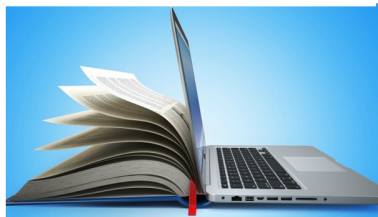




НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г.С. СКОВОРОДИ
ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І СТРАТЕГІЇ



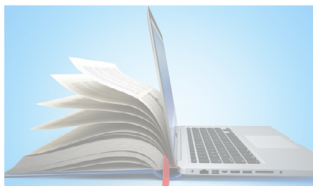
20 травня 2020 р.
Київ

ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ
ЛУТАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І СТРАТЕГІЇ



**20 травня 2020 р.
Київ**

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

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

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 5 від 13 травня 2020 р.*

Редакційна колегія:

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

Рецензенти:

Л. Л. Хоружа доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та історії освіти Київського університету імені Бориса Грінченка;
Н. М. Гупан, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / ред. кол.: Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін.; 20 травня 2020 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. м. Київ — Біла Церква: Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2020 — 228 с.

ISBN 978-966-97763-8-9

Збірник містить тези виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії» (20 травня 2020 р., м. Київ). У тезах окреслено погляди науковців на питання філософського осмислення досвіду реалізації проекту «Нова українська школа»; методологічні проблеми вивчення плінної сучасності у контексті освіти, її історії та філософії; освітні ресурси у пошуках стратегій подолання кризових станів.

УДК 37(091)+37.01:1](477):005.745(082)

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

МЕТА конференції

Обговорення нагальних питань оновлення методологічних підходів у дослідженнях історії української освіти і педагогічної науки та філософських рефлексій модернізації української освіти в сучасному соціокультурному контексті.



ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ КОНФЕРЕНЦІЇ:

- новітні тенденції в дослідженнях історії та філософії освіти в добу незалежності;
- філософське осмислення досвіду реалізації проекту «Нова українська школа»;
- методологічні проблеми досліджень плінної сучасності в контексті освіти та філософії;
- освітні ресурси в стратегіях подолання кризових станів.

Напрямок перший

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ
ІСТОРІЇ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ**Кремень В. Г.**

Гносеологія мультимодальності як потреба цифрової сучасності..... 12

Асмут КристофПолітика і педагогіка перед викликами сьогодення:
погляд з Німеччини..... 16**Березівська Л. Д.**Історія освіти як наука та як навчальна дисципліна
в незалежній Україні: суперечливі тенденції..... 19**Бойченко М. І.**

Філософія для дітей у структурі шкільної освіти 22

Гавриленко Т. Л.Історія початкової освіти в Україні
другої половини XX – початку XXI ст.
у дослідницькому полі науковців доби незалежності..... 25**Головко М. В.**Проблема автентичності в дослідженні історії
вітчизняної методичної думки з фізики 28**Григорова Н. В.**Професія вчителя в сучасному німецькомовному
філософсько-освітньому дискурсі..... 30**Дічек Н. П.**

Категорія хронотопу в досвідному полі історії сучасної освіти 32

Загородня А. А.Історичний досвід розвитку та запровадження
профільного навчання в шкільну освіту України
в добу незалежності 37**Зайченко Н. І.**Освітній шлях національного регенераціонізму
в дискурсі іспанських педагогів на межі XIX–XX ст. 39

**Коляденко О. В.**

Погляди Бориса Грінченка на роль книги
в просвіті українського народу 45

Мирошніченко В.О., Рудницька Т.О.

Вітчизняний досвід використання проєктної технології
під час навчання історії в школі 48

Прокопенко І. Ф.

Духовні ресурси модернізації української освіти..... 51

Сисоєва С. О., Титаренко І. О.

Новітні тенденції в дослідженнях історії та філософії освіти,
проведених вченими Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України..... 53

Янченко Т. В.

До витоків становлення дистанційної освіти 61

Напрямок другий**ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТУ
«НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»****Безбородих С. М.**

Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти
до реалізації діалогової взаємодії між суб'єктами
педагогічного процесу..... 66

Бондаренко Н. В.

Пріоритетні напрями реформування шкільної мовної освіти
в Україні 69

Євтух М. Б.

Підготовка вчителя до роботи в Новій українській школі..... 72

Караман О. Л.

Розвиток інклюзивної освіти на засадах партнерства з батьками... 77

Кондратенко Л. О.

Особливості вивчення учінневої мотивації здобувачів освіти
основної та старшої школи..... 80

Кочубей Т. Д.

Ідеї Василя Сухомлинського в контексті
«Нової української школи»..... 83

Кришмарел В. Ю.

Візуальні матеріали в навчанні філософії в ліцеї:
місце запитань..... 86

Курило В. С., Савченко С. В.

Поняття громадянської компетентності
в контексті концепції Нової української школи..... 88

Мордвінова Н. О.

Автодидактичні практики як засіб формування
компетенції «навчання протягом життя»..... 91

Мороз І. В.

Змістова сутність дослідницької діяльності старшокласників
з історії..... 93

Мороз П. В.

Аналіз стану використання дослідницького підходу в процесі
навчання історії в закладах загальної середньої освіти..... 95

Нелін Є. В.

Учитель Нової української школи в контексті ідей
психоаналітичної педагогіки і теорії поколінь..... 99

Новосьолова В. І.

Формування системи цінностей в учнів ліцею:
теоретико-методичний аспект..... 102

Онопрієнко О. В.

Навчання дітей «цифрового покоління»:
особливості дидактичної взаємодії..... 104

Пометун О. І.

Розвиток критичного мислення учнів як наскрізного уміння
в практиці Нової української школи..... 108

Ремех Т. О.

Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учнів
як завдання Нової української школи..... 111



Сагуйченко В. В.

Теоретико-методологічне обґрунтування освітніх реформ
та становлення Нової української школи..... 114

Ткаченко Л. І.

Філософія сімейної (домашньої) освіти
в проблемі розвитку обдарованості 117

Троцько А. В.

Нова українська школа і сучасні моделі життєтворчості..... 121

Хопта С. М.

Ідеї гуманістичного виховання М. Монтесорі
в контексті філософських засад Нової української школи 124

Юрків Я. І.

Теоретичні засади формування соціальної компетентності..... 127

Яценко Т. О.

Оновлення змісту сучасної шкільної літературної освіти
на засадах культурологічного підходу 131

Напрямок третій

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЛИННОЇ СУЧАСНОСТІ
В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ТА ФІЛОСОФІЇ**

Ваховський Л. Ц.

Методологічне значення пояснення
в історико-педагогічному дослідженні..... 136

Гоголь Н. В.

Культурологічний підхід до навчання української літератури
в історико-педагогічному дискурсі..... 139

Головко С. Г.

Зовнішнє незалежне оцінювання здобувачів базової освіти:
історико-педагогічні передумови та перспективи..... 142

Гончаренко К. С.

Знецінення вищої освіти як один з чинників на шляху
до руйнування соціального капіталу 145

Гораш К. В.

Ідеї педагогічної спадщини України
в проєктуванні освітнього середовища сучасної гімназії..... 147

Гривко А. В., Ситник О. В.

Вплив розвитку ІКТ на професійну підготовку журналістів:
виклики сучасності 150

Гупан Н. М.

Сутність і структура компетентності дослідників історії освіти..... 154

Зінченко В. В.

Філософська концептуалізація стратегій вищої освіти і науки
в контексті стійкого суспільного розвитку..... 157

Кузьменко А. Ю.

Особливості пошуково-пропедевтичного періоду діяльності
С. Х. Чавдарова..... 161

Култаєва М. Д.

Плинна сучасність та її модифікації
в рефлексіях німецької філософії освіти..... 164

Мелков Ю. О.

Філософсько-методологічні підвалини вищої освіти
та забезпечення стійкого розвитку суспільства 167

Пономаренко О. В.

Плинна сучасність і проблема масової культури у філософії
З. Баумана 169

Починкова М. М.

Середовищний підхід у формуванні критичного мислення
майбутніх учителів початкової школи..... 172

Радіонова Н. В.

Освітня історія Слобожанщини:
імпульси для сьогодення 175

Чижевський Б. Г.

Діалектика співвідношення пізнання і знання
в процесі формування всебічно розвинутої особистості 177



Напрямок четвертий

ОСВІТНІ РЕСУРСИ В СТРАТЕГІЯХ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ

Саух П. Ю.

Філософія як концептуальне ядро й креативна платформа освіти... 182

Антоненко Н. Б.

Участь Інституту педагогіки в подоланні кризових станів в освіті (кінець 1950-х – початок 1960-х рр.) 187

Горлачов О. С.

Лексичний склад міміко-жестового мовлення: властивості та функції 190

Засекін Д. О.

Змішане навчання в практиці роботи вчителя фізики 192

Засекіна Т. М.

Освіта задля майбутнього 194

Корж Г. В., Чернякова К. В.

Педагогіка партнерства та її потенціал у подоланні кризових станів 197

Кравченко О. О.

Інклюзивний туризм як освітньо-реабілітаційний ресурс у подоланні кризових станів у дітей з особливими освітніми потребами 202

Круглик О. С., Івасенко В. О.

Внесок Галини Александрової в розроблення підходів до формування вимови дітей з порушеннями слуху 206

Литвинюк Л. В.

Сторітелінг у навчальному курсі «філософія освіти»: біографічний аспект 209

Мацюк В. М.

Розвиток теоретичних основ дидактики фізики та інноваційні процеси на початку становлення незалежності України (1991–1995 рр.) 212

Скоробагата О. М.

Особливості використання відеокейсів
у лінгводидактичному іншомовному середовищі
сучасного ЗВО..... 215

Тишківець М. Д.

Готовність учителя до дистанційного навчання..... 218

Шайдюк С.

До освітньо-філософських основ військової освіти:
Україна та зарубіжжя..... 220

Шевченко С. М.

Розвиток спеціальних шкіл як один із видів
забезпечення спеціальними освітніми ресурсами
дітей з особливими потребами (2000-і рр.) 224



Напря́м перший

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ

**ІСТОРІЇ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
В ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ**



Кремень Василь Григорович,

*доктор філософських наук, професор,
академік НАН України, академік НАПН України,
президент НАПН України*

ГНОСЕОЛОГІЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТІ ЯК ПОТРЕБА ЦИФРОВОЇ СУЧАСНОСТІ

На початку XXI століття найяскравішим проявом, характерним для життя всіх країн світу, був глобалізм, який охопив економічні, фінансові, політичні та культурні сфери. Він дедалі більшою мірою впливав на всі сфери життя сучасної людини і суспільства й створив безпрецедентну комунікацію, міграцію, міжнародну економіку й політику. Глобалізація не виникла раптово — упродовж другої половини XX століття відбувалося постійне підвищення рівня взаємозалежності, інтеграції та регіоналізації країн, головними причинами чого були економічні. Хоча людство винайшло засоби для обговорення й розв'язання й інших завдань, що є спільними для всього людства, і прикладом чого можна вважати останній Всесвітній саміт 2020 [3; 7]. Форум підтвердив, що головним для світового співтовариства, є збереження миру, взаємне підвищення соціально-економічного добробуту, забезпечення міжнародного економічного порядку, який базується на відкритості економіки, вільній торгівлі та співпраці між державами.

Глобалізація соціально-економічної діяльності є однією з головних тенденцій в розвитку сучасного світу, вона не лише вирішальним чином впливає на економічне життя, але й спричинює політичні (внутрішні й міжнародні), соціальні, демографічні, культурно-цивілізаційні наслідки. Їх дедалі більше відчуває й Україна, яка цілком усвідомлено, активно й цілеспрямовано рухається до інтеграції у європейську і світову спільноту. з багатьох вимірів поняття глобалізації виокремлюють два найочевидніших: загальнопланетарний масштаб *інтернаціоналізації* практично усіх сфер діяльності країн, коли міжнаціональна взаємодія набуває вигляду взаємного проникнення і переплетіння, та *універсалізація* або *гомогенізація* культурних проявів, яка під впливом обміну товарами, знаннями, культурними

цінностями, а також завдяки інформатизації та ІТ технологіям, все більше набуває єдиних стандартів, принципів і цінностей [5, с. 18–19]. Основною філософською течією і соціальним праксисом, що стає на заваді глобальній уніфікації є мультикультуралізм та діалог культур. Проте в останні десятиріччя кількісні зміни, що накопичувалися впродовж досить тривалого часу, привели до якісного стрибка, до нового статусу соціально-економічного життя, до нового наповнення понять «державна політика», «комунікація», «освіта», «культура» й ін.

Пандемія COVID-19 підтвердила об'єднавчі тенденції й прагнення до взаємної допомоги, підкреслила спільність долі людства, але водночас і змусила замислитися, переглянути готовність держав, суспільств і окремих соціумів до подолання викликів, що постають перед громадою у процесі життєдіяльності. Перед освітою зокрема постав виклик дистанційного навчання, контролю знань, впливу на учня й батьківське середовище і спілкування у дистанційному режимі, пов'язаному із усеукраїнським карантинном [6].

До честі української наукової педагогічної і психологічної спільнот і, відповідно, наук, які мають глибокі традиції розвитку, а отже передбачення й прогнозування на основі аналізу тенденцій поступу соціуму, інноваційних технологій і техніки, цивілізаційний виклик загального карантину у зв'язку із пандемією COVID-19 й необхідності дистанційного навчання, не призвів до колапсу освітньої системи. Було актуалізовано напрацювання вчених Національної академії педагогічних наук України, що в межах повноважень та відповідно до суспільного замовлення були накопиченими в останні роки й що стали науково-методичним підґрунтям організації дистанційного навчання в умовах встановлення карантину на всій території України.

Треба зазначити, що водночас було актуалізовано проблему, якій не надавалося глобального значення, але яка яскраво постала в світлі останніх подій, пов'язаних із COVID-19, — опанування так званою грамотністю XXI сторіччя. Уперше голосно про неї було заявлено за результатами Міжнародного Саміту, що відбувся 26–28 квітня 2005 року у Сан-Хосе, Каліфорнія. На форум зібралися провідні фахівці, дослідники, освітні діячі, практики освіти, митці з усього світу, аби дослідити це явище та виклики, які воно породжує.

Більшою мірою у науці звично застосовувати й обговорювати інформаційну грамотність (Information Literacy), комп'ютерну грамотність (Computer Literacy), цифрову грамотність (Digital Literacy),

візуальну грамотність Visual Literacy) (як приклад [4]) тощо. і це пояснюване, оскільки наука за «старою звичкою» і задля вичерпного вивчення і витлумачення феноменів, чи то природних чи соціальних, розчленовує їх за вузькою проблематикою. Але саме зараз ми постали перед необхідністю повернутися до явища, названого грамотністю XXI століття, окресленого у документі форуму — «Глобальний імператив: Звіт про саміт з питань грамотності XXI століття» («A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit» [8]) і вивчити його в неподільній єдності.

У межах тез коротко окреслимо, про що йдеться. Грамотність XXI століття — це сукупність здібностей та навичок, в яких звукова, візуальна й цифрова грамотність перетинаються (є синтезом останніх). Сюди входить здатність розуміти вплив зображень і звуків, розпізнавати й використовувати цей вплив [8, с. 2]. Деякі характеристики означеної грамотності можна чітко визначити.

По-перше, грамотність XXI століття є мультимодальною. На відміну від тестових та словесних форм спілкування, які залучають один, або щонайбільше два шляхи спілкування, нові форми спілкування є синтетичними. Молодь не лише вміє інтерпретувати значення звуків, музики, нерухомих та рухомих зображень та інтерактивних компонентів, не лише здатна впоратися з повідомленнями, в яких поєднано відразу кілька шляхів подання інформації, а й у багатьох випадках надає їм перевагу.

По-друге, грамотність XXI століття передбачає творчу свободу, а також інтерпретацію. Тобто формулювати та створювати ідеї в нових формах, а також розуміти шари значень, які вони можуть передати.

По-третє, застосування нових вмінь має свої правила побудови за допомогою інструментів мультимедіа, а їх застосування дає можливість експериментувати, вчитися, ризикувати — ставати вільним.

По-четверте, мова грамотності XXI століття забезпечує інтерактивне спілкування в реальному часі, вона заохочує взаємодію, що, зауважимо, є важливим аспектом передавання знань.

Наступне — ця мова, що є надзвичайно цінним, викликає емоційні реакції і може використовуватися, як потужний засіб комунікації. Мистецтво, музика, кіно, фотографія, малювання — усе це має запас притягальності, який перевершує традиційну мову та викликає емоційний відгук.

І останнє. Грамотність XXI століття має потенціал щодо перетворення системи навчання на більш ефективну. Якщо навчання

приємне — осягнення нових знань стає швидшим. Ця сучасна мова є привабливою для молоді, вона пов'язана зі світом поза школою та з інтересами учнів.

Більше того, сприйняття й застосування « нової мови » для сучасного молодого покоління є схожим по всьому світу, і це дає системі освіти безпрецедентну можливість [8, с. 3–4].

Зазначене відкриває перспективу не лише зрозуміти й вивчити наведений феномен як захоплення сучасної дитини / підлітка, а й як систему компетенцій сучасного учня, за допомогою яких він не лише отримує знання, а й відображає власне його осягнення, а відтак і ймовірно створення знання інноваційного. Це дає нам право окреслити новий філософсько-освітній напрям — гносеологію мультимодальності синтетичної грамотності, яка враховуватиме нові, інформаційні, реалії і множинні феномени сучасного цифрового світу. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронні освітні ресурси для вчителів різних предметів з організації дистанційного навчання. *Інформаційний бюлетень*. № 1. URL : <http://iitlt.gov.ua/info/news/proekti/elektronni-osvitni-resursy-dlya-vchyteliv/>
2. Онлайн інструменти для організації дистанційного навчання в умовах карантину. *Інформаційний бюлетень*. № 2. URL : <http://iitlt.gov.ua/info/news/proekti/elektronni-osvitni-resursy-dlya-vchyteliv/>
3. Кремень В. Г. Всесвітній саміт миру в Сеулі 2020. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2 (1). URL : <https://doi.org/10.37472/10.37472/2707-305X-2020-2-1-4-1>
4. Кремень В. Г., Ільїн В.В. Презентація візуальної грамотності в освітньому процесі та її експлікація в культурі мислення. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75, № 1. URL : https://www.researchgate.net/publication/339589190_PREZENTACIA_VIZUALNOI_GRAMOTNOSTI_V_OSVITNOMU_PROCESI_TA_II_EKSPLIKACIA_V_KULTURI_MISLENNIA
5. Кувалдин В. Б. Глобальный мир — экономика, политика, международные отношения. Москва : Магистр. 207 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України № 211 від 11 березня 2020 р. «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF>
7. Ткаченко Л. World Peace Summit 2020. *Освіта і суспільство*. 2020. 2–3 (23–24). С. 1.
8. A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit. *NMC: The New Media Consortium*. 2005. 32 p. URL : <https://library.educase.edu/resources/2005/1/a-global-imperative-the-report-of-the-21st-century-literacy-summit>

Асмут Кристоф,

доктор філософських наук,

професор Берлінського технічного університету,

*почесний доктор Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ПОЛІТИКА І ПЕДАГОГІКА ПЕРЕД ВИКЛИКАМИ СЬОГОДЕННЯ: ПОГЛЯД З НІМЕЧЧИНИ

Зв'язок між політикою та педагогікою завжди був дуже міцним і розгалуженим. Педагоги завжди працювали і все ще працюють в амбівалентній близькості до політики. Спостерегаючи за цим, можна помітити захоплюючу діалектичну гру. Отже, спочатку філософи намагались одержати зиск від того, що відбувалось у політиці. Здавалось, що політичні процеси стоять на боці філософів і реалізують їхні грандіозні проекти удосконалення людства і духовного розвитку індивіда. Передусім так було в часи Канта, Фіхте, Шада, В. фон Гумбольдта і Гегеля. Згодом спостерігається зворотна тенденція: політика підпорядкувала собі педагогів. Ця діалектика у добу пізнього Модерну в основному наблизилась до кінця. Замість колишньої взаємної інструменталізації сьогодні панує позірна політична нейтральність. Вона живиться об'єктивними науковими даними, кількісними і якісним вибірками, а також положеннями нейробіології щодо розвитку і способу функціонування мозку. Новітні тенденції у філософії освіти і педагогічних науках під тиском політики витримані переважно у цьому річизі.

Не тільки педагогічні науки, а й людинознавство у цілому усувають з поля зору питання про людину. Справляється враження, що нібито визначальними для людини є еволюція і біологія. Якщо дотримуватись такої методологічної позиції, людину можна пізнати і зрозуміти за допомогою вимірювання, зважування і підрахування. Отже, людина як така, її принципова відмінність від усіх живих істот тут визначається через свою власну функцію, а це, в свою чергу до хибних уявлень про суспільне покликання освіти, бо вона завершується там, де стверджується утилітаризм та вузько прагматичне розуміння мети освітні та

виховних практик. Для освіти, якість якої все частіше вимірюють кількісно, такий підхід призведе до катастрофи.

За прикладами не треба далеко ходити. Але перш, ніж навести ці приклади, зроблю соціолінгвістичний відступ, до якого мене спонукає ідея Європи, точніше перший прообраз сучасної об'єднаної Європи — імперію Карла Великого, коли латина була одним з тих чинників, які інтегрували європейській науковий і освітній простір і зробили його відкритим до комунікації. Я чув, що в Україні цей термін вимовляється на англійський лад, але з латинським суфіксом *-tia* (*-ція*), тобто, як «джигіталізація» з відповідним написанням. На жаль, у такі вимови і транслітерації зберігаються лише рештка латини, але й вона пробуджує історичну пам'ять культурної історії Європи, спонукає замислитись над освітніми ідеалами попередніх епох.

На семінарі, який я проводив у ХНПУ імені Г.С. Сковороди, закладі, історичне пов'язаному з освітньою традицією німецького ідеалізму, мені пояснили, що вимова на зразок «диджеталізація» походить з професійного сленгу програмістів. Але дигіталізація як культурний феномен не зводиться до «диджеталізації», тобто звуженої інформаційної субкультури, бо цей концепт позначає також глобальне дигітальне суспільство (*digitale Gesellschaft*), його культуру та освіту, а не тільки технологічний бік постіндустріальних інфраструктурних трансформацій. Німецька освітня політика, на жаль, зосереджена саме на цьому, а не на людині у її різних вікових репрезентаціях. Мені прикро визнавати, що у німецькій освітній політиці йдеться не про розвиток особистості, а про спрощення і здешевлення освітніх послуг. у моєму викладі я віддаю перевагу латинізованому варіанту вимови цього терміну, хоча те, як впроваджуються цифрові технології у німецьких школах і вишах, інколи важко охарактеризувати, не вживаючи сленгу, бо директивна дигіталізація масових шкіл без створення належних матеріальних, соціальних і культурних умов легко перетворюється з ресурсу модернізації освіти на чинник, що спричинює патології її розвитку.

У Німеччині вже упродовж досить довгого часу триває дискусія про перспективи і наслідки директивної «дигіталізації шкільної освіти». Ця дискусія була ініційована економічно орієнтованою і політично заангажованою педагогікою. Не дивно, що вона знайшла підтримку у політичних колах, зацікавлених у редукції

комплексності кризового менеджменту в освіті. Педагоги, в свою чергу, все частіше закидають політикам нечесність і навіть «брехню про дигітальну освіту». Таку назву має один з педагогічних бестселерів 2015 р. [1, с. 237]. Але політики також мають рацію, вимагаючи, щоб учні мали компетенції користувачів комп'ютерів. Йдеться про підготування підростаючого покоління до професійного життя, насиченого цифровими технологіями. Було б чудово, якби вони навчились програмувати, бо тим самим полегшується доступ до важливих ресурсів, формуються важливі компетенції, а діти і молодь просуватимуться більш упевнено у своїй освітній кар'єрі, не покладаючись на щасливий випадок у вигляді грантів, перемоги на конкурсах тощо. Але дійсність переконливо свідчить, що рівність шансів на освіту і на працевлаштування є ілюзією, створеною політиками. Суспільство в останні роки також скептично ставиться до дигіталізації, яку у 90-х рр. сприймали як панацею [див. 2, с.10, 14].

Але до дигіталізації не можна ставитись упереджено, її потенціал треба використовувати як трамплін для поступу людства, про що говорили та мріяли ще Кант, Фіхте і Гегель. Учні, які навчаються у такий спосіб, мають у подальшому успішно заповнити вакансії професій, які обслуговують, або застосовують цифрові технології. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Lemke G., Leipner I. Die Lüge der digitalen Bildung. München: Redline Verlag, 2015, 256 S.
2. Reckwitz A. Das Ende der Illusionen — Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp. 2019.
3. Авторизований переклад з німецької Н.В. Григорової

Березівська Лариса Дмитрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор, головний науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського НАПН України*

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ЯК НАУКА

ТА ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: СУПЕРЕЧЛИВІ ТЕНДЕНЦІЇ

За роки незалежності України вченими на нових теоретико-методологічних засадах (цивілізаційний, антропологічний, парадигмальний, культурологічний, аксіологічний підходи) підготовлено велику кількість присвячених історії української та зарубіжної освіти дисертацій, монографій, статей тощо. Загалом ці дослідження мали б забезпечувати зміст історії освіти як навчальної дисципліни. Безперечно, основою для створення підручників чи навчальних посібників є результати наукових розвідок. Розроблені викладачами різних університетів і співробітниками наукових інститутів підручники й посібники (А.М. Алексюк, Л.Д. Березівська, Л.П. Вовк, Н.П. Дічек, І.В. Зайченко, М.В. Левківський, В.П. Кравець, А.А. Сбруєва, Н.С. Побірченко, О.В. Сухомлинська, О.С. Радул, В.Л. Федяєва та ін.) з історії педагогіки відіграли важливу роль у підготовці майбутніх фахівців, викладачів закладів вищої освіти незалежної України. Аналіз навчальних видань з історії освіти засвідчив, що вони відрізняються за структурою, змістом, обсягом, стилем викладу. Це пояснюється багатьма причинами: відсутністю єдиних методологічних критеріїв; різними підходами до вивчення дисципліни «Історія педагогіки» у тому чи іншому закладі вищої освіти (в єдиному курсі педагогіки, як самостійна дисципліна або ж взагалі її відсутність у навчальному плані) і відведеною кількістю годин.

Підручники чи посібники, написані викладачами університетів, як правило, відповідають лекційному й семінарському матеріалу, тобто вони реалізують дидактичний складник. Інші, підготовлені

науковцями, — доповнюють варіативну складову частину освітнього процесу, є базою для розширення студентами знань про ті чи інші освітні феномени, самостійної та дослідницької роботи.

Зазначимо, що з кожним роком зменшується кількість годин на вивчення курсу історії освіти. Майбутні педагоги про історію освіти дізнаються з коротких курсів педагогіки, спецкурсів з історії освіти/педагогіки чи під час вивчення педагогіки вищої школи. Нині в Україні історія освіти/педагогіки як навчальна дисципліна перебуває в кризовому стані. На жаль, історико-педагогічне знання як компонент педагогічної підготовки в структурі університетської освіти недооцінюється, тому ми прагнемо привернути увагу до цього питання й наголосити на його значенні для вирішення актуальних проблем теорії та практики освіти загалом й університетської зокрема.

Сьогодні в українському освітньому просторі спостерігаються суперечливі тенденції: здійснюються історико-педагогічні дослідження й захищаються дисертації, водночас історія педагогіки/освіти не викладається, хоча є розроблені підручники та посібники з історії педагогіки/освіти. з огляду на це виникають питання: з якою метою здобувається нове історико-педагогічне знання? Чим займаються науково-педагогічні працівники після захисту дисертації з історії освіти? Чи ефективною є підготовка майбутніх педагогів, а надалі праця вчителя або викладача без знання зарубіжної та української історії освіти й педагогічної думки? Чи можуть здійснювати наукові розвідки з історії освіти здобувачі наукових ступенів без історичної освіти, що є характерним для історико-педагогічних досліджень, не прослухавши відповідний університетський курс? Звичайно, це дискусійні питання, які потребують осмислення.

Зазначені проблеми хвилюють і європейських істориків освіти. Вони порушувалися на Міжнародній науковій конференції «Історія освіти як наука і навчальний предмет», присвяченій 130-річчю викладання історії педагогіки в Чорногорії (м. Никшич, 25–26 червня 2019 р.) [1]. Учені з 16 країн світу (Бельгія, Болгарія, Боснія та Герцеговина, Греція, Іспанія, Італія, Македонія, Німеччина, Словаччина, Словенія, Україна, Чорногорія, Швейцарія та ін.) обговорювали актуальні питання: виникнення, розвиток і сучасні проблеми історії освіти як педагогічної дисципліни; представлення й статус предмета «Історія освіти» у навчаль-

них програмах із педагогіки; зв'язок «Історії освіти» з іншими навчальними дисциплінами; функції дисципліни «Історія освіти» як педагогічної дисципліни та навчального предмета; приклади зловживання предметом «Історія освіти» з ідеологічною, політичною та іншою метою; журнали та підручники з історії освіти; вплив Болонської декларації на «Історію освіти» як на педагогічну дисципліну; перспективи розвитку «Історії освіти» як науки та навчальної дисципліни. Зазначу, що зарубіжні історики обґрунтовували необхідність розвитку історії педагогіки/освіти як науки та її важливість як навчальної дисципліни в структурі педагогічної освіти.

На нашу думку, історія освіти як наука та історія освіти як навчальна дисципліна мають розвиватися в тісному взаємозв'язку. Саме тому в структурі педагогічної освіти України варто актуалізувати історико-педагогічний компонент, що є ефективним засобом формування педагогічної культури майбутніх учителів, викладачів, розвитку їхнього професійного світогляду й педагогічного мислення. Зважаючи на сучасні виклики, постають нагальні завдання: кооперування дослідницьких зусиль з історії освіти наукових установ і закладів вищої освіти; підготовка викладачів закладів вищої освіти до використання історико-педагогічного знання під час розроблення лекційних курсів, підручників і навчальних посібників із різних педагогічних дисциплін (педагогіка, теорія навчання, теорія виховання, методика навчання, методика виховання тощо); організація дискурсів із метою обміну думками щодо написання навчальних видань з історії педагогіки, освіти; вивчення зарубіжних досліджень з історії освіти (методологічні підходи, тематика, джерела); виявлення рівня представлення історії української освіти в змісті зарубіжної підготовки педагогічних кадрів; активізація міжнародного співробітництва із зарубіжними істориками педагогіки. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Berezivska L. D. Textbooks on history of education in the structure of pedagogical education of the independent Ukraine (1991–2018). *History of Education as a Scientific Pedagogical Discipline and a Teaching Subject — Past, Present and Perspectives* : international scientific conference, 25–26 June. 2019. Nikšić, Montenegro, 2019. P. 42–43.

Бойченко Михайло Іванович,

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

ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ У СТРУКТУРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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 підручник [7]. 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’є [3], а для підлітків наявний цілий жанр художньої літератури, від надзвичайно популярної книги «Світ Софії» норвезького філософа і письменника Юстейна Гордера [5] 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 Шевчук [8, с. 229]. Однак, цей досвід було втрачено більшою мірою у роки радянської школи [2]. 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 суспіль-

ство», «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» [9]. з 2005 року було введено у загальноосвітню шкільну програму предмет «Етика» і лише з 2010 року і лише у загальноосвітні школи введено предмет «Філософія» [9]. 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 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» [6, с. 13]. 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» [1], яку пов'язують передусім з іменем Метью Ліпмана [10]. 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. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко Н., Кравченко Ю. (2014) Історія знайомства української педагогічної аудиторії з методикою «філософія для дітей». *Філософія освіти*. № 2 (10). С. 188–195.
2. Арешонков В. (2012) Трансформація змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні на початку 20-х рр. XX ст.: уроки для сьогодення. *Молодь і ринок*. №3 (86). С. 91–95.
3. Бреніф'є О. (2018) Хто я? / пер. з франц. В. Каденко. Київ : Маїно ; Дух і Літера, 96 с.
4. Гьосле Вітторіо, К. Нора *Кав'ярня мертвих філософів. Філософське листування для дітей та дорослих* / пер. з нім. М. Кушніра. Київ : Новий Акрополь, 2019. 256 с.
5. Гордер Юстейн Світ Софії. Роман про історію філософії. Львів: Літопис, 2007. 548 с.
6. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. № 178/179 від 27 вересня 2017 р. С. 10–22.
7. Фюрст Марія, Тринкс Юрген *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.
8. Шевчук Г. (2011) До історії освіти в наддніпрянській Україні у XIX — на початку XX століття. *Вісник Львівського університету*. Серія: педагогіка. 2011. Вип. 27. С. 228–237.
9. Шкільна суспільствознавча освіта в Україні: 20 років трансформації. URL: http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi_publicacii/statti/shkiljna_suspijlstvosnavcha_osvita_v_ukraini_20_rokiv_transformacii/
10. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan. *Philosophy in the Classroom*, 2nd Edition. Philadelphia: Temple University Press, 1980. 240 p.

Гавриленко Тетяна Леонідівна,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

ІСТОРІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.

У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ НАУКОВЦІВ ДОБИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

З проголошенням державної незалежності, відродженням національної системи освіти, зростає інтерес науковців до вивчення історії освіти й педагогічної думки в Україні. Особливе зацікавлення у дослідників викликає період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., адже, за твердженням академіка О. В. Сухомлинської, «події, факти, феномени, які відбувалися тоді, є нашою недавньою історією, (...) започатковані там процеси й тенденції є й у нинішньому дискурсі» [2, с. 7]. За роки незалежної України історико-педагогічна наука має значний доробок із питань розвитку освіти у зазначених хронологічних межах. Безперечно, поряд з іншими рівнями загальної середньої освіти та ланками освіти (дошкільна, професійно-технічна, позашкільна, вища) увага дослідників фокусувалася на початковій освіті як фундаменті подальшого навчання та розвитку особистості дитини. Більшою чи меншою мірою крізь призму загальношкільної проблематики історія початкової освіти означеного періоду висвітлювалася у працях українських істориків (В. А. Ветохіна, Л. В. Кузнецова, А. І. Махінько) та істориків освіти (Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, Г. І. Іванюк, Н. А. Калініченко, В. М. Курило, О. Б. Петренко, Л. В. Пироженко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, В. О. Шпортенко та ін.).

Упродовж останніх десятиліть з'явилися також історико-педагогічні розвідки, предметом вивчення яких стали різні питання початкової освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст. На особливу увагу заслуговують праці відомого фахівця у галузі початкової освіти, академіка О. Я. Савченко. у наукових студіях вченої (Реформування змісту початкової освіти, 1996; Дидактика

початкової школи, 1997, 1999, 2002; Дидактика початкової освіти, 2012; Ретроспективний аналіз стану проблеми контролю й оцінювання успішної учнів (період радянської школи), 2012; Етапи модернізації змісту початкової освіти: український досвід, 2018) з позицій гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки розглядаються питання реформування змісту початкової освіти, контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у визначений період.

Значний інтерес становить докторська дисертація Я. П. Кодлюк «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.)» (2005), де здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз проблеми теорії і практики підручникотворення в галузі початкової освіти України у 1960–2000 рр.

У докторській дисертації О. Й. Фізеші «Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XXI ст.» (2016) з позицій історико-педагогічної регіоналістики відображено еволюцію початкової школи в умовах поліетнічного Закарпатського краю в другій половині XX – на початку XXI ст.

У низці кандидатських дисертацій, хронологічні межі яких переважно охоплюють період другої половини XX – початку XXI ст., предметом дослідження стали:

- розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті (В. Ф. Землянська, 2005);
- розвивальне та проблемне навчання молодших школярів (О. Д. Замашкіна, 2005; Н. Д. Янц, 2008; К. П. Нечипоренко, 2015; Л. М. Калініченко, 2019);
- індивідуалізація і диференціація початкового навчання (Т. В. Вожегова, 2008);
- формування навчальної діяльності та інтересу до навчання в учнів початкової школи (О. О. Нікітіна, 2014; А. М. Баранова, 2015);
- підручникотворення в початковій освіті (Н. М. Кузьменко, 1999; Л. М. Височан, 2008);
- оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (С. В. Чупахіна, 2007; А. А. Предик, 2009);
- організація природничої освіти молодших школярів (Н. М. Смолянюк, 2010);

- початок систематичного шкільного навчання (Н. Л. Ключко, 2011);
- моральне, екологічне, фізичне виховання молодших школярів (Л. Т. Стасюк, 2013; О. О. Ляховець, 2014; В. П. Черній, 2014; Т. Г. Чижик, 2018; І. О. Коча, 2019).

Як бачимо, у дослідницькому полі науковців перебувають окремі аспекти розвитку початкової освіти. Задля подолання поверхневості й фрагментарності історико-педагогічного знання про еволюціонування цього рівня освіти нами здійснено комплексне дослідження організаційних і педагогічних засад розвитку початкової освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст. [1].

Підсумовуючи, зазначимо, що історія початкової освіти в Україні у визначений період стає одним із напрямів історико-педагогічних досліджень науковців доби незалежності. Увага дослідників концентрується як на цілісному висвітленні цього феномену, так і на окремих питаннях його розвитку. Водночас здійснені наукові розвідки не вичерпують усі аспекти окресленої проблеми, відкриваючи простір для подальшого вивчення таких питань, як: розвиток початкової освіти для дітей національних меншин, організаційно-педагогічні засади функціонування малочисельних шкіл в обраних хронологічних межах, внесок українських учених (М. В. Богдановича, Ю. З. Гільбуха, Г. С. Костюка, В. І. Помагайби, Н. Ф. Скрипченко, О. В. Скрипченка та ін.) у розвиток теорії і практики початкової освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко Т. Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; за ред. Л. Д. Березівської. Київ : Фенікс, 2019. 384 с., 36 с. дод.
2. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

Головко Микола Васильович,

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

ПРОБЛЕМА АВТЕНТИЧНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ З ФІЗИКИ

Одним із актуальних напрямів досліджень історії вітчизняної методики навчання фізики є вивчення автентичних закономірностей розвитку методичної думки з фізики в Україні та її ролі в обґрунтуванні науково-методичних засад функціонування фізичної освіти, прогнозування на основі отриманих результатів тенденцій та напрямів подальшого розвитку методичної науки та подолання суперечностей, що виникають на сучасному етапі.

Роглядаючи питання автентичності вітчизняної методики навчання фізики, ми виходимо з тлумачення цього поняття у словнику української мови: «Автентичний (справжній, дійсний) — такий, що походить із першоджерела» (1970 р.) [2, с. 10].

Основу методології теоретичної аргументації феномену автентичної української педагогіки (а відтак і методики навчання фізики як педагогічної науки), на думку О. Сухомлинської, становлять знання про аксеологічну ієрархію мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів навчання у контексті соціокультурних домінантів та вітчизняних педагогічних й освітніх традицій. Як наголошує дослідниця, «українська педагогіка», а також «національна освіта» та «національна школа» є «реальним матеріальним об'єктом та феноменом, відображеними у змісті освіти та формах залучення до нього» [4, с. 6-7].

Як зазначає М. Стельмахович, «відродження автентичної педагогіки на Україні стало насущною потребою нашого часу» [3, с. 4]. На думку дослідника, це дозволить усунути штучно продюзовані у періоди суспільних деформацій суперечності між досягненнями

надбань педагогічного досвіду та недостатнім його використанням у теорії і практиці.

За О. Вишневським відродження автентичності в педагогіці розглядається як відновлення органічного зв'язку сучасної педагогіки з національною педагогічною традицією, що збереглася в умовах руйнівних соціокультурних впливів. Основними критеріями автентичності педагогічної спадщини дослідник виокремлює її відповідність соціальному замовленню та перспективам розвитку, традиційним ідеалам та цінностям, орієнтація на національні пріоритети. До того ж, виявлення автентичності у педагогіці — це не просто відмова від нав'язаних ззовні принципів (таких як авторитаризм та колективізм), а й перегляд і її власних засад [1, с.3-7].

Таким чином, становлення та розвиток вітчизняної теорії і методики навчання фізики доцільно розглядати у контексті соціокультурних чинників, що зумовлюють її автентичні особливості, зокрема: роль вітчизняних закладів освіти Доби Відродження як перших в Європі східних осередків просвітництва; запровадження навчання фізики українською мовою в закладах середньої та вищої освіти; становлення української науково-методичної фізичної термінології та її реалізація в підручниках в імперську добу; формування змісту навчання фізики, орієнтованого на потреби української школи в добу УНР; розроблення методичних систем навчання фізики відповідно до специфічної структури культурної та науково-освітньої системи України у радянську добу. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. На ниві відродження української педагогіки. Наукові прагнення і здобутки автора на тлі прожитих літ. Дрогобич : Видавець С. Сурма, 2011. 80 с.
2. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970. Т. 1. 799 с.
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

Григорова Надія Володимирівна,

кандидат соціологічних наук,

доцент кафедри німецької філології

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

Суспільна реакція на культурні зрушення зазвичай коливається між ейфорією очікування оновлення і скепсисом щодо реформ, особливо в освіті. Не дивно, що у поле критики потрапляє постать учителя, який, з одного боку, є транслятором і охоронцем універсальних цінностей, а з іншого — повинен бути реформатором, бо має здійснювати підготовку нової генерації нації, а за сучасних умов — усього людства, до життєдіяльності прискорено змінюваних соціокультурних контекстах. у сучасному німецьку філософсько-освітньому дискурсі через приховані смисли попередньої неогуманістичної традиції професія учителя та його особистість час від часу стають предметом прискіпливої уваги як з боку громадськості, так і площині теоретичної рефлексії через їх начебто недостатню гнучкість. Але саме критика у парадоксальний спосіб рятує гуманістичну складову педагогічної освіти від забуття.

Цей досвід може бути корисним для України як опрацювання теоретичних і практичних проблем, що виникають через зіткнення між дійсним і належним.

Зведення учительської професії до метафізичного конструкту, надання їй ідеально-типових рис, як це відбувалось у традиції неогуманізму і триває ще й дотепер у численних реформаторських проектах, що поглиблює розрив між дійсним і належним, а також дійсним і бажаним. Через це учитель, зведений на п'єдестал високого педагогічного призначення і покликання, стає предметом цькування та висміювання як у побуті, так і на рівні громадських заяв та політичних декларацій. Загально відомо, що один з найуспішніших канцлерів ФРН Г. Шмідт високо ушановував учителів, мабуть, не в останню чергу через те, що його дружина була вчи-

телькою. Натомість інший ексканцлер Г. Шредер прилюдно назвав вчителів «ледащими лантухами» (faule Säcke), а колишній президент Німеччини Кр. Вульф навіть у промові, присвяченій освіті, взагалі не згадує про вчителів, зосереджуючи увагу на «вищій школі танцю» [4, с. 83; більш детально див.: 1, с. 3, також 2]. Усе це дає підстави таким визнаним освітнім філософам, як К.П. Лісман, р. Д. Прехт, Кр. Тюрк та ін. висловлювати занепокоєння щодо занепаду учительської професії через реформування освіти з метою її здешевлення.

Погоджуючись з цією діагностикою, але критичне переосмислюючи метафізичні спекуляції щодо цивілізаційної ролі та призначення учителя, р. Мерінг закликає позбутись ілюзій і розглядати діяльність учителя не у площині покликання і місіонерства, притаманних радше ранньому і класичному Модерну, а звернути увагу саме на професійну діяльність учителя, яка є ускладненою на соціальними, психологічними, структурними, але перед усім економічними ознаками. Але з цією метою він у парадоксальний спосіб наводить забутий громадськістю документ з часів класичного Модерну, який переконливо свідчить про актуальність його засадничих філософсько-освітніх ідей у сучасних реаліях. Це настанови для діяльності і виживання учителя у добу культурних зрушень, розроблені Ф.А. Вольфом, сучасником В. фон Гумбольдта:

«Інструкції для освіченого шкільного учителя у Німеччині :

1. Май силу духу, володй мистецтвом самостійного мислення, здобувай ґрунтовні знання у різних напрямках, але найбільш глибокі в усьому, що торкається засад формування людини та ученого.

2. Опануй мистецтво передавати свій духовний скарб іншим, привчай їх усіма способами мислити самостійно, але так, щоб ніколи у суперечці не скривдити інших, умій давати їм достовірні, але не занадто розгалужені знання.

3. Стався з любов'ю до усіх занять, якими займаєшся, а також до молодих людей, які довірили тобі свою освіту і формування; але там, де доводиться обирати між першим і другим, найбільшу любов треба віддавати молоді.

4. Будь у моральному сенсі найдосконалішою людиною, готовою у будь-який час без будь-яких забаганок з легкістю займатись своєю справою.

5. Завжди будь здоровим і навчись, якщо так станеться, голодувати без скиглення.

6. Не очікуй поваги і вдячності від людей і також, навпаки, зневажай оплесками тих, що хибно тебе розуміють» [2, с. 6] .

Ці поради торкаються дійсності вчительської професії не тільки під час виконання його професійних обов'язків, а у життєвому світі пересічного учителя, про який сучасні політики згадують хіба що, коли йдеться про огульні звинувачення вчителів у корупції та хабарництві. Дві останні поради у контексті суспільствах добробуту і споживання звучать дещо несподівано і дивно, але попри це їх можна вважати тестом на придатність до вчительської професії у реаліях нового суспільного розширування постіндустріальної доби. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Bueb Bernhard. Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. Berlin: Ullstein Buchverlag. 2008. 173 S.
2. Mehring R. Die Erfindung der Freiheit. *Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik*. Würzburg: Königshausen 2018. S. 6.
3. Norbert Klaus. Idiots. Made in Germany. Wie Politik und Wirtschaft Bildungsverlierer produzieren. München: Knaur Taschenbuch Verlag, 2011. 384 S.
4. Wulff Ch. Reden und Interviews. Bd. 1. Berlin: Bundespräsident, 2011. 395 S.

Дічек Наталія Петрівна,

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

КАТЕГОРІЯ ХРОНОТОПУ В ДОСВІДНОМУ ПОЛІ ІСТОРІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У цьому тезовому варіанті підготовленого однойменного виступу окреслимо лише мету і завдання свого дослідження, які й у виокремленому вигляді є приводом для можливих наукових дискусій, яких, власне, і прагнемо. Отже, виходячи з глибокого переконання, що історія освіти або історія педагогіки (про їх сучасне термінологічне розрізнення докладніше йдеться в нашій попередній публікації [5]) — це галузь історичної науки,

що всебічно досліджує питання розвитку освіти як багатоаспектного культурно-суспільного інституту в різних вимірах, співвідношеннях і взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей, тенденцій розвитку освіти, освітніх інституцій і наук про освіту, а також прогнозування їх подальших трансформацій. А тому методологія дослідження історії освіти має ґрунтуватися насамперед на методології наукового історіописання, що вимагає від дослідника історії освіти знання як усталених, так і новітніх, інноваційних теоретико-методологічних підходів до реконструкції освітніх і педагогічних процесів та явищ. Ці міркування були б тривіальними, аби не ознайомлення із сучасною українською історико-освітньою продукцією, далеко не всі автори якої визнають методологічну пов'язаність своєї роботи з науково-історичним дискурсом, що призводить до значного відставання якості такої продукції від зразків, репрезентованих в авторитетних зарубіжних виданнях, вміщуваних зокрема в наукометричних базах Scopus чи WoS.

Наступною тезою, що впливає з попередньої, і відповідає одному із завдань дослідження, є привернення уваги колег-науковців до тих, на наш погляд, важливих концептів, осягнення яких слугує оновленню наукового інструментарію історико-освітніх студій, введенню в науковий обіг нових понять і категорій, якими оперують у міжнародному дискурсі історичної науки та її філософії. Йтиметься про поняття «хронотоп» (з лат. — часопростір). Не зупиняючись на його численних визначеннях, які презентують розмаїті підходи дослідників до тлумачення амбівалентних властивостей поняття часопростору залежно від сфери його «прикладення» (починаючи з математики (Г. Мінковський, 1905), фізіології (О.Ухтомський, 1925) і переходячи до галузей сучасної гуманітаристики — літературознавства (М. Бахтін, 1937–1938), історичної науки (Ф. Бродель, 1971), культурології (В. Суковата, 2010), соціології (І. Валлерстайн, 1998; З. Бауман, 2000). Але враховуючи їх, висловимо думку про необхідність запровадження поняття «хронотоп» й у практику історіописання про освіту, особливо сьогоденну. Вивчення будь-якого явища в просторі освіти спонукає й навіть диктує необхідність вияву різних уявлень про смисли часу, про швидкості поширення знань, про єдність/розбіжність цінностей, що й вмотивовує розвиток хронотопічних поглядів для відображення історії освіти в усій повноті. Перефразовуючи засадничі міркування М.Бахтіна [2] про художній хронотоп, можемо узагальнити: хро-

нотоп у гуманітаристиці постає як формально-смилова категорія, за допомогою якої фіксуються прикмети часу, що розкриваються в просторі (у нашому випадку — у просторі освіти), а простір вимірюється часом, що знаходить своє відображення в різноманітній діяльності людей, пов'язаній зі сферою освіти.

З огляду на «прикладення» полісемантичного поняття «хронотоп» до методології історії освіти Сучасності, за авторським тлумаченням «хронотоп» — це, у першу чергу, інструментальний підхід до історичної реконструкції певного освітнього процесу/явища в умовах Сучасності, якій властива мінливість, ущільнений історичний час життєдіяльності людей в інформаційному суспільстві; це методологічний синтез традиційної лінійної прогресії минулого, сьогодення й майбутнього (традиційна темпоральність з приєднанням діахронно-синхронного методу) та топосфери (аналіз локусів) досліджуваного об'єкту освіти. Усвідомлення дослідником просторово-часової єдності освітніх явищ/процесів, які він вивчає, має бути аксіологічно спрямованим і відображати позицію автора.

Вочевидь, виникає потреба осмислення й поняття «Сучасність», що особливо актуально для дослідників історії освіти доби незалежності України. Адже для «Сучасності» властивим є надзвичайно високий ступінь концентрації різноаспектних змін, ущільнення історичного часу, що викликає й інтенсифікацію освітнього простору, стрімке зростання якісних і кількісних змін у національній освіті.

Оскільки освіту визнано державним пріоритетом (Закон України «Про освіту», 2017), що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства [6], то необхідно встигнути описати й проаналізувати не лише загальні тенденції освітніх трансформацій у зазначений історичний час, а й тенденції локальні, мінливі, синергетично існуючі, які в подальшому можуть стати реперними точками розвитку освітньої сфери. А тому актуалізується потреба вивчення, теоретичного опису й систематизації множини підходів до реформування освіти, які реалізовувалися повністю або частково (або залишилися проектами) в освітній практиці нашої суверенної держави, відповідно до зовнішніх (глобалізаційні процеси, зміни політичних реалій, насамперед вектору розвитку держави в напрямі євроінтеграції) та внутрішніх (реформування всієї освітньої сфери в дусі національних інтересів та потреб) чинників суспільного і культурного розвитку.

Дослідникам історії освіти доби незалежної України доцільно осмислити поняття «Сучасність», яка постає в міркуваннях пост-некласичних учених як така, що «роз'єднує» картину наступності, властивої «історії, що вже сталася», акцентуючи увагу на колізіях суспільних змін, що відбуваються (З. Бауман, 2008; А. Конт-Спювіль, Л. Феррі, 2009). А філолог і культуролог зі Стенфордського університету професор Х.У. Гумбрехт обґрунтовує доцільність розрізнення «історичного хронотопу» («*historicist chronotope*») і «хронотопу широкого теперішнього часу» («*chronotope of the broad present*») [4, с. 8]. У сучасних історичних і філософських студіях споріднено із поняттям «сучасність» вживають і поняття «історична сучасність», «сучасне», «жива історія». Спроби осмислення Сучасності спричинили формування численних теорій («мережеве», «інформаційне», «рефлексуюче» суспільство тощо) й нових проблемно-аналітичних підходів, спрямованих на встановлення провідних тенденцій суспільного розвитку, зокрема й у соціокультурній сфері, важливим складником якої є освіта.

Беручи за основу дискусійну за сприйняттям, але, на наш погляд, досі потенційно невичерпану концепцію цивілізаційного хронотопу Ф. Броделя [3], особливо корисну в побудові хронотопу історії української освіти в умовах «широкого теперішнього часу», історію Сучасності розуміємо (характеризуємо) як швидко змінювані, нестійкі структурні утворення на відміну від «структур значної тяглості» (Ф. Бродель). Тому вважаємо за можливе в дослідженні сучасної історії освіти базуватися на двокомпонентній хронотопній схемі, що містить *події* (швидкоплинні і нестійкі компоненти) і *кон'юнктури* (стан речей, що склався в певній сфері суспільного життя, у нашому випадку — в освіті; а також урахування в історичній реконструкції співіснування науки й певного політичного режиму, бо кожна держава здійснює вплив на дослідників суспільного життя). Розгляд історії як ланцюга подій — найпоширеніший спосіб осмислення історичного процесу. Однак нині він має бути доповнений системно-структурним підходом з акцентуванням уваги на аналізі структур малої тяглості, тобто кон'юктур.

Значення хронотопу виявляється не лише в потребі систематизації фактів/подій/явищ, а головне — в орієнтації на виявленні у формах часопростору цінностей людського буття, транспонованих на сферу освіти.

Ще однією тезою, що за суттю поглиблює попередні міркування, є вкорінення розуміння праці історика освіти не лише як збирача й інтерпретатора фактів чи описувача подій/процесів, а й як актора наукової рецепції. Історія освіти як галузь наукового знання про людину має багатоаспектний предмет вивчення — історію розвитку теорії та практики виховання, навчання, соціалізації, історію системи освітніх наук, а отже, й конкретного професійного світу в контексті соціального середовища, історію ідей та їх практичного втілення, історію уособленого педагогічного досвіду й масових культурно-суспільних наслідків освітніх реформ, історію формування і трансформацій освітніх цінностей. А врахування методологічного значення рецепції як інструменту історико-педагогічного дослідження, дає досліднику змогу розширити, впорядкувати теоретичні побудови, слугує осмисленому визначенню методологічної стратегії, забезпечує поєднання дослідницьких функцій «сприйняття і створення образу» з функціями «транслявання і адаптації». Сьогодні «поцінювання рецепції стає претекстом для формулювання теорій актів власне оцінювання» (А. Балакян, 2014) [1]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакян, А. Літературна теорія та літературна компаративістика. *Слово і час*. 2014. № 3. Retrieved from: http://www.slovoschas.in.ua/sndex.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=34
2. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук. *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986.
3. Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme. XV-XVIIIe siècle*. 3 vol. P., 1979 / рус. пер.: Бродель, Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV-XVIII в. Т. 1–3. Москва, 1986–1992).
4. Гумбрехт, Х.У. Филология и сложное настоящее (рос. переклад з англ.). *Новое литературное обозрение*. 2016. 2. 3–13.
5. Дічек Н.П. Дічек Н.П. До проблеми оновлення поняттєвого апарату сучасної української освіти. *The 2 nd International scientific and practical conference «Innovative development of science and education»* (April 26–28, 2020). ISGT Publishing House, Athens, Greece. 2020. P. 292–295. URL : http://sci-conf.com.ua/ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-innovative-development-of-science-and-education-26-28-aprelya-2020-goda-afiny-greetsiya-arhiv/?utm_source=eSputnik-promo&utm_medium=email&utm_campaign=Sbornik_GRECIJa&utm_content=780638454 ; URL : <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/04/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-26-28.04.20.pdf>
6. Закон України «Про освіту», 2017.

Загородня Алла Анатоліївна,

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

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ТА ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНУ ОСВІТУ УКРАЇНИ В ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Розвиток України як суверенної, демократичної держави неможливо уявити без повноцінного розвитку освіти — потенційної основи науково-технічного і соціального прогресу, економічного зростання, добробуту й безпеки суспільства. Тим більше, що нова, постіндустріальна (інформаційна) епоха, в яку вступає сучасний світ, — це епоха інформації, знання, інтелекту, отже, і роль освіти сьогодні кардинально зростає. Саме тому, важливим є вивчення історичного досвіду розвитку та запровадження профільного навчання в шкільну освіту України у 2000-х рр.

Першим кроком у реформуванні системи середньої загальної освіти у 2000-х роках стала прийнята 16 липня 2000 р. Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [1]. 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. 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.

У 2001 р. відбувся II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було ухвалено, а згодом і затверджено Президентом Украї-

ни 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 ХХІ ст. Перед освітою постала низка проблем, які потребують не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики щодо розвитку галузі [2].

У 2003–2004 роках диференціація змісту освіти у старшій школі була введена лише в тих закладах освіти, де є готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. 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 [3 ; 4, с. 73–74].

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) [3] 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.

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.

Профільне навчання розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціаль-

зованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів [5]. Розрізнять 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). ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : постанова КМУ № 1717 від 6.11.2000
2. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
3. Загородня А. А. Відображення процесів диференціації в змісті освіти старшокласників (2000-і роки). *Вісник ЗНУ: педагогічні науки*. 2018. №1. С. 5–11.
4. Концепція профільного навчання URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
5. Загородня А. 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.

Зайченко Наталія Іванівна,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри
загальної та прикладної психології
ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»*

ОСВІТНІЙ ШЛЯХ НАЦІОНАЛЬНОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ

В ДИСКУРСІ ІСПАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ НА МЕЖІ XIX–XX ст.

Подолання «загальнонаціональної катастрофи» 1898 року, яка спостигла Іспанію унаслідок її поразки в імперіалістичній війні із США та втрати решток колоніальних володінь; вихід із системної кризи, що поглинула країну в результаті політики реставраційного монархічного режиму у 1890-х роках; розв'язання «проблеми

Іспанії» уявлялися іспанським інтелектуалам, які творили на межі XIX–XX ст., можливими за умови консолідації усього суспільства навколо ідеї «національного регенераціонізму», ідеї відродження та оновлення Іспанії. у регенераціоністському дискурсі іспанських інтелектуалів освітній шлях оновлення країни було визначено як «єдиний» та «найкращий». у найтяжчі часи історії своєї Вітчизни представники творчої інтелігенції рішуче виступили за право народу бути освіченим, йти прогресивним шляхом і передати прийдешнім поколінням нескорену, живу, величну Іспанію. Дискурс іспанських мислителів межі XIX–XX ст. був наповнений печальними нотами, коли йшлося про жахливий стан шкіл початкового навчання, жалюгідну підготовку учительства, величезну безодню неграмотності населення. Водночас звучали і мажорні ноти, коли висловлювалися сподівання на змінення освітньої ситуації в Іспанії. Ці оптимістичні настрої мали під собою підстави — передовсім щиросердну віру іспанських мислителів у спроможність суспільними силами, навіть «без підтримки держави» (Р. Альтаміра), піднімати народну освіту і пробуджувати національну свідомість. А змінювати передбачалося багато чого: від зведення нових будівель шкільних приміщень до формування прогресивного педагогічного мислення.

Педагог Е. Мартін (Enrique Martin) у статті «Освіта як засіб суспільного оновлення» (журнал «La Escuela Moderna», 1898 р.) зауважував: «Могутність і влада народів визначаються тим ступенем природної, духовної, інтелектуальної та естетичної культури, на якому вони знаходяться, а набуття культурного досвіду становить безпосередню мету освіти» [1, с. 356].

Істинна освіта пробуджує й удосконалює розум людини, спрямовує її волю, підносить і очищує її почуття, формує характер особистості, й усе це здійснюється одночасно з тим, щоб людина змогла піти дорогою добра та сповнити власне призначення. Ті народи, у яких освіта і виховання були підтримані урядами, досягали власних цілей, ставали незалежними й могутніми. Саме тому, якщо іспанський народ бажає оновлення і повернення власної моці, він має першочергово дбати про виховання та освіту. Ця праця нелегка, вона потребує волі, наполегливості, завзяття [1, с. 357].

За твердженням Е. Мартіна, оновлення (регенерація) означає, що «визнаються усі демократичні права людини», громадянами «виконуються їхні суспільні обов'язки, свідомо і вільно», а також людина перестає бути «рабом власних пристрасей та іграшкою

власного честолюбства», усю свою енергію вона спрямовує на розвинення наук, мистецтва, промисловості, на виконання справи, на добробут та збагачення народу [1, с. 358].

У публікації «Реформа початкового навчання» (журнал «La Escuela Moderna», 1899 р.) педагог А. Сервера Ройо (Antonio Cervera y Rojo) зазначав, що Батьківщина занурилася у переживання великого нещастя. За короткий час вона втратила майже половину своїх територій і понад десять мільйонів підданих. Іспанія була вражена від такого жахливого удару. Це було схоже на хворобу, страждання від болісної ампутації. І Іспанія завмерла, боячись рухатися, тому що рух може завдати ще більшого болю. Проте рухатися треба, треба відроджувати країну. «Для того, щоби зрощувати і зміцнювати народну душу, необхідно, щоб усі сили, які її складають, були зв'язані воедино солідарністю почуттів, інтересів і прагнень, а це неможливо без відповідного виховання; проте теперішнє виховання в Іспанії не дозволяє досягти такого стану об'єднання в колективному дусі», — констатував А. Сервера Ройо [2, с. 145].

На погляд педагога, основна перешкода на шляху до оновлення Іспанії — у тому, що національна душа іспанців не сформована. Її діяльність спрямована майже виключно назовні і ледь-ледь усередину, у світ сутностей та істин. Це явище і пояснює причину іспанських нещасть. Народ не рухається власною силою, а тільки унаслідок зовнішнього впливу. Ця пасивність національної душі проявляється в усьому. Іспанський народ страждає і стримується. Уся передова наука приходить в Іспанію ззовні. Народ мало піклується про заглиблення у сутність речей, не має звички розумової праці. «Основна причина, або краще сказати, єдина причина нашого сучасного занепаду, є те, що в Іспанії відсутні колективний дух, звичаї громадянства, і саме тому, що не існувало до теперішнього часу справжньої системи національного виховання», — наголошував А. Сервера Ройо [2, с. 154].

Педагог доводив, що виховання та освіта сприяють прогресуванню народу. «Ніщо не становить більш значущого для народу, жодне політичне чи соціальне завоювання не має стільки переваг, як добрий план, система та організація початкової освіти, що є основою національного виховання», — писав А. Сервера Ройо [2, с. 155].

У статті «Сучасний стан початкової освіти» (журнал «La Escuela Moderna», 1904 р.) учитель державної школи у м. Барселона Х. Періч Вальс (Juan Perich y Valls) розмірковував: «Одна з основних

причин відставання народної культури — це суспільне середовище байдужості та навіть ворожості до навчання <...>. Унаслідок невідомих причин нові покоління ставляться до школи із презирством; місцеві влади не беруть до уваги свої обов'язки щодо освіти, не хвилюючись про протести проти них. Тому необхідно звертатися до держави та уряду, щоби вони розширили діяльність у галузі освіти, яка потребує творення і праці» [3, с. 97–98].

Щоби подолати масову неграмотність в Іспанії, необхідно урядом основну увагу зосередити на розвиненні початкової освіти. Неможна нині залишатися бездіяльними, навпаки треба щосили сприяти виведенню іспанського народу на цивілізаційний модерний шлях. Недостатньо шкіл, педагогічний навчальний матеріал бідний і негідний, він зовсім не відповідає вимогам сучасної педагогіки. Тільки розвиваючи школу, Іспанія закладатиме підвалини справжнього національного регенераціонізму, морального, культурного, цивілізованого прогресу народу [3, с. 107–108].

На глибоке переконання Х. Періча Вальса, «двері школи мають бути відкриті для усіх дітей. Не може бути плата за навчання такою, щоби родина не могла забезпечити здобуття освіти і культури дітьми, адже пройде час, і вони конституюватимуть націю, у їхніх руках буде прийдешне та слава» [3, с. 106].

Учитель муніципальних шкіл у Севільї А. Мартінес Діас (Antonio Martinez y Diaz) у публікації «Освіта і держава» (журнал «La Escuela Moderna», 1902 р.) обґрунтовував значення втручання держави в освітній процес, справу народного просвітництва. Так, він писав: «У людському суспільстві існують дві суспільні сутності, які мають у долі народів велике значення і виконують надзвичайно важливі функції, — це родина і держава. Родина була первинним суспільним елементом... Держава ж, утворившись як національна єдність, була необхідна для забезпечення виконання громадянських обов'язків і поваги прав усіх громадян» [4, с. 8].

На думку А. Мартінеса Діаса, для сучасної Іспанії украй затребуваною є виважена політика держави, адже «понад дев'ять мільйонів людей є неграмотними». Задля народного блага має бути подолана неписьменність, має бути обов'язковою освіта, та й у всі часи освіта і виховання були у віданні держави. Освіта має стати загальною, щоби її могли отримувати люди будь-якого класу, освіта — це справа усього життя, «від колиски й до могили», і дитина, і дорослий, і чоловік, і жінка, усі суспільні класи потребують освіти, щоби «удоско-

налюватися і виконувати власне призначення». і держава має бути зацікавлена у тому, щоби її громадяни були «освіченими в усіх науках та вихованими», адже саме народ «сприятиме культурному розвитку, утілюючи розум та волю задля оновлення Батьківщини» [4, с. 12–13].

А. Мартінес Діас піднесено проголошував про те, що «місія возвеличувати й оновлювати Батьківщину — в руках Учителя, це йому потрібно добиватися, щоб усі його учні виправлювали в своїх серцях і душах святу любов до Іспанії, яка вкриває усіх нас своїм дивовижним, прекрасним небом, як благословенна матір оберігає усіх іспанців» [4, с. 18].

Викладач права у Мадридському Центральному університеті А. Ретортільо Торнос (Alfonso Retortillo у Tornos) у статті «Інститути і нормальні школи» (газета «El Imparcial», 12 березня 1903 р.) відмічав: «Якщо ми бажаємо не цезнути з карти [світу], нам треба освічуватися, а щоби освічуватися, нам необхідні учителі, і для цього ми маємо зводити потужні [учительські] нормальні школи» [5, с. 3].

Викладач переконливо доводив, що украй важливим для Іспанії є формування когорти учителів, «здатних виконувати свій високий, священний обов'язок». у теперішніх умовах ні учительські нормальні школи, ні інститути не здійснюють навчання способом навчання та виховання. в освітніх закладах, які готують учительські кадри, не викладаються педагогіка і методики навчання різним предметам. Як наслідок, молодь не отримує належної освіти, тому немає сенсу і чекати на справжнє оновлення Іспанії [5, с. 3].

У статті «Початкова освіта. Учитель» (газета «El Globo», 28 червня 1903 р.) А. Села (Aniseto Sela) зауважував: «становище нашого шкільного учителя в усіх сенсах жалюгідне» [6, с. 1].

Важливо, щоби теперішнє учительство було підтримано державою. Освітня підготовка учителя в Іспанії недостатня для виконання ним професійних обов'язків; його ініціативи завжди натикаються на опір мерів, інспекторів, касиків; його соціальне становище низьке. «Яка величезна відстань між цим землеробом людської культури і тим учительським ідеалом, який нам уявляється після прочитання Руссо, Песталоцці, Фребеля!» — із сумом констатував А. Села [6, с. 1].

У промові на урочистому відкритті 1906–1907 навчального року викладач Барселонського університету М. Соріано Санчес (Manuel Soriano Sanchez) стверджував, що міць і сила держави не вимірюються ні за розміром її території, ні за кількістю населення, ні за пам'яттю завоювань, а вимірюються за тим масивом знання, яке,

розширюючись, сприяє розвитку сільського господарства, промисловості, торгівлі, за чисельністю можливостей прирошувати інтелектуальний капітал. Це знання — «барометр процвітання країни, відображення її культури та освіти» [7, с. 5–6].

На погляд М. Соріано Санчеса, викладач має бути подібним до церковного оратора. Він має сам дотримуватися усього того, чого навчає, адже його поведінка впливає на учнів так само, як і його слова. Педагогові недостатньо лише поважати учня, але необхідно робити свою справу із ніжністю, терпінням, не виявляти ніколи байдужості та гордині. Педагог має приділяти увагу не тільки розвитку розумових здібностей учня, але піклуватися про виховання його серця, про орієнтири діяльності вихованця [7, с. 13–14].

Таким чином, у дискурсі іспанських педагогів на межі XIX–XX ст. обґрунтовувалася ідея про те, що провідним шляхом національного регенераціонізму має бути освітній шлях. Після «загальнонаціональної катастрофи» 1898 року іспанські педагоги ясно усвідомлювали, що вивести державу до оживлення й розквіту спроможна тільки інтелектуальна сила народу. Саме народ як рушій історії за умови нарощування свого інтелектуального капіталу розвиватиме економіку, творитиме культуру, впливатиме на політику. Освічений народ прагне розкривати таланти, виявляти здібності до мистецтва та науки. Він наповнює своєю природною енергією владу, а не навпаки. Для реалізації ідеї іспанських педагогів потребувалося ще багато суспільних зусиль, адже навіть закон Мойяно 1857 р. про обов'язкову початкову освіту за півстоліття мало що змінив в освітній ситуації Іспанії. Рівень масової неграмотності населення залишався надто високим, багато дітей шкільного віку, особливо у глибинках країни, не відвідували школу і не були охоплені жодними формами початкового навчання, середня освіта для більшості дітей робітників була недоступним благом. Реформування потребувала і система підготовки вчителів, бо лишень воно могло стати поведирем до загальнонаціонального оновлення. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Martin E. La educacion como medio de regeneracion social. *La Escuela Moderna*. 1898, noviembre. № 92, año VIII. P. 355–359.
2. Cervera y Royo A. Reforma de la primera enseñanza. *La Escuela Moderna*. 1899, febrero. № 95, año IX. P. 137–156.

3. Estado actual de la primera enseñanza por Juan Perich y Valls. *La Escuela Moderna*. 1904, febrero. № 155, año XIV. P. 97–109.
4. Martinez y Diaz A. La educacion y el Estado. *La Escuela Moderna*. 1902, enero. № 130, año XII. P. 5–24.
5. Retortillo y Tornos A. Los institutos y las escuelas normales. *El Imparcial*. Madrid, Jueves 12 de marzo de 1903. № 12.908, año XXXVII. P. 3.
6. Sela A. La instruccion primaria. El maestro. *El Globo*. Domingo 28 de junio de 1903. № 10.057, año XXIX. P. 1.
7. Soriano Sanchez M. Discurso inaugural leído en la solemne apertura del curso academico de 1906 a 1907 ante el claustro de la Univesidad de Barcelona. Barcelona: Tip. La Academica, de Serra Hermanos y Russell, 1906. 24 p.

Коляденко Ольга Володимирівна,

*аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка*

ПОГЛЯДИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА НА РОЛЬ КНИГИ В ПРОСВІТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

П ошана й любов до книги, прагнення виховувати своїх учнів на духовних скарбах українського народу були підґрунтям творчої і просвітницької діяльності Бориса Дмитровича Грінченка. Він неодноразово наголошував на значущості «вкраїнської книжки» для національного самопізнання та загальнокультурного розвитку українців, переймався питаннями організації широкої народної просвіти, розуміючи її важливість в аспекті націєтворення. Він писав: «...тільки той народ що-небудь має, котрий уміє здобувати, котрий уміє прибільшувати і прибільшувати свою силу аж доти, поки ся сила не стане нарешті такою імпонуючою, виразно дужою, що змусить гнітючу руку одсунутися назад. Видиме діло, що ся сила може бути тільки в одному: в просвіті, в культурі. Для того, щоб добути сю просвіту, культуру, єсть усякі способи, але нам зіставлено тільки один — літературу» [1, с. 238]. Тож працював він заради того, щоб в Україні була українська школа і українська книга. Просвітник посутньо доклався до розвитку українського книговидання, багато сил віддав написанню української дитячої літератури.

Мета дослідження — висвітлити погляди Бориса Грінченка на значення рідномовної книги в просвіті народу.

Розглядаючи мистецтво книги як скарбницю мудрості, потужний засіб виховання й становлення особистості, найважливіше джерело просвіти та самоосвіти людини, діяч наголошував, що книга має унікальний вплив на вирішення завдань особистісного, громадянського й духовного становлення людини, сприяє формуванню інтересу й поваги до знань, оскільки читання «вкраїнських книжок» навчає людину думати і вчити рідну мову [6, с.40-41].

У передмові до своєї книги «Перед широким світом» (1907), до якої увійшли статті, що, починаючи з 1892 р., друкувалися у журналах «Зоря» та «Нова Громада», Б. Грінченко звертався до української інтелігенції з приводу стану української освіти: «Ми zostалися в просвітніх справах позад усіх європейських народів, і в нас справа просвіти є разом і справою національного відродження. Коли ми хочемо чогось досягти як національний організм, мусимо з усієї сили стати до просвітньої роботи» [3, с.3].

Уже в 1890-ті роки у статті «Дещо про вкраїнські видання» діяч охарактеризував просвіту як важливий чинник формування світогляду народу, а роль української літератури визначив як таку необхідну річ, що потрібна кожній людині як їжа: «Можна не давати людині їсти і коли в неї не буде сили здобути собі їжі, то людина вмере з голоду, але не можна людину примусити не хотіти їсти, не можна людину присилувати не боротися за право їсти. і людина боротиметься, поки матиме силу і або поборе, або вмере. Таке саме й ми до загину боротимемося за нашу духовну їжу» [2, с.2].

Сам Б. Грінченко постійно займався самоосвітою, а тому, цінуючи культуротвірний потенціал книг, покладав надії на організацію видання і поширення доступних для народу просвітніх книги, що посприяли б підвищенню рівня освіченості пересічного українського читача. Саме цим пояснюється те, що значну частину свого життя він присвятив виданню дешевих популярних книг для народу.

Письменник мріяв створити народну бібліотеку, хотів написати стільки книжок, щоб скласти популярну бібліотеку, таку, аби читач з народу міг з неї здобути елементарні знання [4, с.38].

Перша народопросвітня україномовна науково-популярна книжка Б. Грінченка «Про грім та блискавку» [5] побачила світ 1883 р. у Харкові. Ця невелика за обсягом, усього 24 сторінки,

дешева книжечка містила потрібні малоосвіченим читачам знання про поширені природні явища, сприяючи руйнації хибних уявлень селян про грім та блискавку як про кару Божу. Нагадаємо, що в ті часи, вірячи у забобони, люди часто не гасили пожежу, спричинену блискавкою, внаслідок чого часом вигорало півсела. Складне фізичне явище виникнення грому й блискавки автор пояснив за допомогою доступних прикладів і малюнків. Відзначимо життєву важливість наведених ним застережень і порад щодо того, чому слід остерігатися блискавки та як від неї рятуватися.

Просвітня спадщина діяча багата на створену (часто-густо — під різними псевдонімами або без зазначення автора) літературу просвітнього змісту — художні та фольклорні твори, твори вжиткового та розважального характеру, науково-популярні книги, які виходили друком у видавництвах Києва, Львова, Чернігова, Полтави, Одеси, Петербургу. За задумом Б. Грінченка вони мали піднімати народ із духовного невігластва, слугувати розвитку освіченості, а головне — при звичаювати читачів до українського друкованого слова, до української книги.

Уважаємо, що видання народопросвітніх книг характеризує Грінченка-митця як талановитого організатора видавничої справи і невтомного робітника на ниві народної просвіти українців, одного з найкращих популяризаторів наукових знань, а також культурних, літературних, історичних здобутків українців, а укладені ним книжки залишаються цінними зразками україномовної популярної літератури й нині. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко Б. Де ж наша робота? *Зоря*: журнал. Львів: Друк. Товариство імені Шевченка, 1888, № 13–14. С. 238–239
2. Грінченко Б. Дещо про українські видання. *Буковина*: газета. Чернівці, 1892, №37. С. 1–4.
3. Грінченко Б. Перед широким світом. Київ: Друк. Борисова, 1907. 320 с.
4. Грінченко Б. Популярні книжки. Зібрання творів. Педагогічна спадщина. Кн. 1. Київ: Київський університет Бориса Грінченка, 2013. С. 31–52
5. Грінченко Б. Про грім та блискавку. Харків: вид. Михайлова, 1883. 24 с.
6. Грінченко Б.Д., Драгоманов М.П. Листи з України Наддніпрянської. Діалоги про українську національну справу. Київ: Ін-т української археографії НАН України, 1994. 286 с.

Мирошниченко Володимир Олександрович,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри правознавства

Бердянського державного педагогічного університету

Рудницька Тетяна Олександрівна,

старший науковий співробітник

Педагогічного музею України

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

Непередбачуваність економічного й технологічного розвитку сучасного суспільства, його культурного поступу висуває на перший план проблему прогнозування і проектування різного роду діяльності, вимагає від освіти підготовки молодого покоління, адаптованого до життя в умовах суспільства, що змінюється. Допомогти розв'язати ці освітні завдання покликана проєктна технологія навчання, яка має давню історію, зокрема й в українському шкільництві [3].

В сучасній українській школі ця технологія застосовується в межах класно-урочної системи. Поряд із міждисциплінарними використовуються й проєкти у ході вивчення окремих предметів, зокрема історії. Це реалізується переважно як метод самонавчання учнів, підготовчий етап в межах уроку. Продемонструємо це на прикладах діяльності сучасних українських учителів-практиків.

Так, учителька історії гімназії №5 м. Кропивницького Н. Грищенко на своїх уроках регулярно використовує проєктну технологію навчання. у десятому класі після вивчення теми «Україна в боротьбі за збереження незалежності (1918-1920 роки)» учні отримують проєктні завдання: на основі аналізу історичних документів підготуватися до виступу від імені політичного діяча на Конгресі українських політиків (умовна дата 1923 рік). Вивчаючи в одинадцятому класі тему «Україна в умовах деєталінізації (1956-1964 роки)», на повторювально-узагальнювальний урок учням пропонується проєктне завдання: аркуш з написом «Радянська

Україна. 1962 рік» з незаповненими колонками: «Про що писала газета?», «Про що газета мовчала?» Учителька ЗОШ №36 м. Житомира Л. Котенко також звертається до завдань, які за своєю суттю є проєктними, її учні досконало вивчають біографії головних ватажків Коліївщини, щоб пізніше, безпосередньо на уроці з'явитися перед класом в їх образі і відповісти на будь-яке запитання або проаналізувати позиції і настрої козацьких полковників напередодні битви під Берестечком, стати учасником рольової гри-засідання козацької ради. Наголосимо, що вчитель не відокремлює завдання від уроку, на якому відбувається захист, адже для учнів, які готували завдання, — це звіт про виконання проєкту, а для більшості учнів класу — це лише джерело інформації, можливість перевірити власні знання. А. Ремньова (ЗОШ №6 м. Нова Каховка Херсонської області) використовує метод проєктів для створення загального уявлення про історичний розвиток у новий період, на базі якого здійснюється подальше заглиблення в навчальний матеріал. Це проєкти на зразок «Яким я бачу світ напередодні Другої світової війни?», «Неп — джерела і причини» тощо. Учителі Бродівської гімназії ім. Івана Труша Львівської області В. Кметь та НВК №30 м. Запоріжжя Є. Антонюк розглядають виконання учнями проєктів як додатковий вид діяльності, спрямований на застосування школярами набутих знань та умінь. Звідси й теми проєктів: «По кому б'є дзвін?», «Пізнай свій рідний край».

Цікавий досвід організації проєктної діяльності накопичено вчителем-методистом з Торонто (Канада) В. Курилів. Вона пропонує впроваджувати метод проєктів паралельно з іншими методами навчання, але з певною періодичністю, надаючи цій роботі системності. у своєму посібнику «Методика викладання історії» дослідниця наводить принаймні три види проєктів: «Папка з газетними статтями»; «Інтерв'ю з очевидцем»; «Опис історичного роману» [1, с. 206].

Проводить апробацію проєктної технології на уроках історії вчитель Канівської школи № 3 р. Чалабієв. Серед позитивних моментів проєктної діяльності він відзначає зміни у ставленні учнів до процесу навчання, посилення мотивації до вивчення предмета, розуміння важливості самоосвіти та самовдосконалення для досягнення високого результату, поліпшення емоційної атмосфери у класних колективах, якісні зміни в навчальній діяльності учнів.

С. Шевченко (м. Біла Церква Київської обл.) пропонує своїм учням працювати за методом проєктів, створюючи допоміжні

електронні посібники з тем, які вивчаються в курсі історії. Такий метод дає змогу залучити до роботи і зацікавити історією як наукою навіть тих учнів, у яких була відсутня мотивація до вивчення предмета. Мультимедійний комплекс полегшує сприйняття навчального матеріалу, а використання візуального матеріалу дозволяє створити живий образ епохи, яскраву картину, яка легко і невимушено вкладається у пам'яті та свідомості учня.

Члени Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба», усвідомлюючи важливість громадянського виховання учнівської молоді, розпочали реалізацію в Україні щорічної суспільної акції «Громадянин». в основу акції покладено методiku соціального проектування, яка «передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування набутих знань під час практичної проектної діяльності і спрямована на набуття досвіду громадянських дій та демократичної поведінки у вирішенні соціально-важливих проблем» [2, с.4]. Завдяки цій ініціативі учні в позаурочний час працюють над кількома іншими проектами громадянського спрямування: «Історія моєї школи» (керівник О.Харіна), «Людина. Час. Пам'ятник», «Дніпровські плавні» (Н. Довга), «Свята справа» (В. Гапотченко) тощо.

Останнім часом проектне навчання переживає чергове піднесення завдяки навчанню українських учителів використанню комп'ютерних технологій за допомогою всесвітньої освітньої ініціативи Intel «Навчання для майбутнього». Комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, кафе, музеї, відео, мультимедійні засоби, аудіо- і відео конференції та інші сучасні засоби допомагають у його ефективній реалізації. Незамінними комп'ютерні технології стали під час пандемії COVID-19.

Зазначений досвід використання проектної технології на уроках історії передбачає нетрадиційний підхід у викладанні цього предмета. Традиційні прийоми навчання, наприклад, робота з підручником, стають складовими проектної технології навчання, але за умови, якщо методичний апарат навчальної книги складається не лише з питань творчого і проблемного характеру, але й проектних завдань [4, с.36]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Донецьк, 2005. 384 с.

2. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності: Методичний посібник / А. В. Дьоміна, Н. С. Пушкар та ін. Луцьк, 2006. 110 с.
3. Метод проектів в українській школі 1920–1930-х років [уклад.: В.О. Гайдей, О.П. Міхно; наук. консультант О.В. Сухомлинська]. Вінниця, 2019. 192 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 6).
4. Формування предметних компетентностей засобами проектного навчання. Упор. К.О. Баханов. Харків, 2018. 128 с.

Прокопенко Іван Федорович,

доктор педагогічних наук, професор,

академік НАПН України,

*ректор Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ДУХОВНІ РЕСУРСИ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Модернізацію сучасної освіти слід розглядати як грандіозний проект, який визначатиме не тільки напрям розвитку українського суспільства, а й долю усього людства у постіндустріальну добу. На жаль, оптика людства втрачається з поля зору, коли йдеться про реформи освітніх інституцій з метою посилення їхньої управлінської та педагогічної ефективності відповідно до імперативів інформаційної культури.

Разом з цим, завдання втілення у життя задуму оновлення не тільки шкільної, а й української системи освіти у цілому, на мою думку, не зводиться виключно до організаційно-технологічного аспекту і поширення в освітніх закладах дидактичних практик в режимі online. Стимулювання творчої активності мусить мати виховний супровід. Без посилення національно-патріотичного, світоглядного і морально-етичного виховання усі організаційні зусилля, спрямовані на модернізацію не призведуть до бажаного результату. Виховання завжди було і залишається духовним ресурсом суспільного розвитку. Але в незалежній Україні цей ресурс використовується не на повну потужність. Виховні практики, які сьогодні домінують не тільки в українських, а й у західноєвропейському культурному просторі здебільшого мають апелятивний характер, а широко пропагована «ціннісна насиченість» виховних заходів без смислової інтеграції та мотивації обертається на протилежне — сліпу аксіологічну пляму.

Щоб запобігти таких ризиків і спричинених ними виховних патологій (егоїзм, егоцентризм, нарцисизм), необхідно посилити виховну складову у професійній підготовці педагогів. Одним з кроків у цьому напрямку є актуалізація як ідей, так і практичного доробку представників скворородинівської традиції, передусім В. Сухомлинського.

У сучасних складних умовах пандемії і змушеної самоізоляції багато корисних і найголовніше — актуальних рекомендацій містить філософсько-педагогічна спадщина Сквороди, передусім його листування з учнями, де виховні і дидактичні настанови орієнтовані передусім на духовний розвиток особистості, а не підпорядковані суто прагматичним цілям.

Пасіонарність Сквороди, випромінювання його думки є одним з чинників духовного оновлення України. Зупинюсь дещо детальніше на феномені скворородинівців. Абстрагуючись від конкретних персоналій, хочу зосередитись на ідеально-типових рисах скворородинівців. Безперечно, до їх кола входять учні та послідовники українського Сократа, що згуртувались навколо нього ще за часи життя. Вони були першими охоронцями і популяризаторами його спадщини.

Але, коли йдеться про скворородинівців у трансісторичному значенні, мається на увазі щось більше за безпосередню причетність до цього вузького кола. Вони є активними носіями та продовжувачами скворородинівської традиції. Скворородинівців об'єднує відданість ідеалам свободи і гуманізму, відстоювання цінностей християнської етики. Почесне звання скворородинівця має екзистенціальний смисл, адже жити за Сквородою означає обирати непростий шлях відповідальної незалежності та служіння не абстрактному людству, а конкретним людям, тобто близьким і віддаленим співвітчизникам, бо тільки через них стає можливим діалог з представниками інших культур. Як відомо, Скворода полюбляв вести бесіди на етичні теми з «подорожніми» мовою, доступною кожному, не втрачаючи при цьому високого філософського напруження таких діалогів.

Отже, скворородинівець вже за своїм визначенням має бути просвітником, Вчителем у високому значенні цього слова. Освітні заклади, особливо педагогічні університети виконують місію продовження і розвою скворородинівської традиції. Можна без перебільшення сказати, що упродовж усієї 215-літньої історії Харківського

національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди ця традиція попри історичні складності та тоталітарні ідеологічні упередження ніколи не переривалась. Під знаком Сковороди в незалежній Україні сформована нова генерація вчителів-сковородників, вірних ідеалам свого видатного наставника, але важливо не втратити цю енергетику примноження духовного скарбу української нації, піддаючись спокусам економічної раціональності. ■

Сисоєва Світлана Олександрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
академік-секретар Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

Титаренко Інна Олегівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
вчений секретар Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ІСТОРІЇ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ, ПРОВЕДЕНИХ ВЧЕНИМИ ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Методологія будь-якої науки, зокрема й педагогічної, ґрунтується на філософському осмисленні її концептуальних засад, історичних витоках її становлення й розвитку.

Філософія освіти, як галузь філософського знання, орієнтована на обґрунтування загальної теорії освіти, її співвідношення з ідеями розділів філософії як системи, зокрема філософської антропології, філософії історії, культури, а найперше — філософії освіти або філософії педагогіки, яка розділяє долю філософії (В.Г. Кузь). Філософія й освіта завжди були взаємопов'язані, зумовлювали одна одну. Тому можна твердо стверджувати, що саме філософія зможе зробити проєкції освіти XXI століття, нових освітніх технологій, визначити тенденції і перспективи розвитку методології

педагогіки, результативності наукових досліджень у цій галузі. Проективна орієнтація філософії освіти цілком може створити образ нової української школи [1, с. 219].

Освіта традиційно виступала об'єктом філософських роздумів майже усіх представників класичної філософії — як західноєвропейської, так і вітчизняної [2, с. 212]. Це зумовлено тим, що в класичній філософії людина, яка є, передусім, частиною суспільства, функцією соціального організму, мала засвоювати базові ідеї, цінності, ідеали, що визначають вектор і мету суспільного розвитку, і активно, свідомо сприяти їх реалізації. Настанова на знання (наукове і моральне) як необхідну умову розвитку сутнісних властивостей людини надавала філософії, починаючи з Сократа, просвітницького характеру [3, с. 435].

Первісною проблемою сьогодення, як зазначає В.Г. Кремень, стали формування та розвиток здатності мислити інноваційно, творчо, самостійно. Сфера освіти — це сфера формування творчих здібностей людини, це перенесення центру діяльності на людину — її творчість, розум, уяву, волю. «Філософія людиноцентризму найбільш оптимально допомагає виявляти та усвідомлювати ті причини і соціально культурні детермінанти, які сприяють розвитку цих здібностей» [4, с. 503].

У Відділенні загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України проводяться дослідження з філософії та історії освіти за такими напрямками — «Філософія освіти в системі соціогуманітарного знання» та «Теорія та історія розвитку української та зарубіжної педагогічної науки».

Учені Відділення за останні 2 роки здобули вагомі результати за напрямом **«Філософія освіти в системі соціогуманітарного знання»**. Академіком В.Г. Кременем завершено ґрунтовну роботу над темою «Людина і знання у сучасній цивілізації: теоретико-методологічні засади». Важливою складовою дослідження стало осмислення динамічних змін у соціально-культурному житті й освітній діяльності України, які відбулися завдяки політичним, економічним і, особливо, інформаційно-комунікативним впливам. Акцент зроблено на трансформації освітньо-педагогічної сфери, активізації креативної складової навчального процесу, основу якого складає філософія людиноцентризму і дитиноцентризму. Теоретичні та методологічні принципи зазначеної філософії покладено в основу формування пріоритетів розвитку сучасної освіти

як засобу та механізму забезпечення продуктивного розвитку українського суспільства на шляху до європейської інтеграції. Проведено ґрунтовне дослідження сучасного культурно-освітнього середовища, в якому формується сучасне і майбутнє покоління громадян України. Доведено, що трансформація свідомості та світосприйняття є чинниками зміни системи цінностей у контексті яких з'являється знання, людина, суспільство. Врахування цих важливих чинників дає змогу спрямувати розвиток освіти в русло вимог глобальної цивілізації, нових умов життєдіяльності. у цій ситуації актуалізується застосування методології філософсько-освітнього аналізу, а також синергетичного підходу, що дає підстави стверджувати доцільність вибраного українською освітою шляху.

У межах зазначеного напрямку академік В.Ю. Мельниченко досліджує проблему «Нове прочитання творчої спадщини Т.Г. Шевченка і М.С. Грушевського в контексті сучасної гуманітарної освіти», в процесі чого розкрито генетичний духовний потенціал творчої спадщини Т.Г. Шевченка і М.С. Грушевського у формуванні національної самосвідомості сучасної молоді [5].

Академіком О.О. Рафальським проводиться дослідження «Динаміка цивілізаційної парадигми розвитку України: історія і сучасність», у процесі якого було здійснено політологічний аналіз внутрішньо- та зовнішньополітичних впливів на етнополітичну ситуацію в Україні в контексті розвитку освіти; визначено актуальні напрями суспільно-політичного розвитку в умовах зміни цивілізаційної парадигми нашої держави [6]. На теоретико-методологічному рівні розкрито методологічні та теоретичні засади осмислення процесів сучасних цивілізаційних трансформацій з урахуванням особливостей розвитку етнонаціональної політики, практики її реалізації. На рівні практичного впровадження з'ясовано етнополітичні складові консолідації українського суспільства в період трансформації цивілізаційного вектору України.

Членом-кореспондентом В.О. Балухом досліджується тема «Освіта і шкільництво модерної України як інтегральна частина європейського духовного простору», де аналізуються витоки становлення української освітньої системи (братські школи, єзуїтські колегії, протестантські освітні заклади, діяльність Острозької академії і Києво-Могилянського колегіуму); визначено основні досягнення педагогічної думки в Україні епохи премодерну; осмислено роль і значення освітніх здобутків минулого для су-

часної системи освіти в Україні [7]. в процесі роботи над темою надано рекомендації Департаменту освіти і науки Чернівецької ОДА і Державній службі якості освіти у Чернівецькій області щодо організації підвищення професійної кваліфікації вчителів шкіл, коледжів і гімназій на базі Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Членом-кореспондентом М.Д. Култаєвою проведено ґрунтовне дослідження теми «Філософська педагогіка і духовне оновлення українського суспільства», у ході якого розглянуто семантики ідеї оновлення у філософсько-педагогічних конструктах доби Модерну на західно-європейському та українському матеріалі, ідеї культури свободи у формальні і неформальні навчальні і виховні практики. Показано, що зловживання семантиками свободи і оновлення у так званих «виховних державах» тоталітарних суспільств почасти зберігається у ході посттоталітарних трансформацій, що призводить до культурних патологій і перешкоджає духовному оновленню і ствердженню демократичних цінностей та європейської форми життя в Україні [8]. Проведено опитування у формі наративних інтерв'ю у вчителів різних вікових категорій м. Люденшайда. Результати дослідження представлено у Польському товаристві філософської педагогіки ім. кардинала Б. Трентовського та Міжнародному гегелівському товаристві.

Відповідно до наукового напрямку **«Історія розвитку української та зарубіжної педагогічної науки»**, академіком О.В. Сухомлинською у 2019 р. розпочато дослідження «В.О. Сухомлинський і його кореспонденти: епістолярії як складова творчої спадщини педагога», у ході якого епістолярна спадщина В. Сухомлинського розглядається як історія повсякденності — нового напрямку, який нині висувається на одне з чільних місць у дослідженні минулого [9]. Показано, що повсякденність, її історія має досить широкий спектр значень, і серед них педагогічний, що розкриває інтерсуб'єктний світ В. Сухомлинського, який сам створював свої ціннісні виміри і смисли, що не збігалися із загальновизнаними радянськими канонами.

У ході історико-бібліографічного дослідження «Реформування шкільної освіти в Україні крізь призму джерелознавства» членом-кореспондентом Л.Д. Березівською вперше було цілісно представлено першоджерела та історіографічні праці про реформування загальної середньої освіти в Україні в ХХ ст.; виявлено

й схарактеризовано крізь призму джерелознавства документи концептуального характеру (концепції, програми, доктрини, стратегії) з реформування загальної середньої освіти в незалежній Україні задля джерелознавчого забезпечення подальших історико-педагогічних розвідок окресленого процесу [10].

При дослідженні теми «Педагогічна спадщина Г.С. Сковороди і її використання у підготовці вчителя», академіком І.Ф. Прокопенко розглядаються проблеми філософії освіти у науковій спадщині Г.С. Сковороди, висвітлюються шляхи практичного використання поглядів Г. С. Сковороди у дослідженнях відомих українських педагогів та впровадження їх у процесі подальшої модернізації освіти в Україні [11]. На основі здійснюваного дослідження підготовлено рекомендації для практичного втілення науково-педагогічних ідей Г.С. Сковороди у шкільну практику.

У процесі дослідження «Загально-педагогічні аспекти теми «Українська революція 1917–1921 років» членом-кореспондентом В.П. Капелюшним проаналізовано та узагальнено найновіший науковий доробок вітчизняних та зарубіжних вчених з досліджуваної теми; встановлено факти перекручення та спотворення історії України та історії українського права в новітніх публікаціях; акцентовано увагу та виокремлено дискусійні та малодосліджені аспекти національного державотворення у 1917–1921 рр. [12].

Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності (1991-2017) досліджуються вченими відділу історії та філософії освіти (керівник — докт. пед. наук, проф. Н.П. Дічек) Інституту педагогіки НАПН України, який є підвідомчою установою Відділення. у ході дослідження вперше визначено й обґрунтовано тенденції в освітній політиці (щодо середньої школи) суверенної Української держави, що формувалися у перше десятиріччя її існування (до позитивних тенденцій віднесено спрямування на державному й громадському рівні розбудови освітньої галузі на засадах національних пріоритетів; зміни змісту й організації діяльності середньої школи у напрямі її гуманізації й демократизації, що виявлялися в узагальненні особистісно орієнтованої парадигми в освіті, у запровадженні психолого-педагогічної служби школи, в організації різнотипних, у тому числі й приватних, закладів середньої освіти, у концептуалізації навчання окремих шкільних предметів (українська мова, хімія, біологія), у дієвій підтримці обдарованих дітей й розширенні

можливостей освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку; до негативних тенденцій віднесено постійне (упродовж зазначеного часу) хронічне недофінансування освітньої галузі, тривалі невиплати заробітної плати освітянам й погіршення матеріально-технічного забезпечення шкіл, а також скорочення мережі сільських малокомплектних шкіл, закриття позашкільних освітньо-виховних установ і професійно-технічних училищ. Суперечливим за соціальною роллю визначено й запровадження (на законодавчому рівні) відкриття приватних освітніх установ; з'ясовано роль очільників Міністерства освіти України у формуванні шкільної освітньої політики у 1990-ті роки як провідників державної політики; визначено основні ціннісно-функціональні механізми легітимації та делегітимації соціальних норм у сфері освіти, зокрема легітимації поступового переходу на державну мову навчання в усіх школах України; встановлено основні тенденції в сучасному молодіжному середовищі та запропоновано основні крижні в роботі з сучасною молоддю, виявлено характерні риси «Z» - покоління, окреслено особливості роботи з ним в контексті реалізації концепції Нової української школи; розроблено нову модель полікультурної освіти, центром якої є життєдайна парадигма особистості, що виступає перепоною як для «культурного націоналізму», так і для «культурного імперіалізму»; встановлено, що українські науковці розглядали перехід до профільного навчання в середній освіті як форму радикальної диференціації навчання з різних позицій: з психолого-педагогічних — створення оптимальних умов для виявлення задатків, здібностей, розвитку інтересів кожного учня; із соціальних — забезпечення найбільш повного розкриття можливостей кожної особистості як члена суспільства; з методичних — створення нової дидактичної системи мотивації та організації індивідуалізованого навчання [13].

Серед найвагоміших результатів досліджень з філософії та історії освіти за останні 2 роки, які виконувалися вченими Відділення, можна виділити такі: визначено виховний потенціал філософської педагогіки як підґрунтя духовного розвитку українського народу; виокремлено національно-духовні смисли Шевченкового Щоденника, що лягають в основу нової наукової історико літературної бази для викладання гуманітарних дисциплін у всіх закладах освіти; доведено, що принцип людиноцентризму й дитиноцентризму, покладений в основу інклюзивної освіти, забезпечує її

якість, ефективність медико-соціальної реабілітації та успішність інтеграції в суспільство дітей та дорослих з особливими освітніми проблемами; визначено домінантні фактори у цивілізаційному розвитку України в історичній ретроспективі; узагальнено положення творчої спадщини В.О.Сухомлинського задля їх нового переосмислення у процесі відродження традицій національної школи при реформуванні освіти в Україні; виокремлено гносеологічні та аксіологічні аспекти етичної спадщини Василя Сухомлинського задля збагачення педагогічної свідомості суспільства; підготовлено та опубліковано відповідні тексти педагога та презентовано їх в Україні і Китаї під час широкомасштабного відзначення 100-річчя з дня народження Василя Сухомлинського відповідно до рішення ЮНЕСКО; підготовлено та оприлюднено бібліографічний показник «Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження»; доведено, що трансформація свідомості та світосприйняття є чинниками зміни системи цінностей у контексті яких з'являється знання, людина, суспільство.

Як зазначав В.І. Воловик, жодна нова теорія не може виникнути, минаючи філософський аналіз попередніх досягнень наукової думки, так ні одна з більш-менш значних педагогічних теорій не може з'явитися на світ інакше, як з лона філософії педагогіки. Виступаючи в якості фактора, що забезпечує діалектичну єдність педагогічної теорії і педагогічної практики, філософія педагогіки покликана служити важливим засобом перевірки істинності тих чи інших положень педагогічної науки, допомагати у визначенні наукового пошуку в тих ситуаціях, коли обґрунтовані раніше педагогікою закони або закономірності чомусь не спрацьовують. [14, с.56].

Таким чином, вченими Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України проводиться потужна і ґрунтовна робота з осмислення сучасних стратегій філософії та історії освіти, що сприяє розвитку педагогічної науки та освіти в контексті нових реалій життя. ■

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузь В.Г. Філософія освіти — філософія педагогіки партнерства. *Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини*. 2017. Випуск 2. С 219–226
2. Бичко А. Національні аспекти філософської освіти в Україні. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 210–229.

3. Семчук Надія. Філософія освіти і педагогіка: нові шляхи взаємодії. *Наукові записки*. Серія «Філософія». Випуск 8., С.432–440
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.
5. В. Мельниченко. Мої духовні криниці. Статті та інтерв'ю XXI століття. Київ : Либідь, 2019. 752 с.
6. Рафальський О.О. Консолідація українського суспільства: етнополітичний вимір. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2018. 400 с.
7. Балух, В. О. Релігійна палітра ранньомодерної України у постатях : словник / В. О. Балух, В. П. Коцур, Нац. акад. пед. наук України; Передм. Святослав р. Кияк, Микола В. Шкрібляк, Епіфаній (Думенко). Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2019. 600 с. : іл.
8. Філософсько-освітні імплікації Григорія Сковороди: у витоків сковородинівської інтелектуальної традиції : монографія / за заг. ред. М.Д.Култаєвої. Харків: Харк.нац.пед.ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х.: ФОП Мезона В.В., 2018. 245 с.
9. Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991–2017) [Текст] : [хрестоматія] / [упоряд.: О. В. Сухомлинська та ін. ; наук. ред.: О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська] ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Київ ; Вінниця : Твори, 2019. 527 с.
10. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. показч. / Л. Д. Березівська ; НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с
11. Прокопенко, І. Ф. Філософсько-освітні імплікації Г. С. Сковороди у науковій спадщині академіка Зязюна І. А. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 23–24 трав. 2018 р. / Нац. тех. ун-т «ХПІ» ; за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. С. 81–84.
12. Капелюшний В. П. Незламна і нескорена: національна еліта в Українській революції 1917–1921 років. Історіографічний нарис [Текст]: монографія / Валерій Капелюшний, Олена Коваль. Київ: Інтерсервіс, 2018. 479 с.
13. URL : <http://undip.org.ua/news/library/index.php>
14. Воловик В.І. Філософія педагогіки: об'єкт і предмет. *Культурологічний вісник*: науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини. Випуск 6, 2000. С.52–56

Янченко Тамара Василівна,

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

ДО ВИТОКІВ СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Одним із викликів сучасного світу стала потреба запровадження в закладах освіти дистанційного навчання. Такий формат навчання — передача знань за опосередкованої взаємодії двох віддалених один від одного учасників освітнього процесу (педагога і здобувача освіти) — вже і не зовсім новий. Аналіз сучасних досліджень [1–6] засвідчив, що більшість науковців пов'язують розвиток дистанційної освіти, перш за все, з генезою інформаційних та комунікаційних технологій. Так, дослідник О. Муковіз [3] виокремлює три етапи розвитку дистанційного навчання у світовій педагогіці залежно від використання в освітньому процесі засобів комунікації та технічних засобів навчання.

Перший етап (1836–1950 рр.) — кореспондентське навчання, подібне до самонавчання, у якому переважає односторонній зв'язок. Для кореспондентського навчання характерним є використання односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів тощо. Цей період розпочався у 1836 р., коли воно вперше було запроваджене у Лондонському університеті. Пізніше кореспондентське навчання доповнилося використанням нових засобів інформації: радіо у 1930-х, телебачення у 1950-х рр. і мультимедіа, що успішно використовуються і до тепер [3, с. 109].

Другий етап (1950–1970 рр.) — кейс-навчання, у якому переважає двосторонній зв'язок: навчання по телефону, інтерактивні відео-, радіо- та телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта тощо. Цей етап характеризується розвитком радянської системи заочного (кореспондентського) навчання з 1920-х р., коли було створено низку заочних відділень при політехнічних та педагогічних інститутах. Історія розвитку дистанційної форми навчання показала, що заочне

навчання за радянської доби вважається попередником третього покоління кореспондентського дистанційного навчання, яке бере свій початок з Відкритого університету Великобританії у 1969 р. Саме там вперше в дистанційній освіті стали застосовувати комплексний підхід до навчання. Було розроблено велику кількість якісних посібників, які призначалися спеціально для дистанційної форми, одностороння взаємодія університету зі студентами здійснювалася через друковані матеріали та за рахунок радіо- і телепередач. Двостороння взаємодія здійснювалася за допомогою очних консультацій, короткострокових курсів і, звичайно ж, листування. Така модель була досить дорога на підготовчому етапі, але зі створенням всіх потрібних матеріалів та програм на навчання кожного нового студента, програма вже не вимагала значних витрат.

Третій етап (1970–1990 рр.) — трансляційне навчання, за якого відбувається багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, закладом освіти та навчальними матеріалами. Він став можливим із використанням Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими Інтернет-конференції, форуми, електронні бесіди (chats) та ін. Технології навчання стали гнучкими у просторі та в часі. Третій етап розвитку навчання на відстані співпадає з початком глобалізації освіти у світі [3, с. 110].

Дослідники [1, с. 4; 4, с. 9–10] вважають, що розвиток дистанційної освіти розпочався у 1840 р., коли англійський учений і педагог Ісаак Пітман (він відомий, насамперед, як розробник однієї із найпоширеніших систем стенографії [8]) запропонував навчати студентів стенографії за допомогою поштових відправлень і став автором першого дистанційного курсу. І. Пітман відправляв листівки, що містили тексти, усім, хто бажав вивчити стенографію [8]. Важливою, на нашу думку, для визнання цього нововведення як початку дистанційної освіти є наявність у ньому зворотного зв'язку. Студенти надсилали транскрипції текстів викладачу і одержували від нього виправлення та оцінки.

Зазначимо, що запровадження дистанційного навчання сприяло поширенню освіти серед жінок. Так, у 1877 р. університет Св. Андрія у Шотландії запропонував програму кореспондентського навчання для жінок на здобуття освітнього ступеня бакалавра мистецтв,

яка діяла протягом 55 років. За цією програмою навчалися жінки в усьому світі, навіть у Палестині, Кенії та Китаї [5, с. 114].

Офіційного статусу ця форма навчання набула в 1891 р. в США, коли при Чиказькому університеті відомий дослідник стародавньої та біблійної історії і педагог Вільям Рейні Харпер (він був першим ректором Чиказького університету) заснував відділ дистанційного навчання [7].

Науковці вважають, що першою та найбільш тривалою фазою розвитку дистанційної форми навчання є «заочне навчання» (з кінця XIX ст. до нашого часу), яке спирається на використання друкованих матеріалів і поштову систему при невеликій додатковій фінансовій підтримці з боку студентів або без неї. Друга фаза — «дистанційне навчання» (кінець 1960-х р. XX ст. — середина 1990-х р. XX ст.) характеризується розробкою навчальних дисциплін, їх методичним забезпеченням та використанням друкованих і аудіовізуальних засобів навчання. Третя фаза — «гнучке навчання» (з середини 90-х р. XX ст. до нашого часу), яке може бути організоване за допомогою високоякісних носіїв інформації, засобів мультимедіа з підвищеною інтерактивністю та доступністю, що постійно розширює діапазон навчально-педагогічних ресурсів [6, с. 25].

Упровадження дистанційного навчання або його елементів в Україні відбувається у контексті процесу інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір. На думку дослідників [2; 4], цей процес розпочався в Україні з середини 1990-х років, значно пізніше, ніж у інших країнах Європи, і відбувався за несприятливих умов: низький рівень інформатизації суспільства, низька забезпеченість комп'ютерною технікою закладів освіти, майже повна відсутність інфраструктури та інструментарію для створення інформаційно-освітнього середовища, відсутність власних теоретичних розробок з питань дистанційного навчання [2].

Насамкінець, зазначимо, що використання в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій і засобів масової комунікації сприяють розвитку в Україні різних форм організації навчання, зокрема й дистанційної освіти, яка забезпечує можливості для навчання упродовж життя, формування індивідуальної освітньої траєкторії учня або студента тощо. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Бублик В.В. Шляхами дистанційної освіти та електронного навчання. *Наукові записки НаУКМА*. Серія: Комп'ютерні науки. 2018. Том 1. С. 4–9.
2. Василенко Ю.М. Становлення та розвиток дистанційного навчання в Україні. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer28/612.pdf>.
3. Муковіз О.П. Розвиток дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип.12. С. 109–114.
4. Огієнко О.І. Дистанційна педагогічна освіта: вітчизняний та зарубіжний досвід: методичні рекомендації. URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/Information_technology/2012_Ogienko_recomend.pdf.
5. Пилаєва Т. Історія розвитку дистанційної освіти в світі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Випуск 147. С. 114–118.
6. Плющ В.М., Равлів Ю.А. Становлення дистанційного навчання в Україні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Випуск 37. С. 24–30.
7. History/The University of Chicago. URL: www.uchicago.edu/about/history/
8. Sir Isaac Pitman. The knight of the pen. *Australian town and country journal*. 1894. 9 Jun. P. 31. URL: <https://trove.nla.gov.au/newspaper/article/71214835>.



Напря́м дру́гий

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ

ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТУ
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»





Безбородих Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет

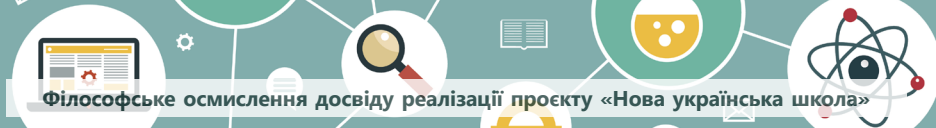
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДІАЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У процесі діалогу людина вчиться спілкуватись, обмінюватись інформацією різного роду та збагачувати свій досвід. у зв'язку з цим на перший план виходить проблема діалогу. Застосування саме діалогу в навчально-виховному процесі сприяє формуванню в майбутніх фахівців початкової освіти самостійного мислення, творчого підходу в застосуванні отриманих знань, уміння вирішувати професійні задачі на основі морально-етичних норм.

Розглянемо положення про діалогізацію педагогічного процесу, що представлені в роботах В. Седова [1], В. Сластьоніна [3]: 1. Діалог може бути реалізовано тільки при наявності діалогічних відносин, тобто, незбіжних значенневих позицій учасників взаємодії з приводу деякого об'єкта (Г. Абросімова); 2. Діалог — це форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, при якій значенневі позиції розвиваються. Інтеріоризація особистістю цінностей найбільше ефективно здійснюється при сполученні зовнішнього та внутрішнього діалогу (Г. Абросімова, В. Сластьонін); 3. Діалогізація педагогічного процесу забезпечується встановленням педагогічно доцільних взаємин викладача і студентів, добром і застосуванням стимулюючих особистісні позиції учасників взаємодії методів навчання, регулюванням процесу взаємодії засобами пізнання й самопізнання, організації та самоорганізації, контролю і самоконтролю (В. Сластьонін).

Спираючись на дослідження В. Седова [2], можна реалізувати всі функції діалогу в процесі створення діалогової взаємодії: інтелектуальну, емоційну, соціальну.



Установлення діалогової взаємодії як основи співробітництва та співтворчості всіх суб'єктів педагогічного процесу з метою формування особистісних професійно значущих якостей майбутніх фахівців початкової освіти може відбуватися шляхом упровадження в освітньо-виховний процес діалогових технологій. При організації діалогу можна спиратися на такі основні положення: уключати в обговорення проблеми якомога більше студентів; вислуховувати всі їх думки, не використовувати деструктивну критику під час обговорення; педагогу бути організатором, консультантом розмови або рівноправним співрозмовником, надавати більше можливості висловлюватися студентській аудиторії; порівнювати різні погляди, акцентувати увагу студентів на тому, що в процесі обговорення різних думок народжується ідея; не відкидати одразу ту ідею, що, на перший погляд, може здаватися безглуздою. При підготовці питань, які можуть бути обговорені на практичних заняттях у діалоговому режимі, можна підібрати й відповідний інформаційний матеріал, ознайомлення з яким, на нашу думку, сприяє збагаченню професійного досвіду студентів і формуванню їх ціннісних орієнтацій, мотивів, прагнення особистості до морально-естетичного самовдосконалення тощо. у процесі застосування діалогових технологій можна звернутися до художньої літератури як допоміжного інформаційного матеріалу та на її основі будували діалогове спілкування. Так, можна поміркувати над вічною проблемою взаємостосунків педагога і вихованців, над питаннями, актуальними у всі часи: «Як знайти шлях до серця й розуму дитини?», «Чому одних педагогів люблять діти, а інших ні?», «Яким має бути сучасний педагог?» (з використанням методики «ПОПН-формула» (позиція — обґрунтування — приклад — наслідок)). у процесі організації діалогу студенти можуть уявити себе в ролі педагога й одночасно побачити проблему очима дитини, що важливо для встановлення гармонійних стосунків. Можливе звернення до повісті Н. Соломко «Якщо я був би вчителем» та детальний аналіз уривків за такими питаннями: 1. Чому головний герой не поважає свою вчительку? 2. Що важливого в характері героя Ви підмітили? 3. Чому Мітюшкін вирішив стати вчителем саме початкової школи? 4. Що б Ви порадили Ганні Михайлівні як її колега? 5. А чому Ви вирішили стати педагогом? Назвіть цінності педагогічної професії. На заняттях з педагогічних дисциплін можливе успішне застосування екзистенційного діалогу.



Можливе поміркування над проблемою унікальності людини як цивілізованої істоти та її потреби в саморозвитку й самовдосконаленні. Поезія Л. Костенко («Шукайте цензора в собі...», «Мабуть, ще людство дуже молоде...», «Життя іде і все без коректур») та А. Медведенка («Простір любові», «Осягнення», «Побажання випускникові школи», «Про що, душа, замислилась, скажи») даватиме студентам інформацію для роздумів і допоможе встановити діалогову взаємодію. Питання для побудови діалогової взаємодії: «Що мала на увазі Л. Костенко, коли писала, що людство ще дуже молоде?», «Як Ви розумієте «душа ще з дерева не злізла»?», «Про якого цензора говорить Л. Костенко?», «Чи є у Вас такий цензор?», «Яка роль цензора у професійно-педагогічній діяльності?», «Над якими проблемами замислюється Ваша душа?», «Чому А. Медведенко називає сьогодні часом тотальної брехні?», «Що це за люди, які голосно шукають правди, про яких пише поет?», «Що може зробити педагог для того, щоб душа молодій людини могла вже «злізти з дерева» й замислилась над серйозними проблемами?».

Отже, при установленні діалогової взаємодії усіх суб'єктів педагогічного процесу відбувається співробітництво та співтворчість, ефективно здійснюється особистісний розвиток майбутніх фахівців початкової освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Седов В. А. Педагогические аспекты диалога. Диалог в воспитании. URL : http://www.pokrovforum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_20082009/txt/11_sedov.php.
2. Седов В. А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. СПб. , 2002. 20 с.
3. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 223 с.

Бондаренко Неллі Володимирівна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Попри розмагнічене ставлення частини українців державна мова як одвічна константа употужнює і зміцнює свої позиції. Українська мова здійснила стрімкий прорив у середовище комп'ютерних комунікацій, інформаційних технологій, соцмереж, міжмовних інтерфейсів. Українськомовність стає маркером інтелегентних освічених особистостей. Водночас у контексті сучасних викликів постала потреба змінити акценти в методології освіти і вивести на чільне місце державну мову [5]. Немонолітність нації, неоднаковість українців, різнобачення шляхів розвитку держави, діаметральні розбіжності у ставленні до України та її незалежності, державної мови, Революції Гідності, неоднотайність щодо унітарності чи федеративного устрою держави зумовлені багатьма чинниками. Основні з-поміж них — національний, освітній, ментальний. з огляду на це актуалізується потреба в розробленні ґрунтовної державницької філософії й методології освіти загалом і мовної зокрема [6, с. 10].

Бездоганно володіти державною мовою — спільна відповідальність українців. Адже так заведено в євроспільноті, куди рішуче прямує Україна. Нинішнє реформування шкільної мовної освіти в Україні передбачає інвентаризацію освітньої системи щодо відповідності світовим і європейським стандартам, вивчення й імплементацію досвіду найуспішніших країн, пошук оптимального співвідношення між сформованими національними традиціями і сучасними тенденціями, зумовленими євроінтеграцією і входженням у світовий освітній простір. Останні пов'язані з проектуванням новітньої філософії освіти й увідповідненням



вітчизняної педагогічної системи загальносвітовим тенденціям розвитку; сучасним трактуванням грамотності, модернізацією категорійного поля й упорядкуванням терміносистеми; розвитком найзапитаніших навичок ХХІ століття, формуванням життєво важливих компетентностей; розбудовою багатовекторного інноваційного освітнього простору. Система опанування державної мови має употужнити інформаційний, пізнавальний, комунікаційний, світоглядний та ціннісний потенціал.

Проаналізувавши цінний досвід закордоння у розбудові освітньої системи крізь призму українських реформ, ми визначили **треди сучасної освіти**, у річищі яких розвиваються найуспішніші освітні системи [3]. Вони сфокусовані на тому, щоб: досліджувати й інтегрувати найкраще; розвивати критичне мислення; максимально персоналізувати (індивідуалізувати) навчання залежно від зацікавлень, здібностей і досягнень здобувачів освіти; інтегрувати навчання на основі міждисциплінарності, залучення глибоких і різнобічних міжпредметних зв'язків; впроваджувати освітні інновації й нові формати освіти; здійснювати її діджиталізацію, ціннісне навчання й виховання; вчити через гру; розвивати емоційний інтелект; залучати здобувачів освіти до вирішення реальних екологічних проблем; реформувати систему вдосконалення кваліфікації педагогів; заохочувати їх ставати учителями-дослідниками. Якісна мовна освіта, як цілісна лінгводидактична система, має ґрунтуватися на **текстоцентризмі вивчення української мови** [2] та **інноваційних підходах**, які увібрав **компетентнісний**. Компетентнізація вітчизняної освіти здійснюється на основі визначених у Законі України «Про освіту» 11-ти груп ключових компетентностей. Акцентованість універсальних компетентностей, попри потребу в переосмисленні ролі знань у їх становленні й конкретизації такої наскрізної компетентності як *вільне володіння державною мовою*, за адекватної реалізації дадуть змогу гарантувати всебічний розвиток запрограмованої на успіх особистості та якість євроінтеграційних процесів в освіті [1].

Ефективні шляхи формування життєво важливих ключових компетентностей здобувачів освіти засобами предмета «Українська мова» пропонують Н. Бондаренко і С. Косянчук [4]. Науковцями створено компетентнісну матрицю, яку реалізовано у проєкті підручника. Усі 11 груп компетентностей імплементуються в зміст навчальної книжки через цікаві різнопроблемні тексти широкого



спектру тематики, багата інфраструктура роботи з якими задає сценарії їх формування.

Більшість світових експертів у галузі освіти одноставні в тому, що основні з-поміж навичок XXI століття, які необхідно розвивати в учнів, — це **креативність, критичне мислення; здатність вирішувати складні проблемні завдання, приймати оптимальні рішення; комунікаційні навички, вміння ефективно вести перемовини; командна співпраця** (спроможність скоординовано взаємодіяти в команді для досягнення спільної мети); **інноваційність** (готовність пропонувати нове); **практико орієнтоване винахідництво; інформаційна та медіаграмотність** (здатність працювати з інформацією); **емоційний інтелект, фізичне і психічне здоров'я**. До них слушно додають такі життєві й соціальні навички як **адаптивність, пластичність, ініціативність, самостійність, відповідальність, лідерство** [3]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В. Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society. Proceedings of the 13th International conference* (July 19, 2019) Hamilton, Canada, 19 липня 2019 р., с. Hamilton, Canada. С. 124–135.
2. Бондаренко Н. В. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови* : матер. Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.
3. Бондаренко Н. В. Українська нова школа у контексті світових трендів освіти. *Матеріали VII Міжнародної наукової конференції «Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»* (м. Штутгарт, Федеративна Республіка Німеччина, 31 травня 2019 р.). С. 304–316.
4. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
5. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 21. Ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2704-19>
6. Ярошенко В. Чи всі ми, українці, однакові? Коротко, моя відповідь: звісно, ні! *День*. 2018. 6–7 квіт. № 61–62. С. 10–11.



Євтух Микола Борисович,

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

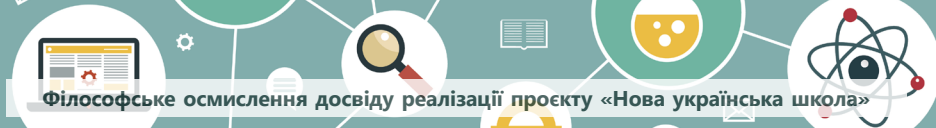
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі ухвалені Урядом Державної національної програми «Освіта». «Україна XXI століття» [1], у якій визначено основні шляхи реформування освіти.

Останнім часом Кабінетом Міністрів та МОН України ухвалило низку законів, постанов, наказів та розпоряджень, які вказують на поліпшення навчально-виховного процесу. Це зокрема: Закон України «Про вищу освіту» (2002), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010) та ін.

Надзвичайно 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 школярів [2, с. 11].

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.

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.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів. з 1 вересня 2018-2019 навчального року, у навчальних планах початкової школи поруч із такими предметами, як математика, рідна та іноземні мови, введений інтегрований курс «Я досліджую світ», який інтегрує в собі зміст освітніх галузей: «Громадянської, соціальної і здоров'язбережувальної», «Природничої» - із залученням змісту інших галузей: «Технологічної», «Мовно-літературної», «Математичної», «Мистецької». Він має на меті розширити елементарні знання учнів про предмети та явища природи та соціуму, розкрити в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та впливам людини на природу, виховувати любов до Батьківщини, формувати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, узагальнювати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків між ними, виробляти практичні уміння і навички [3, с.34].

Вчителям пропонується два варіанти впровадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в освітній процес початкової школи — за програмою НУШ-1 (розробленою під керівництвом академіка О.Я. Савченко) та програмою НУШ — 2 (розробленою під керівництвом професора р. Шияна). Слід зазначити, що інтеграція в цьому курсі здійснюється за тематичним принципом. Кожний тиждень присвячений комплексному вивченню актуальної для першокласників теми, наприклад, «Знайомство зі школою», «Наш клас», «Дорога до школи» та ін.

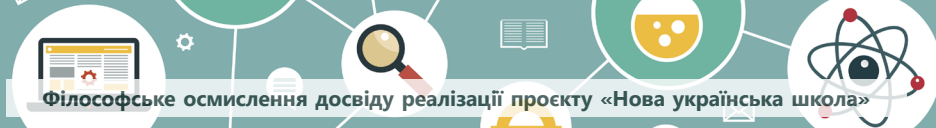


Інтеграція здійснюється через між предметні зв'язки під час організації групової та парної роботи, а також самостійної роботи першокласників. Таким чином комплексне застосування знань з різних предметів, озброєння учнів такими знаннями — актуальне завдання початкової школи.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

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, реалізовувати 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 освіти [4, с. 106]. 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 потре-



би 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 освіти [4, с. 107].

Визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою (уміння усно і 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 життя [4, с. 107].

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 команді [4, с. 107]. 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, інтелектуального, творчого потенціалів, детермінує розвиток людини та суспільства [5, с. 102].

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 ■.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: радуга, 1997.

2. Нова українська школа: poradnik dla vchiteliv / za zag. red. H.M. Bibik. Київ: Літера ДТД, 2018. 160 с.
3. Колган Т.В. Нова українська школа — нові підходи до навчання й викладання. *Наукова скарбниця Донеччини*. Слов'янськ, 2018. №1.
4. Євтух М.Б., Терентьева 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.
5. 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.

Караман Олена Леонідівна,

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

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА З БАТЬКАМИ

Природні та екологічні катастрофи, військовий конфлікт на сході України, руйнування небезпечних промислових об'єктів спричинив масові посттравматичні стресові розлади у населення, які призвели до різкого зростання кількості дітей з різними психофізичними вадами в розвитку (хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, порушеннями мовлення; розладами спектру аутизму; порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата та ін.). Основними проблемами дітей з психофізичними вадами є рівний доступ до освіти та соціальна стигматизація (виключення із соціуму), що призводить до порушення процесів адаптації та інтеграції в суспільство як повноцінних громадян. А тому створення системи **інклюзивної освіти**, що передбачає навчання дітей з особливими потребами у звичайних закладах освіти **за місцем їх проживання**, стало пріоритетним напрямом рефор-



мування загальної середньої освіти в Україні (Концепція «Нова українська школа») [2] та реформи децентралізації влади, змістом якої є створення об'єднаних територіальних громад (Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні) [1]. Реформи передбачають об'єднання ресурсів **школи, сім'ї та громади на партнерських засадах** для повноцінного розвитку всіх без винятку дітей з метою їх успішної соціалізації та самореалізації в суспільстві.

За даними Міністерства освіти і науки України у 2018–2019 навчальному році в Україні було зафіксовано **119 665** учнів з особливими освітніми потребами, з них тільки **18 096** навчалися в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти. Інші діти навчалися і виховувалися поза інклюзивним середовищем: **15 623** — у спеціалізованих школах, **37 787** — у навчально-реабілітаційних центрах, **48 159** — у закладах загальної середньої освіти за індивідуальним графіком. Незважаючи на збільшення відсотка охоплення дітей з ОПП інклюзивним навчанням, залишається досить високим показник навчання таких дітей за індивідуальною формою на дому — **12 115 учнів**, зокрема у **Луганській області** — **997 дітей**, у Київській — 838, у Кіровоградській — 854, у Запорізькій області — 824 тощо [3].

Що є перешкодою для розвитку інклюзивної освіти для всіх осіб з ОПП, як це передбачено ЗУ «Про освіту»? На наш погляд, низький рівень інформованості та готовності **батьків** до навчання дітей з ОПП у звичайних школах.

Так, відповідно до Бюджетного кодексу України останні три роки державна субвенція надається органам місцевого самоврядування виключно на **заклади загальної середньої освіти** для облаштування інклюзивного середовища, проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних занять, підвищення кваліфікації фахівців для роботи з дітьми з ООП та відкриття **інклюзивно-ресурсних центрів**. Проте, поза увагою держави залишаються **сім'ї**, які виховують (зокрема на дому за індивідуальною формою) дітей з особливими освітніми потребами і потребують кваліфікованої **соціальної, медичної, психологічної та педагогічної підтримки**. Компенсувати відсутність підтримки батьків дітей з психофізичними порушеннями, на наш погляд, спроможні університети, у яких здійснюється підготовка фахівців для галузі 01 Освіта / Педагогіка, зокрема зі спеціальності



016 Спеціальна освіта, що функціонують в кожній області та конкретних громадах.

Так, у Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти майже 20 років здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта за двома нозологіями «Логопедія» та «Олігофренопедагогіка». Кафедра й університет стали центром розвитку інклюзивної освіти та створення інклюзивного середовища в регіоні та громаді, де розташований університет. Одним з напрямів освітньо-наукової та соціальної діяльності кафедри є надання комплексної соціальної, медичної, психологічної та педагогічної підтримки **батькам**, які виховують дітей з психофізичними порушеннями розвитку із залученням міжнародних і громадських організацій та закладів і фахівців різного профілю.

У 2019 році університет виграв грант від Європейського союзу «Інтенсифікація впливу вчителів Луганської області на процеси примирення і встановлення миру», розрахований на 3 роки (керівник — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України В. Курило). Одним з пріоритетних завдань гранту стало створення та обладнання **Центру інклюзивної освіти**, який буде об'єднаний мережевим зв'язком з Луганським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти та всіма методичними кабінетами районних і міських відділів освіти Луганської області. Крім підготовки навчальних та навчально-методичних рекомендацій, методичних розробок щодо роботи з батьками дітей ОПП для педагогічних працівників області, на базі Центру планується створення **інклюзивного середовища** в регіоні та громаді шляхом об'єднання ресурсів університету, шкіл, інклюзивно-ресурсних центрів, закладів і фахівців різного профілю (психоневролог, дефектолог, психолог, соціальний педагог, масажист, логопед, реабілітолог та ін.); організація різних форм роботи з батьками: батьківський клуб, групи взаємодопомоги, тренінги, консультації, лекції, бесіди, арт-терапія, конференції, дитячі свята, індивідуальні та групові заняття з батьками та дітьми, благодійні акції, «круглі столи» із залученням фахівців спеціальної освіти, медичного персоналу, волонтерських, громадських та благодійних організацій та ін.

Завдяки такій комплексній підтримці батьки усвідомлять шляхи вирішення освітніх проблем своїх дітей, стануть відкритими до



суспільства, що буде поштовхом для подальшої інтеграції дітей з ОПІ в середовище здорових однолітків у закладах загальної середньої освіти.

Отже, розвиток інклюзивної освіти в Україні може бути ефективним лише за умови залучення батьків до цього процесу та створення інклюзивного середовища в громаді і суспільстві. ■

ЛІТЕРАТУРА

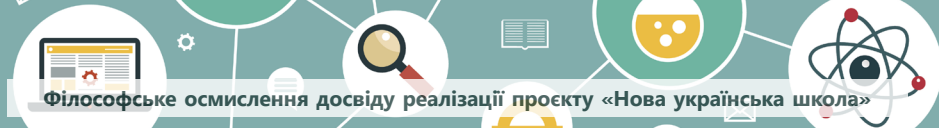
1. Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні : постанова КМУ від 1 квітня 2014 р. № 333-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80>
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : постанова КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 26.04.2020)
3. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>

Кондратенко Лариса Олександрівна,

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УЧІННЕВОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Вивчення учінневої мотивації важливе на всіх етапах навчання дитини в школі, але особливого значення воно набуває в основній та старшій школі, оскільки саме учіннева мотивація багато в чому визначає не тільки якість навчання, але й спрямованість учня на планування свого майбутнього. в початковій школі більшість дітей ще не розробляє життєвих програм, їхнє бачення майбутнього змінне та залежить від короткодіючих зовнішніх впливів. Учіннева мотивація формується під впливом учителя-класовода та батьків, які виступають важливими референтними особами.



Звичайно, і серед учнів початкової школи зустрічаються особистості, які вже визначились у своїх планах на майбутнє, точно знають, ким збираються стати, і наполегливо працюють для досягнення своєї мети. Та це все ж поодинокі випадки. Реальне планування майбутнього починається у 5–7 класах основної школи і продовжується до закінчення навчання. в цьому процесі надзвичайно важливу роль відіграє учіннева мотивація, яка одночасно і визначає, і сама визначається життєвими планами (мріями, захопленнями) учнів. Недостатня або контрпродуктивно спрямована учіннева мотивація негативно впливає не тільки на процес учіння, але й на становлення школяра як повноцінної відповідальної особистості.

З огляду на важливість учінневої мотивації її вивченню завжди приділялась велика увага з боку психологів. За останні сто років розроблена величезна кількість методик, покликаних виявити особливості мотивації та тенденції її розвитку. На жаль, в ході розробки багатьох методик недостатня увага, як це не дивно звучить, приділялась самому об'єкту вивчення, характерологічним особливостям мотивації як складного багатоаспектного явища.

Історично так склалось, що на вітчизняному ґрунті досить довго не розрізнялись явища навчання та учіння, які, попри певні елементи схожості (спрямованість на засвоєння школярем навчального матеріалу, пізнавальна діяльність тощо), все ж є різними психологічними явищами. Навчання — це завжди двостороння діяльність, взаємодія вчителя та учня з метою передачі та засвоєння навчального матеріалу; учіння — це пізнавальна діяльність самого учня, яка може бути як внутрішньо породжувана, так і керована ззовні (вчителем, навчальною програмою, підручником, обставинами життя). Зрозуміло, що для вивчення мотивації навчання та мотивації учіння не може використовуватись один і той же діагностичний матеріал.

Окрім недостатнього розрізнення завдань діагностики мотивації навчання та діагностики мотивації учіння зустрічається змішування обох цих явищ із шкільною мотивацією, яка характеризує не внутрішні складові учінневої діяльності (як в процесі навчання, так і в процесі учіння), а ставлення школяра до школи як певної інституції. в ході діагностики вивчається коло питань, пов'язаних із перебуванням дитини в школі, — чи хоче вона відвідувати навчальний заклад, чи подобається їй там, яких вчителів і які



предмети вона любить, а які ні, чи є у неї там друзі... та под. Усі ці сторони життя школяра є беззаперечно важливими та потребують прискіпливого вивчення, однак вони не розкривають внутрішні складові мотивації учіння, а відтак і не дають визначити її потенціал та характерологічні особливості.

Складність та багатоаспектність явища учіннєвої мотивації штовхають дослідників на шлях надмірного розширення коло питань, які включаються як до окремих тестів, так і до так званих «тестових батарей», покликаних якомога ширше висвітлити проблему, що вивчається. Зокрема у рекомендовані системи вводяться методики вивчення психічних станів, шкільної тривожності, дезадаптації, соціометрія та багато інших корисних та потрібних шкільному психологу матеріалів, які, на жаль, лише опосередковано пов'язані з шкільною мотивацією.

Вивчення мотивації здобувачів освіти в основній та середній школах повинно бути зосереджено на виявленні тих її особливостей, які безпосередньо пов'язані з успішністю засвоєння знань та спроможністю правильно визначити пов'язані з навчанням життєві пріоритети. Тому вибір застосовуваної психологом методики повинен оцінюватись з огляду на те, чи виявляє ця методика такі аспекти, як:

- 1) Тип мотивації — внутрішня, зовнішня, змішана.
- 2) Особливості цілі і мети мотивації: ціль і мета короткотермінові чи спрямовані на перспективу.
- 3) Характер мотивації: досягнення цілей майстерності чи цілей перформансу.
- 4) Локус контролю: інтернальний чи екстернальний.

Якщо ж певна методика не дозволяє виявити вищенаведені аспекти, то не можна вважати її у повній мірі прогностичною та надійною. ■



Кочубей Тетяна Дмитрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ІДЕЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» наголошується на тому, що в школі має панувати культ приємного навчання, школа має давати учням не тільки знання, але й формувати вміння застосовувати їх у житті. До такої школи, як писав Олександр Захаренко, діти мають бігти, а не йти. у ній мають прислухатися до думки учнів, навчати їх критично мислити, висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами [1].

Формула нової школи включає таких дев'ять компонентів як: 1) новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві; 2) педагогіка-партнерства між учнем, учителем і батьками; 3) умотивований учитель, який володіє свободою творчості й розвивається професійно; 4) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; 5) наскрізний процес виховання, що формує цінності; 6) нова структура школи, що дозволить засвоїти новий зміст і набуті компетентності для життя; 7) децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; 8) справедливий розподіл публічних коштів, що уможливить рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; 9) сучасне освітнє середовище, що забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [1].

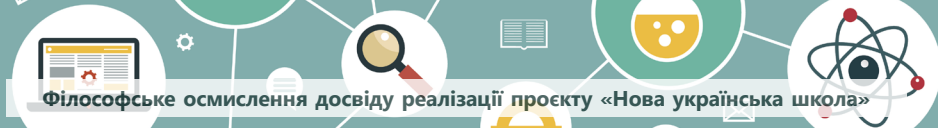
Відповідно до реформи загальної середньої освіти випускником Нової української школи буде цілісна всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами,



здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя.

Проводячи паралель між Новою українською школою і Павлівською школою, очолюваною Василем Сухомлинським, можна констатувати, що він вибудував модель школи, яка була сприятливим екологічним середовищем дитинства, середовищем щасливого життя дитини, яку потребує сучасне суспільство. Адже, як зазначав Павлівський педагог, система навчання і виховання дитини повинна знаходитися у постійному пошуку нових форм організації дитячого життя, які властиві природі дитини. Завдання школи має полягати у тому, щоб «не загубити жодної особистості», дати можливість розквітнути кожній дитині, розвинути у ній все краще, що закладено природою, зробити її життєвий шлях радісним і бадьорим. Педагогічна система Василя Сухомлинського базувалася на «педагогіці оптимізму», «педагогіці віри» і «педагогіці серця». Вона окреслювала критерії «щасливого дитячого життя», на яких базувалася діяльність школи: визнання права дитини на її особливість, неповторність та багатовимірність; прийняття дитини такою, якою вона є, з її позитивними і негативними потенціями; не дорікати і зайвий раз не акцентувати уваги на негативних рисах її характеру; спрямованість освітнього процесу на виховання поваги, пошани, довіри до кожної дитини; утвердження принципів людяності, добра, любові, філософії «серця», збереження здоров'я дитини; формування у дітей потреби виконувати кодекс правил поведінки; створення умов для самореалізації, самовиявлення обдарувань особистості через залучення її до різних видів діяльності.

Василь Сухомлинський уперше, в радянський період, на теренах України робить спробу розпочати навчання дітей із 6 років. Він створює унікальний експеримент — Школу Радості, школу під голубим небом. Його педагогічною теорією та досвідом роботи ще за життя почали цікавитися за межами країни. Завдання, які необхідно було вирішити вчителю у цей період, полягали у тому, щоб вивчити, як мислить дитина, яка завтра переступить поріг школи, навчити її думати, спостерігати, розбудити в ній цікавість, інтелектуальні інтереси, бажання навчатися у школі. Дитина із пасивного об'єкта пізнання в Павлівській школі перетворювалася на суб'єкта навчання і виховання. Це здійснювалося на основі тіс-



ного зв'язку навчального процесу із захопленням дітей улюбленою працею. За такого підходу учень переконувався, що покладатися можна тільки на власні зусилля і працю. Завдання ж педагога, вважав В. Сухомлинський, полягає в умінні здійснювати виховний вплив на дитину так, щоб вона цього не відчувала. у Павлиші при вихованні дитини враховувалася її загадковість, неповторність, справжня сутність. Тому основним постулатом, яким керувалися в діяльності школи, була порада Василя Сухомлинського: «пізнай дитину такою, якою вона є. Не намагайся змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа, — здебільшого ця перебудова може призвести до хворобливих явищ» [2, т. 5, с. 214].

Діяльність вчителя у павлиській школі будувалася на оптимізмі, вірі в людину, її добре начало. Стосовно педагогіки віри В. Сухомлинський писав, що «наймогутніша сила, яка примушує школяра вчитися, будить у нього інтерес до праці, усидливість і наполегливість, — це віра самого в себе, почуття поваги до самого себе. Доти, поки в дитячому серці живе ця сила, Ви — майстер-вихователь, Ви — людина, яку дитина поважає» [2, т. 5, с. 284]. Найстрашніше, коли дитина втрачає цю якість духовної сили; тоді засоби впливу на її душу стануть «мертвими», вона їх не відчує. Втілення у практику роботи «педагогіки віри» немислиме без «педагогіки серця». у статті «Моя педагогічна система» Василь Олександрович писав, що однією з особливостей його педагогічної системи є «мова серця», яка лягла в основу «педагогіки серця». Він зазначає: «Мова серця» — означає, що дитина пізнає світ серцем, а педагог пізнає своїм серцем дитину» [3, с. 87]. Педагогіка серця включає: творення радості для дитини, виховання у дитини почуття людської гідності через повагу до самої себе; глибоке проникнення в тонкощі всього людського в дитині; вчити дитину творити добро, «пізнавати добро в самій собі»; навчити дитину бачити, розуміти і відчувати серцем душевний стан іншої людини з непомітних, на перший погляд, рисочок: «тривожні схвильовані очі, ледве помітне тремтіння голосу, загальна пригніченість, втрачена життєрадісність» [3, с. 88].

Отже, в основі діяльності Нової української школи має лежати принцип «людина є найвищою цінністю». Випускник школи має сформуватися як цілісна всебічно розвинена особистість, патріот з активною позицією, інноватор. ■



ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (№ 988-р від 14 грудня 2016 р.). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976–1977. Т. 1–5.
3. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система. *Радянська школа*. 1988. № 8. С. 87–91.

Кришмарел Вікторія Юріївна,

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

ВІЗУАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ В НАВЧАННІ ФІЛОСОФІЇ В ЛІЦЕЇ:

МІСЦЕ ЗАПИТАНЬ

Наскрізне викладання філософії в школі — це світова загальноосвітня тенденція, яка зумовлена декількома факторами: формування навичок аргументованого викладу власних думок усно та письмово, вміння порівнювати інформацію з різних джерел, спритність у висуванні гіпотез та представленні власної позиції, здатність критично мислити з різних проблемних питань тощо. Одним з найкращих способів включення її до освітньої системи ліцею в контексті історичної та громадянської освіти є відповідна робота з візуальними джерелами на уроках.

При роботі з вже підібраними ілюстраціями у загальноосвітньому процесі (розміщеними в підручниках, посібниках тощо), дослідники з різних країн, які є представниками відмінних підходів до освіти як системи, співпадають у ключовому значенні запитань як на уроці загалом, такі при опрацюванні візуальних матеріалів зокрема.

Це пов'язано з тим, що, як зазначає О. Пометун у книзі «Запитання на уроці: навіщо, до кого, як і про що»:

- формулювання запитань стимулює занурення учнів у джерела і здатність аналізувати та оцінювати отриману інформацію у контексті особистого досвіду;



- ефективні запитання дозволяють учням побачити взаємозв'язки між досліджуваним шкільним предметом і реальним світом, застосувати високі рівні мислення;
- цікаві, влучні запитання заохочують самостійний пошук учнями відповідей, а також спонукає школярів ставити свої власні питання;
- запитання і відповіді, сформульовані учнями, дають вчителю можливість оцінити рівень опанування ними навчальним змістом і розвитку їхніх мисленневих умінь, а отже, реальну ефективність власного викладання.

Дослідниця пропагує застосування запитань на уроці на основі таксономії Б. Блума, що забезпечує досягнення дидактичних цілей з розвитку тих чи інших мисленневих операцій учнів. Кожен рівень пізнавальних операцій (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка) має набір запитальних слів, з яких мають розпочинатися відповідні питання. При цьому здебільшого закриті запитання (з однозначною відповіддю) співвідносяться з нижчими рівнями мисленневих операцій, а відкриті — з вищими, які відповідають критичному мисленню.

При роботі з ілюстраціями необхідно враховувати, що учні мають вміти працювати як із закритими, так і з відкритими типами запитань (важливими є як вміння знаходити відповіді, так і ставити запитання всіх рівнів таксономії Блума). Закриті запитання стосуються безпосередньо побаченого, а відкриті — осмислення сутності.

Обидва запропонованих алгоритма співвідносяться із застосуванням запитань за таксономією Блума, допомагають рухатися від осмислення конкретної ілюстрації до осягнення її сутності та значення, передбачають сходження/ускладнення мисленневих операцій пізнання, за рахунок чого відбувається привласнення учнями результатів навчання за рахунок того, що вони здобуваються, а не отримуються.

Таким чином, використовуючи запитання при роботі з візуальними джерелами (ілюстраціями) можна досягнути не лише більш осмисленого, довготривалого, зацікавленого сприйняття учнями, алей, використовуючи навички навчання філософії, досягнути вдумливого аналізу зображення, його незаангажованої оцінки, вміння знаходити специфічні та загальні риси тощо. ■



Курило Віталій Семенович,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України, голова вченої ради
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

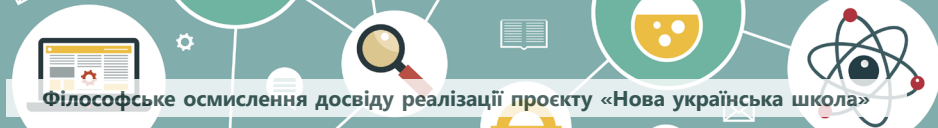
Савченко Сергій Вікторович,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, ректор
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

ПОНЯТТЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Військовий конфлікт на сході України «виплеснув на поверхню» значні проблеми в системі вітчизняної освіти. Яскравим доказом такої ситуації стало те, що під впливом агресивної російської пропаганди частина населення стала жертвою інформаційно-психологічного впливу та відкрито перейшла на сторону агресора. По суті, люди з паспортом громадянина України зрадили Батьківщині через те, що перебували у стані маргінальності та невизначеності щодо приналежності до українського народу, держави і суспільства. Отже, внаслідок війни у значної частини населення України було виявлено несформованість таких якостей, як громадянська ідентичність, свідомість і самосвідомість, що в контексті реформи «Нова українська школа» має назву громадянської компетентності. Тому освітня реформа — це єдиний шлях до виховання нового покоління українців та створення єдиної української політичної нації на основі формування громадянської та інших компетентностей особистості.

Проблемі громадянськості, виховання громадянина, формування громадянських якостей присвячено праці В. Андрущенка, І. Беха, Є. Бондаревської, О. Вишневського, Н. Кузьміної, Л. Кондрашової, В. Оржехівського, В. Постового, О. Пометун, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, І. Тисячник, р. Хмелюк, М. Михайліченка, Н. Макогончук та ін. Роботи цих учених вже стали



фундаментальними й класичними для розуміння й подальшої розробки проблеми формування громадянської компетентності, проте необхідне з'ясування нового семантичного наповнення поняття громадянської компетентності в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів в Україні, а також сучасних освітніх реформ.

Метою розвідки стало окреслення сутності поняття громадянської компетентності в контексті Концепції нової української школи.

Передусім зазначимо, що поняття «громадянська компетентність» є інтегральним, що походить від двох слів: «громадянський» та «компетентність». Тому для з'ясування його значення необхідним є тлумачення обох дефініцій.

Відповідно до ЗУ «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Далі, у Загальних положеннях Закону дається визначення ключового поняття — компетентності: «компетентність — динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Ст. 12 «Повна загальна середня освіта» конкретизує мету освітньої діяльності на рівні загальної середньої освіти та наголошує та тому, що досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких — громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей [2].

Основоположний для нас документ — «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (від 14 грудня 2016 р. № 988-р) у якості одних з десяти ключових компетентностей, що повинні формуватися в учнів школи, визначає



«Соціальну та громадянську компетентності» та трактує їх як «усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття» [1].

Змістовне наповнення громадянської компетентності знаходимо й в інших нормативних документах — ЗУ «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державний стандарт початкової освіти, проект Державного стандарту базової середньої освіти, Державні стандарти вищої освіти зі спеціальностей галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Узагальнюючи нормативне визначення взаємопов'язаних понять «компетентність», «громадянська компетентність» в різних правових документах, спробуємо сформулювати базове поняття дослідження.

Громадянська компетентність — це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; керуватися у своїй діяльності ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, усвідомлення рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети; поважати права інших осіб, конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації; цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України; орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : постанова КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 26.04.2020)
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.04.2020)

Мордвінова Наталія Олександрівна,

аспірантка кафедри філософії
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

АВТОДИДАКТИЧНІ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ «НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ»

*«Безграмотним у ХХІ столітті будуть не ті,
хто не вміє читати чи писати,
а ті, хто не вміє вчитися,
розучуватися і переучуватися»*
Елвін Тоффлер

Педагогічний ентузіазм є актуальним та значущим в умовах реалій сьогодення особливо з урахуванням впровадження в систему освіти дистанційного навчання, яке вимагає інтенсивного застосування навичок самоосвіти. Це змусило суспільство і в першу чергу викладачів, учнів та студентів стати автодидактами, впроваджуючи одну з головних компетенцій, що закладені у концепції НУШ: «навчання протягом життя».

Метою дослідження є аналіз практичних рекомендацій щодо самоосвіти і проблем, що виникають під час самонавчання та шляхів їх подолання. Проблеми автодидактики досліджувались, як вітчизняними так і закордонними науковцями.

У праці В. О. Курінського «Автодидактика» робиться акцент на саморозвитку особистості, яка має на меті долучитися до світової культури, навчитися такому способу життя, який буде сприяти її продовженню та наповненню духовним змістом. Філософічність підходу до проблем автодидактики автор порівнює з останнім днем Епікура: «треба навчитись ставитись до життя так, як це робив Епікур: його останній день життя був променистий, хоча він знав, що вмирає. Так само у сучасній людині, що навчається, усе має бути побудоване на пріоритеті духовності, на пріоритеті відчуття приналежності до п'ятого виміру до культури. і якщо людина не буде пам'ятати цього, то вона багато втрачає, тому кожен день необхідно проживати, як останній, звісно у подвійному сенсі». [3, 97]



Пріоритетним засобом самоаналізу в автодидактиці він вважає атараксію, як найвищу людську насолоду, котрій ми маємо підкорятися, отримуючи будь-які знання, від реалізації своєї оригінальності, яка завжди має бути в колі внутрішньої уваги до себе, для втілення якої треба вчитись і працювати. «Атараксія — це безрелігійний ідеал мудреця в епікурійців, що включає в себе ясність розуму, відсутність страху, незалежність, розміреність, простоту та спокій життя, помірний самоконтроль» [2,21]. Сутність вищесказаного зводиться до наступних автодидактичних правил:

- починати потрібно негайно.
- цілком довіряти своїм внутрішнім відчуття
- виховувати навички всюди, нарощування знань постійно, не давати завмерти навіть незначним напрацюванням.
- жити, наповнюючи своє життя сенсом, досягти цього можна постійно займаючись самовдосконаленням та боротьбі зі сумнівами, які стримують цей процес.
- пам'ятати, що досягти досконалості неможливо, тому зупинятися не можна.

На думку автора книги «Мистецтво самостійного навчання» Блейка Болеса, щоб стати успішним самоучкою необхідно: перш за все мотивувати себе, будувати плани, виконувати їх і весь час перевершувати те, що запланував. Стратегічні плани і призначення можуть бути перевершені, якщо користуватися тим методичним арсеналом, який являється на погляд автодидакта найефективнішим [1, 18]:

- визначити, що саме має бути вивчено;
- знати, як отримати та оцінити інформацію;
- враховувати свої обмеження;
- сприймати розчарування та розгубленість, як частину процесу;
- зберігати відкритість до інших точок зору;
- збирати дані про свою роботу за допомогою самоспостереження та зворотного зв'язку.

За словами Блейка Болеса різниця між самостійними учнями та всіма іншими, полягає в тому, що звичайні учні, закінчуючи свій навчальний заклад, припиняють своє навчання, автодидакти — ні.

Проаналізувавши все вищесказане можна зробити висновок, що автодидактика в умовах бентежного та швидкоплинного часу, зростає у своїй значущості, виконуючи важливі життєві функції: підсилює фундаментальні людські цінності, а саме силу волі, прагнення до свободи, виховує відповідальність. Через розширення інфосфери кількість інформації на жаль перевищує якість, швидко отримується та швидко вивітряється, автодидактика розвиває навички осмислення, структурування та аналізу придбаних знань. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Blake Boles. The Art of Self-Directed Learning.-Tells Peak Press.2014. 256 S.
2. Василенко Л. И. Краткий философско-религиозный словарь. Москва, 1996. 204с.
3. Куринський В.А. Автодидактика: Часть первая. Москва : Культурный учебно-издательский центр «Автодидакт», 1994.

Мороз Ірина Володимирівна,

*науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ

ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІСТОРІЇ

В умовах інформаційного суспільства відбувається зміна парадигми філософії середньої освіти, орієнтиром якої є формування особистості, що здатна творчо та критично мислити, самонавчатися та саморозвиватися й адаптуватися в сучасному соціумі. у суспільстві вже домінує розуміння необхідності переорієнтування навчального процесу на практичну складову. Тому, вважаємо, що навчання історії в старшій школі має спрямовуватися не лише на формальне засвоєння історичних знань, а насамперед на формування в учнів ключових та предметних компетентностей. Найбільше сприяє такому підходу реалізація методики дослідницького навчання в освітньому процесі.



На основі аналізу праць [1-3] з проблематики та особливостей навчального процесу з історії, вважаємо, що **дослідницька діяльність** — це вид навчальної діяльності, який ґрунтується на певній самостійності учнів у розв'язанні творчого (дослідницького) завдання із завчасно невідомим рішенням і спрямований на відкриття учнем суб'єктивно нових знань і способів дій.

Аналіз літератури та досвіду роботи в загальноосвітніх навчальних закладах дає змогу констатувати, що дослідницьку діяльність учнів насамперед слід розглядати як складову освітнього процесу, яка безпосередньо впливає на зміст і методику викладання навчального предмету «Історія». Її метою є не лише кінцевий результат (знання, способи дій), а й сам процес пошуку, під час якого розвиваються дослідницькі здібності старшокласників, відбувається розширення світогляду, зміна не лише мотивації до навчання, а й зміна об'єктної ролі на суб'єктну [1]. Роль педагога за такого навчання істотно відрізняється від тієї, що відводиться йому в традиційному, що базується на основі використання переважно репродуктивних методів навчання. Педагог стає консультантом та помічником юного дослідника. Такий підхід потребує й відбору методів і форм навчання й оцінювання навчальних досягнень учнів, що відповідають вимогам організації пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язання проблемних ситуацій.

На нашу думку, дослідницька діяльність учнів на уроках історії в старшій школі має являти собою системну пошукову роботу учнів, яка ґрунтується на опрацюванні ними в процесі навчання різноманітних джерел інформації (писемних історичних джерел, наукової, публіцистичної, художньої літератури, карт, ілюстрацій, фотоджерел, спогадів очевидців подій, музейних експонатів тощо), що дає учням змогу самостійно, а на початковому етапі з допомогою вчителя, розкрити сутність історичних подій, явищ, процесів, охарактеризувати та порівнювати діяльність історичних осіб, суспільний устрій, релігійні погляди і культурні здобутки народів минулого тощо.

До основних аспектів організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в старшій школі ми відносимо: 1) виділення в навчальному історичному матеріалі дослідницької проблеми, яка може передбачати неоднозначність у її розв'язанні; 2) формування в учнів вмінь формулювати припущення, гіпотези через систему спеціально розроблених завдань; 3) розвиток нави-

чок роботи учнів з різноманітними джерелами інформації та їх аналізу; 4) формування умінь і навичок самоосвіти, тобто способів активної пізнавальної діяльності школярів; 5) розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, застосувати елементи дослідницької діяльності; 6) формування вміння презентувати результати дослідницького пошуку.

Зважаючи на отримані результати досліджень, теоретичний аналіз наукової літератури і практики навчання, а також дані емпіричних досліджень ми вважаємо, що системне застосування дослідницької діяльності в процесі навчання історії в старшій школі може значно підвищити рівень навчальних досягнень й історичної компетентності учнів. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
2. Мороз П., Мороз І. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4, с. 99–109.
3. Леонтович А. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся. *Школьные технологии*. 2006. № 5, с. 63–71.

Мороз Петро Володимирович,

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

АНАЛІЗ СТАНУ ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Геополітичні зміни в розвитку світової цивілізації, зокрема, кардинальна зміна технологій в сфері виробництва, шалений потік різноманітної інформації, висувають нові вимоги до освіти. Нині суспільству потрібні не лише високоосвічені, а люди з не-

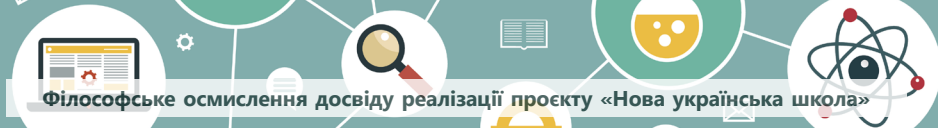


стандартним, творчим типом мислення, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення та прогнозувати їх наслідки; здатні до активної інноваційної діяльності; такі, що відрізняються мобільністю та конструктивністю підходу до розв'язання проблем. Це означає, що школа, і вчитель історії зокрема, має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій та методик за допомогою яких не просто поповнювалися б знання учнів з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, критичне мислення, уміння творчо виконувати завдання. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності учнів як на уроках, так і у позаурочний час [1].

З метою встановлення фактичного стану використання дослідницького підходу у вивченні історії нами було проведено анкетування вчителів та бесіди з ними. Анкетуванням було охоплено 214 вчителів історії з різних областей України (з них 153 респонденти через он-лайн опитування). Переважна більшість опитаних учителів історії (93,4%) розуміють актуальність організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі і вбачають її потенціал в розвитку таких якостей учня як пізнавальна активність, самостійність, критичне мислення, уміння творчо виконувати поставлені завдання [2].

Аналіз відповідей засвідчив, що для трактування поняття «дослідницька діяльність» респонденти найчастіше обирали такі дефініції-основи: *навчання, процес, активність, самостійність, мотивація, діяльність, навчально-пошукова діяльність, діяльність учнів у співпраці з учителем*. Таким чином, можна констатувати, що більшість педагогів, розкриваючи *сутність поняття «дослідницька діяльність»*, акцентують увагу, насамперед, на активній і самостійній пошуковій діяльності учня. Також у їхніх відповідях наголошується на тому, що дослідницька діяльність це творча співпраця педагога з учнями з вирішення певної навчальної проблеми, при цьому роль вчителя зводиться до консультування та організації такої діяльності. Частина з респондентів звертали увагу на вмотивованість навчання і вважають, що дослідницька діяльність (з боку вчителя) це нові шляхи мотивації (зацікавлення) учнів до навчання історії, спонукання їх до творчої діяльності [2].

Втім, як свідчать результати анкетування, деякі педагоги спрощено розуміють сутність дослідницької діяльності і зазначають,



що дослідницька діяльність це: «коли дитина спостерігає якесь історичне явище та описує і аналізує його»; «практично-вчитель підшукує тему цікаву учневі і вдвох вони збирають інформацію та оформлюють її належним чином»; «удосконалення вмінь і навиків учнів, пошук істини, закріплення знань»; «наукова діяльність, написання науково-дослідницьких робіт, МАН»; «робота учнів спрямована на глибше опрацювання якоїсь теми».

Дані анкетування засвідчили про те, що більшу увагу опитані вчителі приділяють роботі з історичними джерелами (82,3%), документами, дискусійним моментам (зокрема, полемізувати) (82,3%), здобувати інформацію із різних джерел одночасно та порівнювати історичні факти (79%); аналізу історичного матеріалу (75%); продукувати ідеї, висувати гіпотези в умовах проблемної ситуації — 66,1%. Втім, недостатню увагу вони приділяють вмінням знаходити проблеми в історичному матеріалі (46,8%) (а це першооснова дослідницької діяльності), продукувати ідеї, висувати гіпотези в умовах проблемної ситуації, бачити протиріччя (66,1%), переносити знання і вміння в нову ситуацію (38,7%), проявляти незалежність судження, нестандартність мислення (56,5%), передавати здобуту теоретичну інформацію іншим в доступній формі (30,6%). Це, на нашу думку, вносить дисбаланс в повноцінну організацію дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі, адже саме в цих компонентах вмінь полягає практичний бік зазначеної діяльності. Така ситуація спонукала нас під час розробки методичного посібника «Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» ґрунтовно розкрити методику формування цих вмінь через спеціально розроблені тренінгові завдання [2].

На питання «З якого класу, на ваш погляд, потрібно починати розвивати дослідницькі здібності учнів з історії?» 49,2 % опитаних вчителів історії відповіли що це потрібно робити з 5 класу, 24,6 % з 6 класу, 13,1 % з 7 класу, 6,6 % з 8, та 6,6 % з 9 класу. Втім, лише 63% респондентів дали відповідь, що вони активно використовують дослідницьку діяльність в навчальному процесі, 25% час від часу, а 12% вкрай рідко. в той час, як ми вже зазначали раніше, 93,4% опитаних вчителів позитивно ставляться до дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. Так в чому причина такої невідповідності?

Аналіз всіх відповідей вчителів засвідчив, що основними негативними чинниками, що ускладнюють впровадження до-



слідницької діяльності в процес навчання історії є, перш за все, пізнавально-інформаційне перевантаження навчального процесу (насамперед це зумовлено перевантаженістю навчальних програм та підручників), внаслідок чого учні не в змозі глибоко осмислити великі обсяги навчального матеріалу за передбачений навчальною програмою час. Як наслідок в навчальному процесі пасивне сприйняття інформації учнями переважає над її осмисленням учні часто завчають навчальний матеріал підручника без розуміння, як отримані знання використовувати у життєвих ситуаціях. Велике наповнення класів призводить до обмеження організації діалогового спілкування учнів в процесі навчання. Це послаблює мотивацію учнів до навчання та їх допитливість [2].

Інший бік цієї проблеми — це низька мотивація та недостатня теоретична та практична готовність частини вчителів щодо реалізації методики формування дослідницьких вмінь учнів. Формалізм в оцінюванні навчальних досягнень учнів, коли часто дитині не дається право на помилку або ця помилка оцінюється негативно, призводить до того, що дитина боїться висловлювати перед вчителем та учнями власну думку з того чи іншого питання. Звідси безініціативність та стереотипність мислення учнів, звичка виконувати типові завдання стандартним способом і як наслідок свідоме чи підсвідоме стримування нетрадиційних (оригінальних) підходів до розв'язання навчальних проблем з історії.

На думку авторів, для вирішення виявлених проблем необхідне розроблення та впровадження в освітній процес спеціальної методики комплексного розвитку дослідницьких здібностей учнів основної школи на основі наявних у психолого-педагогічній та методичній науці теоретичних положень стосовно навчально-дослідницької діяльності. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
2. Мороз П., Мороз І. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4, с. 99–109.

Нелін Євген Володимирович,

*кандидат педагогічних наук,
психоаналітик, незалежний дослідник*

УЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ТЕОРІЇ ПОКОЛІНЬ

Модернізація законодавчої бази української освіти спонукає до вирішення багатьох протиріч. Одне з протиріч полягає у визначенні пріоритету особистості учителя як творця, керівника, фасилітатора, коуча і тьютора з одного боку, та всезростаючим впливом ідей дитиноцентризму з іншого. у такому випадку виникає потреба у формуванні якісно Нового учителя, який де-факто відповідатиме високим стандартам оновленого законодавства, сучасним трендам особистісно-орієнтованого виховання і запитам Зпокоління. Загалом ми повинні зрозуміти — учитель якого покоління (X, Y, Z) є найбільш ефективним для сучасної школи і Зпокоління учнів як головного споживача освітніх послуг.

Посилення уваги до різних психологічних технік є вимушеною необхідністю сучасної педагогічної теорії та практики. Зокрема наша увага прикута до відкриттів психоаналітичної педагогіки і глибинно-психологічних теорій особистості, а також теорії поколінь Хоува–Штрауса. в останній, з-поміж іншого, наявні ідеї аналітичної психології К. Юнга, зокрема використання архетипів при групуванні поколінь та формування колективного портрету за зразком колективного несвідомого у К. Юнга.

Беззаперечно, що більша кількість учителів сучасної школи — це представники покоління X, якому характерні відданість своїй справі, реалізм, цілеспрямованість, самостійність і прагматизм. Згідно з теорією особистості З. Фрейда, ідентичні риси характерні особам, які фіксовані на анальній стадії психосексуального розвитку. Таким учителям притаманні бережливість, пунктуальність, директивність, впертість і тотальний контроль над освітнім процесом. у загальному, «анальний учитель» характеризується садистичними нахилами і мотиваційною ригідністю. в управлінні,



коли такий учитель dorостає до заступника або директора школи, його діяльність характеризується надмірною централізованістю та авторитарністю. Популярними методами його роботи стають надмірне відвідування уроків колег, часте проведення завжди важливих нарад, а також постійне написання звітів, які лише підкреслюють символічність «анального» вираження Х-учителя. Зразковим прикладом анального Хучителя є герой роману Ф. Сологуба «Дрібний біс» А. Передонов, садистичні нахили якого призвели у підсумку до розвитку параноїчної шизофренії [1].

Друге за величиною покоління сучасних українських учителів — міленіали (Y), у порівнянні з поколінням Х-учителів, характеризуються оптимізмом, емоційністю, швидкістю прийняття рішень, умінням пристосовуватися до постійно змінюваного світу, комунікабельністю, приналежністю до групи та загостреним почуттям моралі. у психосексуальній теорії особистості З. Фрейда, образ Y-учителя якісно відповідає оральній стадії. Фіксований на оральній стадії учитель — це приклад захопливого та говіркого лектора, якому подобається читати лекції і залучати до дискусії усіх учнів. Y-учитель є менш деструктивним і більш доброзичливим у порівнянні з Х-учителем. Обидва типи можуть затримати учнів на уроці після дзвоника. Однак, якщо реакція Х-учителя буде у словах «дзвоник для учителя, а не для учня», то Y-учитель, у такій ситуації, надалі із захопленням щось розповідатиме, виснажуючи дітей і забувши про часові рамки. Як зазначає М. Благовещенський, такий учитель часто заговорює учнів так само, як новонароджений виснажує криком батьків, яких не відпускає від себе і постійно потребує тотальної уваги [1].

Важливе значення для Y-учителя має проблема виховання і моральних чеснот підростаючого покоління. На противагу Х-учителю, якому притаманні авторитарні техніки, виховні прийоми Y-учителя полягають в емоційній підтримці і допомозі дитині переосмислити свою поведінку. Навіть у такому аспекті простежується оральна залежність Y-учителя від важкого учня та індиферентність до такого учня з боку Хучителя. і якщо Y-учитель буде багато років перейматися особистісним зростання кожного свого учня, то позиція Хучителя полягає в епізодичному впливі на особистість учня. Превентивний вплив Хучителя обмежується фразами «караємо задля твого блага», «підростеш — подякуєш» тощо. Загалом, Хучитель переконаний, що діти у школі щороку



змінюються і вчитель не повинен до них прив'язуватися. у свою чергу Y-учитель прагне на багато років зберегти стосунки з учнями, слідкувати за їх життям і самостверджуватися у їх становленні і професійному зростанні.

Попри усі особистісні звияти, головна суперечність Y-учителя полягає у тому, що він не визнає авторитетів, критики і зовнішнього тиску, зокрема з боку старшого Хучителя, а також уникає великої відповідальності і потребує постійної опіки та підтримки від інших, як раніше від батьків. Внаслідок того, що Y-учителі зростали в умовах глобальних змін і постійного оновлення, в українській освіті спостерігається відтік таких учителів, оскільки вони не можуть на тривалий час залишатися в умовах стабільності і працювати під пильним контролем покоління X. Через впевненість у постійних змінах, більшість Y-учителів не бажають поглиблювати свої знання, віддаючи перевагу пізнанню сучасних трендів та актуальних умінь. Як наслідок, у сучасній українській школі сформувалась суперечність, коли, з одного боку, домінує покоління Хучителів, які мають фундаментальні знання, однак не можуть донести їх до учнів, а з іншого боку — покоління Y-енциклопедистів з поверховими знаннями та умінням їх надавати сучасним учням, яке не може працювати стабільно довго.

Мусимо констатувати, що найменша група учителів української школи — це представники покоління «Baby Boomers», кількість яких щороку зменшується, а їм на зміну з часом прийде перше покоління Z-учителів. Як зазначає П. Саух, сучасне Z-покоління характеризується індивідуалізмом, духом свободи і нестерпністю до моральних повчань та свідомим ставленням до питань гендерної рівності [2, с. 66]. Власне питання гендеру є наріжним у формуванні «фалічного учителя» Z-покоління.

Фіксована на фалічній стадії особистість характеризується такими якостями як амбівалентність почуттів, пихатість, зухвалість, самовираження, прагнення доводити свою зрілість і силу характеру (потенцію). Покоління фалічних Z-учителів поєднає у собі риси поколінь X та Y. Від X-учителів нове покоління унаслідок авторитарності, бажання продемонструвати у класі, хто є старшим, сильнішим і розумнішим, тоді як від Y-учителів залишиться почуття гордості за успіхи і бажання самореалізуватися в особі учнів (через високі бали на ЗНО, перемоги в олімпіадах тощо). При цьому у покоління Z-учителів, які володітимуть технічни-



ми засобами на рівні із Z-учнями, будуть частіше спостерігатися прояви булінгу, через які Z-учитель буди укріплювати своє Его за рахунок інших. Таким чином, становлення Нового учителя для НУШ є одним із найбільших викликів сучасної педагогічної теорії та практики. ■

ЛІТЕРАТУРА

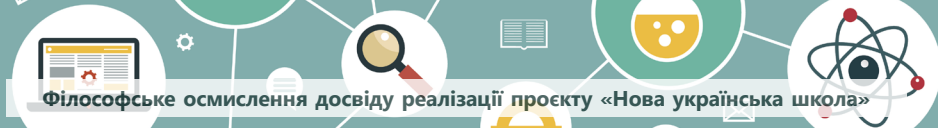
1. Благовещенский Н. А. Учитель и ученик: между Эросом и Танатосом. *Психологический анализ педагогического процесса*. СПб.: Символ-Плюс, 2000. 224 с.
2. Саух П. Ю. Характерні риси нового «Z»-покоління та особливості роботи з ним в контексті нової української школи. *Практична філософія і Нова українська школа*. Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України, 2019. С. 65–68.

Новосьолова Валентина Іванівна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У цивілізованому світі основним критерієм визначення багатьох аспектів життя є цінності. Сучасне суспільство в період трансформації духовно-світоглядних ідеалів і норм, що супроводжується пошуком моральних опор, потребує утвердження певної системи цінностей. Ознакою самоідентифікації суспільства є усвідомлення й сповідування ним ціннісних вимірів. Формування системи цінностей набуває особливої значущості в умовах нестабільної соціально-політичної ситуації в українському соціумі, її кризових проявів, коли знецінюються традиції і зв'язки між поколіннями. Але для досягнення ціннісних орієнтирів, що налаштовують суспільство на розвиток, сприяють інноваційному мисленню, інтеграційним процесам, необхідно здійснювати пошук способів формування ціннісних уявлень здобувачів освіти.



Система цінностей — основне підґрунтя, що забезпечує визначеність і передбачуваність вчинків учнів, сприяє їхній адаптації до життєвих змін. Нинішньому учневі складно свідомо розібратися в ситуації, дійти логічних висновків, накреслити плани щодо бачення власних перспектив у власній країні. Щоб ствердитися в сучасному глобалізованому світі, маємо допомогти здобувачам освіти зберегти своє національне обличчя, ціннісні основи світобачення, які уособлює насамперед українська мова й культура.

Привити учням ідею української культурної ідентичності неможливо безвідносно до культурних надбань інших народів світу. Оцінюючи твори українських митців у контексті світової спадщини, учні формують уявлення про власну значущість.

Одним із провідних засобів навчання української мови є підручник, який має стати навчальним ресурсом нового покоління. Зміни в доборі змісту підручника зумовлені трансформацією духовно-світоглядних цінностей, розробленням і впровадженням компетентнісно спрямованих методик.

Концепція реформування «Нова українська школа» орієнтує увагу освітян на формування ключових і предметної компетентностей учнів, відійшовши від традиційних методик передавання знань [2]. Тому на часі адаптація давно утвердженого на освітніх теренах України компетентнісного підходу до нових стратегічних напрямів реформування освіти. На етапі переходу до нових освітніх стандартів, зорієнтованих на розвиток компетентностей, зважений, конструктивний підхід до проблеми підручника української мови нового покоління необхідний у зв'язку з тим, що значна частина наявного фонду навчально-методичної літератури з реалізації змісту освіти викликає суперечність із сучасними підходами до вивчення української мови й потребує ретельного перегляду на предмет їхнього ціннісного потенціалу.

Зміст і методичний апарат нового підручника української мови для 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) [1] спрямовані на формування: здатності поважати права людини, усвідомлювати особисту відповідальність за долю країни, народу, критично мислити, розуміти важливість громадянської участі в процесі вирішення різноманітних соціальних проблем; громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу; громадян, які розуміють і приймають родинні, національні й загальнолюдські цінності;



здатності забезпечити досягнення освітніх результатів — ключових і предметної компетентностей, що передбачають вироблення вмінь застосовувати здобуті знання, формувати на їх основі власні ставлення й поведінкові норми; соціалізації учнів і розвиток впевненості в собі, вироблення активності, ініціативності, цілеспрямованості, самостійності, відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Отже, у період рішучих освітніх змін, коли сучасного здобувача освіти спонукають до інноваційного типу діяльності, особливої ваги набуває ціннісний аспект освітнього процесу. Компетентісно зорієнтований підручник української мови [1] спрямований на формування передусім відповідальних громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу. ■

ЛІТЕРАТУРА

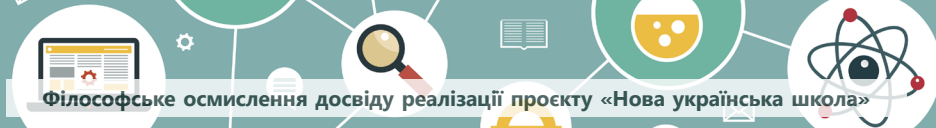
1. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 232 с : іл.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. Київ: 2016. 40 с. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення – 6. 05. 2020 р.)

Онопрієнко Оксана Володимирівна,

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

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛІННЯ»: ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Побудова змісту та процесу початкового навчання у вітчизняній школі спирається на наукові положення дидактики початкової освіти, загальної та вікової психології. Важливою підставою для осучаснення методики і практики навчання молодших



школярів стали дані досліджень особливостей перебігу пізнавальних процесів нинішніх учнів — дітей «цифрового покоління» [1; 2; 3; 4 та ін.]. За висновками дослідників, найбільший вплив на розвиток пізнавальних і поведінкових реакцій учнів, що зараз навчаються в початковій школі, має унікальна ситуація їхнього життєвого простору, а саме: вони водночас взаємодіють з двома світами — реальним і віртуальним. Психологи Л. О. Кондратенко та Л. М. Манилова [5] зауважують, що хоча діти попередніх поколінь також стикалися з елементами віртуальності — дивились фільми або читали книжки про події у вигаданому світі, однак вони будували цей світ у своїй фантазії, творили свої сюжети і діяли в придуманому ними самими вимірі. Попри певну схожість ці явища кардинально різняться — світ фантазії існує виключно в уяві дитини, в той час як віртуальний світ — це певний простір буття, фізичні параметри якого незалежні від дитини. Віртуальний світ діє подібно до реального — життя в ньому вимагає прискореного формування тих здібностей, які допомагають легше виживати в його середовищі.

Ця ситуація розвитку призвела до набуття молодшими школярами низки якостей, що зумовлюють значні проблеми в навчанні і спілкуванні. До їх числа психолог Л. О. Кондратенко [2] відносить зокрема такі: зниження об'єму слухової пам'яті (дітям складно запам'ятовувати навіть незначну за обсягом інформацію); уповільнення розвитку децентрації (у дітей формується центрована на собі поведінка, вони занадто дратівливі, не здатні будувати продуктивні дружні чи ділові взаємини); погіршення аналітико-синтетичної діяльності (порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти навіть протилежні твердження); зменшення об'єму слухової пам'яті (нездатність запам'ятати і відтворити навіть кілька речень); багатозадачність (виникає потреба у фоновому супроводі основної роботи); розосередженість уваги (проблеми із визначенням деталей або суті запропонованого факту); схильність до заміни вирішення задачі перебором варіантів (потреба в наочній схематизації навчальних дій); кліповість мислення (нездатність пов'язати фрагменти в одне ціле) тощо.

Водночас, за даними досліджень психофізіолога М. М. Безруких [1], деякі якості у цих дітей значно краще розвинуті, ніж у їхніх однолітків десятиліття тому. Наприклад, це стосується помітного



збільшення у сучасних дітей обсягу уваги, — вони здатні швидко «сканувати» значний потік інформації й миттєво виділяти за зовнішніми ознаками потрібну. Але до 7–8 років дитина ще погано керує своїми вольовими зусиллями, і довільна діяльність, що організовується за допомогою уваги, легко виштовхується лише цікавими заняттями.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів в умовах експериментального навчання засвідчили схильність учнів до самостійного прийняття рішень, яку психологи пов'язують з рефлексом свободи. Діти вже в наймолодшому віці прагнуть самостійно приймати рішення і вибудовувати власну систему дій. Ці та інші особливості «цифрових дітей» зумовлюють організацію такої взаємодії, в якій би використовувались сильні сторони їхнього розвитку й коректувались слабкі.

Ураховавши ці та інші психологічні дані, ми осучаснили методику навчання молодших школярів математики в плані організації дидактичної взаємодії учителя й учнів в освітньому процесі [6]. Так, зважаючи на слабо розвинені в дітей слухові рецептори, навчальний зміст на уроках опрацьовується із використанням різних перцептивних каналів, особливо візуальних. Основні тези пояснень, важливі факти тощо дублюються у письмовій (графічній) формі, кольором або іншими засобами виділяється основне за принципом гіпертекстів, що дозволяє водночас урахувати кліповий характер сприймання учнями інформації. Крім того, навчальний матеріал опрацьовується дозовано з поступовим підвищенням складності, а також із залученням різних видів діяльності. Досвід експериментального апробування навчального забезпечення навчання математики в умовах Нової української школи дозволив зробити низку важливих для вирішення означеної проблеми висновків, а саме: 1) результативність уроку підвищується, якщо уникати мозаїчного подання елементів змісту, натомість більшою мірою зосереджуватись на вирішенні однієї навчальної проблеми; 2) щоб утримувати увагу дітей на основному та уникати відволікання або перевтоми, доцільно чергувати різні види активності, пов'язані з основним питанням заняття; 3) аби досягнути прогресу у розвитку дитини, її навчальна діяльність має відбуватися у зоні найближчого розвитку, оскільки подолання проблем і помірних перешкод забезпечує відчуття задоволення й перемоги, тому в навчанні мають домінувати дослідницькі та пошукові методи,



які створюють умови для самостійного відкриття нового знання чи способу дії. Для активного використання слухових аналізаторів діти залучаються до коментування вголос виконуваних навчальних дій та до аргументування прийнятих рішень. Така організація процесу учіння є обов'язковим елементом діяльності, заснованої на психологічній теорії формування розумових дій П. Я. Гальперіна [7]. Це дозволяє не лише досягнути повноцінного засвоєння змісту, а передусім формувати в дітей способи мислення, що ґрунтуються на операціях аналізу й синтезу. Організація роботи з коментування або пояснення ходу розв'язування математичних задач у парі або групі сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу в умовах міжособистісної взаємодії. Для задоволення рефлексу свободи учням пропонується для вибору на свій розсуд кілька завдань або одного, або різних рівнів складності, але поданих у різноманітних форматах.

Таким чином, наведені приклади організації дидактичної взаємодії між учасниками освітнього процесу показують імовірні шляхи модернізації методик навчання молодших школярів з урахуванням їхніх актуальних особливостей. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2003. 416 с.
2. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності : монографія. Чернівці, 2017. 488 с.
3. Черниговская Т. В. Как научить мозг учиться : видеолекция [Электронный ресурс] URL: <https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-reben/>
4. Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 1. С. 45–50.
5. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Шкільні проблеми дітей інформаційної ери. *Vzdelávanie a spoločnosť*. 2017. № 2. С. 87–92.
6. Сворцова С.О., Онопрієнко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків, 2019. 352 с.
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва, 1966. С. 236–277.



Пометун Олена Іванівна,

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

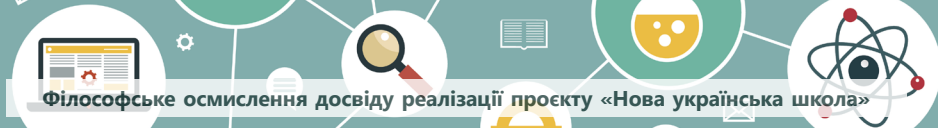
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК НАСКРІЗНОГО УМІННЯ В ПРАКТИЦІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У концепції Нової української школи в перше в українській дидактиці з'явився термін «наскрізні вміння учнів», що є, як і багато положень цього документу, свідченням спроб інтеграції української освіти в європейській контекст і перекладом англomовного терміну «cross-cutting skills». у зарубіжній педагогіці під ними розуміють основні навички, якими має оволодіти учень, щоб бути продуктивним в опануванні будь-якими професійними навичками у майбутній професійній діяльності та житті. Однак підходи до відбору і переліку цих навичок дещо різняться у різних авторів.

Водночас більшість дослідників надають пріоритет критичному мисленню, вирішенню проблем, ефективному спілкуванню, співпраці, майстерності у використанні технологій. Тому важливим є визначення у Концепції нової української школи критичного мислення серед наскрізних умінь, що стали орієнтирами для українських освітян і керівників освітньої реформи.

У зв'язку з цим спробуємо розібратись, що означає на практиці термін «наскрізне вміння» і як навчати критичного мислення як такого уміння.

Оскільки кількість інформації у світі сьогодні зростає в експоненціальній прогресії, тільки здатність використати навички критичного мислення дозволяє людям ефективно аналізувати велику кількість інформації для розв'язання проблем, що виникають. Критичне мислення та розв'язання проблем — це основні навички для учнів, що можуть забезпечити успішну кар'єру в інформаційну епоху. Спеціальні дослідження свідчать, більшість роботодавців очікують, що кандидати



на роботу зможуть критично мислити, вирішувати проблеми та ефективно спілкуватися. Цікаво, що за останніми даними, розвиненість критичного мислення впливає на поведінку людей у сфері освіти, охорони здоров'я, фінансів та міжособистісних стосунків, тощо.

Водночас опитування вчителів свідчать, що значна частина з них не розуміє, сутність критичного мислення як наскрізного уміння, яке формується засобами усіх шкільних предметів і є підґрунтям для формування компетентностей учнів на будь-якому уроці. Часто можна почути тезу, щоб бути гарно обізнаним і освіченим у тій чи іншій галузі знань потрібно насамперед володіти в ній вичерпною інформацією, тому предметні знання і навички складно перенести в інші сфери. Чим критичне мислення може бути кориснішим за предметні навички? Чи може воно дійсно сприяти навчанню у певній галузі знань? і висновок — головне якісно навчати учнів предмета, тоді вони добре здадуть тести ЗНО.

Спробуємо відповісти на ці міркування, адже вони мають певний сенс: щоб критично мислити з якогось приводу нам дійсно потрібно мати знання про нього. Окрім того, щоб застосувати критичне мислення нам також потрібні певні знання і уміння з цього, а це означає додаткові завдання для вчителя, у якого і так не вистачає часу для проходження програми.

Щоб пояснити сутність «наскрізного уміння» скористаємось аналогією. Математика є прикладом дуже загальних знань, що застосовуються у широкому науковому діапазоні. Причому вони: використовуються всюди незалежно від предметного контексту — $2+2$ всюди дорівнює 4. Коли ми викосритуємо математику в історії, ми все одно усвідомлюємо, що це — математика. і звісно, щоб це робити, нам потрібні суто історичні знання. і знання історії набагато рідше виокреслюється у математиці чи фізиці, але математика використовується майже всюди. Знання математики допомагають нам у повсякденному житті і попереджають або виявляють помилки міркувань у тих сферах, про які ми знаємо недостатньо. Наприклад, навіть людині, яка нічого не знає про авіацію зрозуміло, що якщо у літака пального вистачить на 1600 км, а переліт — 1650 км, нас очікують неприємності.

Таким самим ступенем загальності відрізняється граматики, адже правила погодження слів у реченні чи його структура залишаються незмінними і в географії, і в інформатиці, і в біології. Вони не є частиною історії, але історія не може працювати без них.



Може здаватися, що це надто простий приклад, проте принципи, на яких будується критичне мислення, дозволяють нам досить чітко довести, що $2+2=4$, а не 5. Назвемо хоча б найважливіші з них.

По-перше, критичне мислення — це використання основних принципів логіки, наприклад:

якщо А, тоді В, отже В...;

всі А — В, всі В — С, отже всі А — С.

Сутність обох принципів полягає утім, що ви можете замінити А,В,С чим завгодно, і він буде працювати. Неважливо, про який предмет чи галузь ви міркуєте. Існує ще багато таких принципів: індукція і дедукція, модальність та ін. Однак мало це знати — важливо використовувати, адже у повсякденному житті люди іноді повністю відмовляються від твердження: якщо А, тоді В. Водночас сфери життя чи науки можуть відрізнятися, а принципи залишаються.

По-друге, критичне мислення передбачає здійснення складних мисленнєвих операцій, використання яких людиною передбачає свідоме дотримання певного алгоритму, процедури, структури цих операцій. Зазвичай це стосується насамперед таких операцій як визначення, опис, пояснення та аргументація. Під ними розуміють:

- визначення — фіксація значення термінів, понять через ознаки, зв'язки або іншим шляхом;
- опис — презентація подій чи явищ, зокрема атрибуція якостей, характеристик, відносин та зв'язків, категоризація,
- пояснення — ідентифікація причин, передумов або чинників, завдяки яким щось відбувається, виникає чи функціонує;
- аргументація — перезентація причин, доводів, фактів, що призводять до певного висновку, підсумку.

Кожна з них діє у будь-якій конкретній галузі знання чи навчальному предметі. у навчанні критичного мислення значна увага приділяється аргументації, оскільки презентація підстав для висновку, підсумку, оцінки є засадничим практично для будь-якого предмета. Вона, наприклад, завжди пропонується у відповідь на запитання: що треба зробити, як треба зробити, чому. і оцінка аргументів не залежить від предмета чи галузі знання, що вивчаємо. Всі відмінності у відповідях і доказах будуть залежати від особливостей предмета дослідження науки і тому можуть значно різнитись, наприклад за ознакою то, що дана наукова галузь вважає за доказ істинності чи хибності.

Водночас зауважимо, що розгляд способу мислення з точки зору мисленнєвих операцій дозволяє нам виявляти помилки або обмеження, і не обов'язково бути фахівцем у галузі науки, щоб виявити помилку в аргументації чи міркуваннях, логіці. Такі логічні помилки є спільними для різних предметів. Щоб їх уникати, потрібно уміння ідентифікувати та виправляти. Викривлення інформації, невірні силогізми, недостовірні дані — всі ці помилки можуть бути виявлені не лише експертами з галузі науки, а й просто критично мислячими людьми.

Отже, навчання критичного мислення формує в учнів основні навички, що потрібні у будь-якому предметі, як загальні підходи чи наскрізні уміння як ось математичні чи граматичні. Причому очевидно, що таке навчання вимагає від вчителя не стільки теоретичного викладу ідей і принципів критичного мислення, скільки застосування цих принципів у вигляді навичок мислення, коректних мисленнєвих операцій у різноманітних аутентичних просторах різних предметів. І, як наприклад, математика, навчання критичного мислення може бути адаптовано до чинного рівня знань учня, розвиваючи навички і здібності, котрі будуть корисними для нього не лише на вищих ступенях навчання, але й протягом всього життя. ■

Ремех Тетяна Олексіївна,

*кандидат педагогічних наук,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК ЗАВДАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетів української шкільної освіти є розвиток свідомої та самодостатньої особистості, яка ефективно спілкується й взаємодіє з іншими людьми; знає, як співіснують держава, суспільство, людина; має почуття відповідальності за процеси, що відбуваються в спільноті, громаді, суспільстві в цілому. Особистість із такими якостями розглядають як свідомого активно-



го учасника суспільного життя, а названі вміння й навички — як вияв сформованої соціальної й громадянської компетентностей.

Це потребує відповіді на питання: якими знаннями та вміннями мають володіти громадяни для утвердження демократичного громадянського суспільства та успішної самореалізації в ньому [4, с.123]. Фактично йдеться про формування громадянської культури і розвиток громадянської та соціальної компетентностей. Зауважимо, що це стосується не лише тих, хто приходить у перший чи другий клас, а й усіх, хто зараз навчається в будь-якому класі освітнього закладу.

Узагальнено громадянську компетентність визначають як обізнаність людини у власних правах, здатність реалізовувати й захищати ці права, дбати про права, інтереси, потреби людини, держави й суспільства. Сюди уналежують комплекс знань, умінь, навичок, якостей і практичного досвіду громадянської діяльності, в основі яких — орієнтація людини на реалізацію громадянських цінностей. у науковій і методичній літературі громадянську компетентність розкривають через характеристику особистісних якостей, світогляд, спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінку людини як-от гідність, совість, громадянська позиція, усвідомлений вибір, громадянська активність, відповідальність тощо [3, с.6–7].

Ефективне функціонування суспільства й суспільний поступ потребують розвинутої соціальної компетентності особистості. Соціальна компетентність — це багатогранна характеристика особистості, виявом якої є якісне виконання нею певної соціальної ролі (громадянин, член сім'ї, громадівець, працівник тощо). Тобто її розглядають як спроможність людини виражено й ефективно діяти в соціальному просторі як такому та в конкретних соціальних ситуаціях зокрема.

Тісно пов'язані між собою громадянська та соціальна компетентності мають певні відмінності. За узагальненого підходу громадянська компетентність стосується здатності людини усвідомлювати, поважати й захищати права, законні інтереси та обов'язки людини, а соціальна спрямована на усвідомлення себе частиною суспільства та формування навичок ефективної комунікації та взаємодії.

Із цієї позиції важливо розвивати в учнів такі особистісні характеристики як-от патріотизм, відповідальність за слова та дії, знання власних прав та спроможність їх реалізовувати, сповідування демократичних цінностей, ефективну взаємодію з членами групи (колективу), зацікавленість суспільним життям, готовність брати



участь у ньому. Якщо громадянська й соціальна компетентності належним чином не сформовані, це унеможливорює ефективну комунікацію, гнучке реагування людини на зміни, її адаптування до ситуації, вплив на власне життя, відповідність вимогам соціуму, вияв власної громадянської позиції та активності [2, с. 36].

Названі компетентності слід розвивати на уроках із різних предметів, під час виконання індивідуальних/групових проєктів, проведення тематичних заходів тощо. Якщо інші компетентності учнів як-от мовна, математична, інформаційно-цифрова формуються в школі певною мірою, то стосовно громадянської й соціальної компетентностей постає низка питань: як розвивати їх в учнів; чи можна обмежитись лише урочною діяльністю; за якими критеріями слід оцінювати рівень розвитку таких компетентностей тощо. Пошук відповідей на такі й подібні питання в теоретичній площині та в практичній діяльності освітніх закладів є нагальною проблемою сьогодення. Поряд з цим потребує змін і шкільне середовище, засадничими принципами функціонування якого мають утвердитися такі як партнерство, відкритість, демократизм. Слід змістити акценти — освітній заклад має стати децентралізованою мікроспільнотою, де всі учасники освітнього процесу ефективно реалізують свої права [1, с. 18], набувають досвіду демократичної поведінки, взаємодіють для досягнення спільних та особистісних цілей. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Задорожна Л.К. Розвиток громадянських компетентностей в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (Київ, 17–18 березня 2016 р.) / за заг. ред. Ю.В. Ковбасюка, Н.Г. Протасової, Ю.О. Молчанової. Київ : НАДУ, 2016. С. 17–21.
2. Ремех Т.О. Суть і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.
3. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / [укладач Наталія Степанова]. Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. 44 с.
4. Шахрай В.М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства. URL : <https://ukr-socium.org.ua/uk/archive/no-2-25-2008/gromadjanska-kompetentnist-osobistosti-jak-problema-suchasnogo-suspilstva/>



Сагуйченко Валентина Володимирівна,

доктор філософських наук, професор,

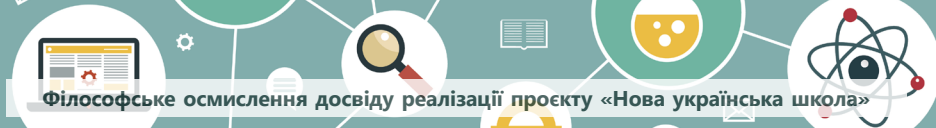
професор кафедри філософії

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»,

м. Дніпро

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ ТА СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Впровадження проекту «Нова українська школа» потребує філософського осмислення практичного та ефективного становлення НУШ. Ця тема у площині практичної філософії підіймалася на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Практична філософія і Нова українська школа» [2]. Незважаючи на нагальну потребу трансформації сучасної освіти, зусилля освітніх реформаторів напштовхуються на опір з боку певних структурних елементів освітніх і виховних систем і відповідних організацій. Ця тенденція спостерігається не тільки на пострадянському просторі, а й у розвинутих країнах Заходу, де субкультура інформаційного суспільства розвивається більш прискореними темпами, впливаючи на сучасну культуру в цілому. В українських національних контекстах ця тема значно посилює свою актуальність, бо освітня євроінтеграція, задекларована і закріплена у багатьох законодавчих актах України, потребує інституційних змін у системі вітчизняної освіти, стратегії реформування якої недостатньо ураховують ризики прискорених трансформацій освітніх інституцій за моделлю наздоганяючої модернізації. Це завдання ускладнюється необхідністю їх очищення від напластувань тоталітарних структур і визначення національних пріоритетів у системі освіти. Посилення функціональної ефективності освітніх інституцій для України є однією з умов її самоствердження як незалежної держави з потужним економічним потенціалом. В сучасній філософії освіти освітні інституції та їхні репрезентації у культурі розглядаються здебільшого в статичі, а їхній досвід самоорганізації взагалі залишається за межами теоретичного аналізу. Розгляд теми висуває домагання на внесок до



усунення цієї «сліпої плями» у проблемному полі філософії освіти, яка заважала розгляду як зовнішніх, так і внутрішніх механізмів саморозвитку освітніх інституцій, що не враховуються освітнім менеджментом і маркетингом. Організаційними і культурними формами освітніх інституцій виступають освітні установи різного рівня, які є відносно автономними і водночас системно пов'язаними між собою. адаптується відповідно до специфіки освітніх інституцій спостереження, що стосується політичних інституцій, а саме: здатність інституцій до самоорганізації і трансформацій.

Інституційний підхід, що спирається на методологічні настанови неoinституалізму, дозволяє поєднати досвід аналізу освітніх інституцій у парадигмі біхевіоризму з теоріями організаційного навчання і настановами корпоративної етики, які впливають на моральний клімат в академічних спільнотах і шкільних колективах, сприяючи перетворенню школи на життєвий світ дитини. На відміну від культурно-антропологічних і соціально-антропологічних інтерпретацій інституцій у дусі компенсаторських концепцій, освітні інституції націлені не на компенсацію, а на трансценденцію, на самоперевершення і самоудосконалення, шлях до якого прокладається через освіту. Зовнішні чинники, що впливають на трансформації освітніх інституцій, обумовлюються відповідними соціокультурними і політичними контекстами. Обмеження інституційного підходу, застосованого до освітніх реалій, полягають у спробах розв'язати усі освітні проблеми на формально-організаційному рівні, що виступає чинником дестабілізації як суспільної системи, так і системи освіти. Подолання таких обмежень у сучасному філософсько-освітньому дискурсі здійснюється через залучення досвіду соціально-антропологічних і культурно-антропологічних концептуалізацій освітніх інституцій та їхнього функціонального потенціалу [1].

У неогегельянських концептуалізаціях здійснюються трансформації гегелівської теорії освіти як культури із залученням антропологічної складової і на основі діалектики загального та особливого, яка конкретизується як взаємообумовленість виховних та освітніх інтенцій держави й особистості. У цій парадигмі освітні і виховні інституції задають «правила гри» у культурному і соціальному просторі, забезпечуючи передбачуваність не тільки поведінки та життєтворчості індивідів, а й розвитку суспільства, напрям розвитку якого далеко не в останню чергу задається освітою. Ці положення



радикалізуються у постмаркситських дослідженнях інституційних змін в освіті в контекстах масової культури, суспільства споживання і суспільства розваг. Зміни, що відбуваються в таких суспільствах спричиняють деформацію освіти, яка перетворюється на напівосвіту і спричиняє відповідні патології у формуванні особистості, що загрожує руйнації освіти. Тенденції трансформації освітніх інституцій у цьому напрямку оцінюються в опціях футурофобій і футуроїдильї сучасної емансипаторської педагогіки. Оцінка людинотворчого потенціалу освітніх інституцій з позицій свободи і у бінарному коді «бутиversusмати») надає поштовх їхнім трансформаціям у напрямку відкритості та демократизації, тим самим створюються умови для легітимації альтернативних організаційних форм освіти, де домінує вже їх власна логіка, яка, щоправда, узгоджується зі суспільною. Інтеркультурна і полікультурна освіта передбачають наявність гнучких форм організації [4]. Зведення комунікації щодо освітніх інституцій і педагогічних відносин до індивідуальних освітніх та виховних практик в екзистенціально-антропологічній парадигмі до ущільненої комунікативної інтеракції відбувається у вигляді екзистенціальної зустрічі між Учнем і Вчителем. Комунікативна взаємодія, що відбувається між ними, виходить за межі звичайного педагогічного діалогу через протиставлення системних освітніх інституцій як «постійних форм виховання» екзистенціально значущим «нестійким формам виховання» (напучування, пробудження, озаріння). Усі три можливості аналізу освітніх інституцій з позицій сучасної комунікативної філософії вказують на широкий діапазон їхніх семантик, зміни яких виступають індикаторами у напрямку модернізації або демодернізації. доводиться необхідність створення міждисциплінарних синтезів при розгляді трансформацій і самоорганізації освітніх інституцій, тенденції розбудови яких тісно пов'язані з розвитком політичних та економічних інституцій, ринком праці, реальним і уявним попитом на окремі напрями вищої освіти. Суб'єктний аспект освітніх інституцій (діти, вчителі, батьки, їхні інтеракції в межах побутової і національної культури) вимагають залучення психолого-педагогічної аргументації. Філософсько-освітні узагальнення на основі міждисциплінарних синтезів дозволяють поглибити холістичні концептуалізації освітніх інституцій і уточнити їх окремі моменти. Розуміння теорії розвитку і самоорганізації освітніх інституцій допомагає практичному становленню НУШ [3]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Сагуйченко В.В. Застосування інституційного підходу у проблемному полі філософії освіти. *Філософія освіти / Philosophy of Education*. 2018. Т. 23, № 2. С. 118–133.
2. Сагуйченко В.В. Освітні інституції у сучасній культурі. *Практична філософія і Нова українська школа* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ. 2019. С. 104–106.
3. Сагуйченко В.В. Теоретико-методологічне обґрунтування реформування освітніх інституцій. Суми: ПФ «Видавництво «Університетська книга»», 2019. 73 с.
4. Сагуйченко В.В. Школа у сучасній культурі : монографія. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 112 с.

Ткаченко Лідія Іванівна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу інтелектуального розвитку особистості
Інституту обдарованої дитини НАПН України*

ФІЛОСОФІЯ СІМЕЙНОЇ (ДОМАШНЬОЇ) ОСВІТИ В ПРОБЛЕМІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНOSTІ

Сучасною тенденцією подальшої демократизації суспільних інститутів в Україні є урізноманітнення форм отримання освіти, і не лише їх легітимація, а й законодавче закріплення [6; 7]. Йдеться про сімейну (домашню) освіту або хоумскулінг. Термін «сімейна (домашня) освіта» ми використовуємо у значенні, окресленому у законодавстві: «форма здобуття освіти — спосіб організації освітнього процесу дітей самостійно їхніми батьками для здобуття формальної (дошкільної, повної загальної середньої) та/або неформальної освіти. Відповідальність за здобуття освіти дітьми на рівні не нижче стандартів освіти несуть батьки» [6]. Протягом останніх десятиріч здійснено кілька серйозних спроб увести до української філософсько-освітньої і науково-педагогічної сфери теоретичні та практико-методичні напрацювання зарубіжних дослідників хоумскулінгу, зокрема засновника напряму альтернативного підходу до отримання освіти Джона Холта (John



Caldwell Holt) [12], його послідовника Брайана Рея (Brian D. Ray) [13], організаційного соціолога — фахівця з альтернативних освітніх форм та формальної організації знань Митчелла Стівенса (Mitchell Stevens) [14] й ін. Про це свідчать здійснені історико-педагогічні дослідження М.В. Денисенко [5], теоретико-педагогічні дослідження О.І. Безлюдного [2], А.А. Лещенко [8], Л.М. Рубан [9], соціологічне дослідження С.М. Вакуленко [3]. В останній час інтерес до проблеми домашнього навчання поживавився, з'явилися розвідки економіко-освітнього напрямку О.І. Ахновської, педагогічного — Ж.В. Вихрестенко, О.В. Єльникової, М.П. Лещенко, психологічного — М.М. Янковчук й ін. Загалом розвідки містять позитивні оцінки зазначеної форми здобуття освіти.

Так, Ж.В. Вихрестенко зазначає про розвиток сімейної освіти в Україні як демократичного розвитку соціуму — свідчення реальної активності громадськості у забезпеченні прав на освіту й характеризує це, як відповідальність, яку беруть на себе батьки «за дитину, її навчання й розвиток, не перекладаючи відповідальності на державу, учителів, суспільство». На думку автора, створюється також «індивідуальний стиль навчання, забезпечується можливість вільно вибирати час навчання», що часто пов'язано із професійною зайнятістю і стилем сучасного життя дорослого населення [4].

Нині, на думку О.І. Ахновської, яка розглядає сімейну освіту в аспекті економіки знань, «сімейна освіта має величезне значення в економіці знань і складає частину соціальної політики сучасного суспільства», оскільки не лише задовольняє запити батьків і учнів-хоумскулерів, а й змушує заклади освіти «вступати в конкурентну боротьбу за потенціального учня ціновими та неціновими методами» [1, с. 16]. Вочевидь тут ідеться про якість надаваних освітніх послуг. До того ж зазначено, що дослідження сучасного ринку сімейної освіти дозволяє виділити його характерні ознаки: інформаційного дефіциту, стратегічної спрямованості щодо розкриття потенціалу дитини, системності й цілісності, адаптивності, гнучкості, партнерства, паритетності, інноваційності [Там само, с. 13–14]. І нарешті автор вважає за необхідне «створення умов для проведення наукових досліджень у всіх формах сімейної освіти — загальноосвітніх закладах, закладах дошкільної та позашкільної освіти, в сім'ї — як важливішої ланки сімейної освіти» [Там само, с. 18].



У порівняльних дослідженнях Л. М. Рубан щодо альтернативного підходу до отримання освіти Дж. Холта зроблено акценти на демократизації та індивідуалізації навчання, унебезпечення від психічних, фізичних і моральних травм, створення атмосфери підтримки, любові і довіри, укріплення сім'ї тощо, що в цілому відповідає філософсько-освітньому принципу людиноцентризму, на якому ґрунтовано сучасну українську освіту. Дослідниця робить наступні висновки: поширенню ідей Дж. Холта і його послідовників у міжнародному просторі сприяли чинники на кшталт невдоволеності громадян різних країн якістю середньої освіти, діяльності американських громадських освітніх організації та можливість використання перекладних матеріалів. Л. М. Рубан вважає перспективними подальші дослідження із заученням ідей американського хоумскулінгу для розроблення ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя, створення сприятливих умов для здобуття якісної освіти, впровадження домашньої освіти як альтернативної до шкільної форми навчання [10].

Цікаві дані щодо оцінки домашньої освіти за результатами опитувань наводить дослідниця М. М. Янковчук. Вона робить обґрунтований висновок про переконаність батьків щодо рівноцінності шкільної і домашньої освіти, діти яких закінчили навчання поза школою, і мають впевненість в тому, що їх діти, саме завдяки обраній системі навчання, отримали кращу освіту [11].

Наведені тези дозволяють зробити висновок про перспективність нового актуального напрямку досліджень з проблем сімейної (домашньої) освіти у забезпеченні розвитку і якісної освіти обдарованих дітей. З огляду на це можна виокремити наступні його аспекти: філософія хоумскулінгу в сучасних умовах розвитку соціуму; організація природовідповідного освітнього середовища обдарованої дитини; сімейна (домашня) освіта і диджиталізація сучасного освітнього простору; створення й апробація індивідуальних програм навчання й розвитку обдарованості; доцільність сімейної (домашньої) освіти з огляду на періодизацію вікових особливостей провідної діяльності та соціалізації обдарованої дитини; суб'єкт-суб'єктні стосунки і партнерство учня й учителя у хоумскулінгу; підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми в умовах сімейної (домашньої) освіти й багато інших, що актуалізуються новим статусом альтернативної освіти. ■



ЛІТЕРАТУРА

1. Ахновська І.О. Сімейна освіта у парадигмі економіки знань. *Фінанси. Облік. Банки*. 2018. № 1 (23). С. 8–18.
2. Безлюдний О.І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Черкаси, 2013. 40 с.
3. Вакуленко С.М. Оптимізація сімейної політики в умовах сучасного українського суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук. Харків, 2007. 20 с.
4. Вихрестенко Ж.В. Домашня (сімейна) освіта як альтернативна форма загальної середньої освіти. *Народна освіта*: електрон. наук. фах. видання. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2756
5. Денисенко М.В. Теорія і практика домашньої освіти в Україні у першій половині ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Київ, 2009. 21 с.
6. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
8. Лещенко А.А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США: автореф. дис... канд. пед. наук.:13.00.04 / Іє-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 23 с.
9. Рубан Л.М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2012. 20 с.
10. Рубан Л.М. Сучасні тенденції поширенн ідей про домашню освіту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 118–125.
11. Янковчук М.М. До питання нових освітніх систем для навчання обдарованих дітей. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 802–811.
12. John Holt: American teacher and writer. URL : <https://www.britannica.com/biography/John-Holt>
13. About NHERI. URL : <https://www.nheri.org/about-nheri/>
14. Mitchell Stevens. URL : <https://ed.stanford.edu/faculty/stevens4>

Троцько Анна Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

І СУЧАСНІ МОДЕЛІ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ

Завдання створення нової української школи потребує підвищеної уваги не тільки педагогів, а й усього суспільства. Мається на увазі не тільки соціально адекватна освітня політика, а й укорінення нових виховних та дидактичних настанов пересічної української людини. Адже освітня складова посилює свою значущість у життєтворчості особистості, відкриваючи широкий спектр нових можливостей і розширюючи горизонт самореалізації.

У цьому зв'язку треба зазначити, що життєтворчість будь-якої людини є надзвичайно відповідальною справою. Для вчителя власна життєтворчість перестає бути сферою, закритою від сторонніх очей. Продовжуючи цю лінію сквородинівської традиції, В.О. Сухомлинський у різних формулюваннях завжди підкреслював цю думку, бо вчитель завжди і в усьому мусить бути прикладом, взірцем для наслідування. Адже у протилежному випадку він перестає бути вчителем, перетворюючись на банального службовця. Цей момент є дуже важливим і підготовці майбутнього вчителя, який повинен мати не тільки життєтворчі компетентності, а й вміння перетворити власне життя на майстерню життєтворчості.

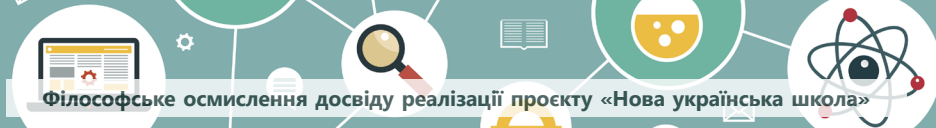
Простором для реалізації мистецтва жити майбутнього вчителя є як сфера приватного життя, та і школа. Тут спостерігається взаємопроникнення цих двох просторів. Школа задає алгоритм вчительської життєтворчості, в свою чергу атмосфера приватного життя вчителя впливає на духовно-моральний клімат у школі. Настановою дитиноцентризму дозволяє поєднати ці дві площини, у яких реалізується життєтворчість вчителя.



Ці мої роздуми торкаються контрфактичної моделі життєтворчості вчителя. Але на рівні фактичності тут виникає низка складнощів. Здавалось би питання «школа для дитини чи дитина для школи?» є цілком риторичним і відповідь на нього є самозрозумілою. Звісно, школа призначена для дитини. Але якщо замислитись над тим, що власне означає дане твердження і чи відповідає воно вітчизняним освітнім реаліям, то воно втратить первісну самоочевидність. Свідченням цього можуть слугувати парадокси сучасної освіти, деякі з яких і будуть предметом нашого розгляду.

Парадокс перший. Не зважаючи на те, що на теоретичному рівні вже давно проголошений і утвердився принцип особистісно орієнтованої освіти, але на рівні педагогічної практики визначальною залишається орієнтація на формування дитини як ефективного соціального суб'єкта — майбутнього працівника, патріота держави. Педагогічна практика зберігає залишену ще з радянських часів орієнтацію на запити навіть не стільки суспільства, скільки держави, що дається взнаки зокрема і в недостатній увазі до проблем громадянського виховання, формування готовності до майбутнього сімейного життя, батьківства тощо. Нагальною залишається потреба системної і послідовної реорганізації освіти на засадах особистісного підходу, причому не тільки в її функціональній та технологічній частині, але й в змістовній.

Парадокс другий. Ще однією загальновизнаною ціллю сучасної освіти на рівні її теоретичного осмислення є формування інноваційної людини для інноваційного суспільства. Проте педагогічна практика продовжує виконувати, як провідну, функцію трансляції попереднього соціального досвіду і накопичених знань. Так, для сучасної української школи і досі актуальним залишилося завдання прищепити вітчизняним вчителям ази комп'ютерної грамотності, принаймні на рівні учнів старших класів. Форми організації педагогічного процесу продовжують залишатися переважно монологічними, а провідними формами контролю знань — тести, які найкраще вимірюють суму засвоєних знань, а не інноваційний потенціал дитини, її здатність інноваційне мислити. Для того, щоб школа дійсно стала «для дитини» вона повинна перестати бути «машиною для трансляції попереднього соціального досвіду», а стати місцем, де здобувається соціально



значущій індивідуальний досвід, зокрема й інноваційний, де прищеплюються навички і вміння по здобуттю і концептуалізації нового соціально значущого досвіду.

Парадокс третій. Одним із провідних гасел, що все більше утверджується у царині вітчизняного педагогічного мислення, є дитиноцентризм, але освітня реальність при цьому залишається далеко не «дитиноцентричною». Українська школа значною мірою постає як своєрідний «симулякр» світу дорослих. Вона охоче копіює і широко застосовує «дорослі» форми засвоєння знань — реферати, наукові роботи. Не кажучи про те, що ці роботи, зазвичай пишуть дорослі (причому вже не тільки батьки, а навіть залучені до справи фахівці), самі ці форми не адаптовані з урахуванням специфіки дитини, здатні тільки нашкодити їй, як у фізичному плані, створюючи для неї непідсильне фізичне та інтелектуальне перевантаження, так і породжуючи ілюзію, що наука — це достатньо проста справа, займатися якою здатен кожний. У цілому така практика недостатньо враховує специфіку дитячого віку як такого. Для дитини провідною є не інтелектуальна, а емоційно-чуттєва та вольова сфери. З огляду на це, для дитини більш продуктивними були б не теоретичні дослідження, тим більше що вони набувають форми «симулякрів» справжньої наукової діяльності, а вивчення фактів, так би мовити «польові» дослідження того чи іншого питання.

Перелік парадоксів можна було б продовжувати. Але вже зараз можна зробити головний висновок, що впливає із їхнього розгляду. Для того щоб українська школа дійсно стала «школою для дитини» вона має зазнати системної, послідовної модернізації відповідно до вище названих теоретичних настанов. Важливу роль у цьому процесі має відігравати фахова педагогічна освіта, тому що саме майбутні вчителі своєю педагогічною діяльністю будуть визначати призначення школи. ■



Хопта Світлана Михайлівна,

кандидат філологічних наук,

в.о. старшого наукового співробітника

відділу педагогічного джерелознавства та біографістики

Державної науково-педагогічної бібліотеки України

імені В. О. Сухомлинського НАПН України

ІДЕЇ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ М. МОНТЕССОРІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реформування української освіти відбувається у складних умовах політичної та культурної глобалізації, у часи національної ідентифікації, коли врешті відкрилися широкі можливості для її розвитку. Починаючи з ХХІ ст. освітянській спільноті України пропонують низку проектів реформування освіти, серед яких важливе місце займають Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», представлені керівництвом МОН України наприкінці жовтня 2016 року; Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (розпорядження ВРУ № 988-р від 14 грудня 2016 року); проект стратегічного бачення розвитку освіти в Україні (О. Співаковський і О. Панич), презентований наприкінці січня 2017 року тощо.

Нова українська школа має бути «потужним чинником цементування нації й символізуватися Школою з великої літери...» [5, с. 19]. Тому стратегічні завдання реформування української школи спрямовані заразом як на утвердження традиції національної культури і збереження ментальності (історична пам'ять, національна ідентичність та плекання мовної культури), так і на міжкультурну грамотність, йдеться про гармонічне поєднання національних знань із загальнокультурними.

Формула нової української школи складається з 9-ти ключових компонентів, серед яких: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель, який має



свободу творчості й розвивається; наскрізний процес виховання, який формує цінності; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя тощо [4, с. 7].

Ці та інші постулати дотичні і певною мірою співмірні з філософією вільного виховання та гуманістичними педагогічними принципами італійського педагога-психолога М. Монтесорі, котра визнала дитину вищою цінністю педагогічної діяльності; спрямовувала освіту й виховання на самоактуалізацію, розвиток і самореалізацію дитини; трактувала інтереси особистості, що розвивається, як пріоритетні освітні цілі тощо.

Починаючи з XX ст. і до сьогодні педагогіка М. Монтесорі є однією з найзатребуваніших методик розвитку дитини, адже в ній сконцентрувалися такі непокеровані та водночас невід'ємні й ефективні у процесі виховання складники: свобода і дисципліна, захоплива гра й кропітка праця. Твори М. Монтесорі «*Дім дитини. Метод наукової педагогіки*», «*Керівництво до мого методу*», «*Самовиховання й самонавчання у початковій школі*», «*Всотуючий розум*» — багаторівневі й поліаспектні, у центрі філософії яких лежить екзистенційна потреба заглиблення у неповторну сутність дитини, у «філософію серця» маленького індивіда. Цитата з тексту: «...дитина дає нам знання про духовне життя, яке повністю відрізняється від життя дорослих. Ось він, новий шлях! Тепер не професор повинен застосовувати психологію до дитинства, а самі діти повинні відкривати психологію тим, хто їх вивчає» [2, с. 25].

Отож, провідні педагогічні ідеї М. Монтесорі, насамперед її філософія виховання, котра заснована на власних спостереженнях за дітьми (надання значущості уродженому потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові, філософське переосмислення її поняття «дитиноцентризму» та теорії вільного виховання, що супроводжується утвердженням гуманістичних цінностей), стали основоположними філософськими ідеями нової української школи.

З філософських поглядів М. Монтесорі, що базуються на космічній теорії, згідно з якою «все живе у світі (рослини, тварини, людина) існує та діє відповідно до космічного плану розвитку Всесвіту, виокреслюється поняття «освіти» як процесу самонавчання особистості дитини, котра виходить з власного внутрішнього потенціалу... Дорослий, як і вчитель — покликаний допомогти дитяті з народження вміти слухати себе, розуміти себе, розвивати



всі приховані задатки та таланти, весь час прагнути досягати гострішого розуму, витривалішого характеру» [7, с. 47]. У цьому контексті варто наголосити, що однією з ключових компетентностей нової української школи є виховання вміння у школярів вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, ефективно керувати ресурсами та інформаційними потоками, вміти визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, навчатися впродовж всього життя тощо [4, с. 11].

Варто наголосити на тому, що дитиноцентризм, котрий став «фундаментом» філософії освіти нової української школи — закономірне і перманентне явище. Адже саме дитиноцентризм є основою педагогічних систем таких видатних титанів української педагогіки, як К.Д. Ушинського (основною метою виховання для якого була людська особистість) та В.О. Сухомлинського, який у своїй педагогічній спадщині висвітлював проблеми дитинства, самоцінності дитини, враховував дитячі інтереси як найвищу цінність людства, поєднуючи навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму [6].

Отож, гуманізація філософії освіти нової української школи, пріоритетність особистісно-орієнтованої, дитиноцентричної моделі виховання і навчання (йдеться про виховання вільної незалежної особистості, забезпечення свобод і прав дитини в усіх проявах її діяльності, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини, з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей), в якій, як зазначає В. Кремень «потрібно максимально наблизити освіту і виховання дітей до конкретної сутності кожного...», адже, як веде далі дослідник, «варто не формувати дитину під власні копії чи то батьком, чи то матір'ю, чи державою, чи кимось іншим, а розпізнати її ество і плекати особистість...» [1, с. 18]. Саме ці та інші аксіоми освіти є центротворчими філософськими ідеями нової української школи, за якою велике майбутнє української нації. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В.Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *День*. 2009. № 210 (3130). 19 листопада. С. 2.
2. Монтессорі М. Всотуючий розум. *Дичківська І.М., Поніманська Т.І.М. Монтессорі: теорія і технологія* Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. С. 23.
3. Монтессорі М. Разум ребенка (главы из книги) Москва : Краль, 1997. 176 с.

4. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. Київ: МОН, 2016. 34 с.
5. Радіонова Н.В. Освіта як чинник національного самоствердження України: історія і сучасність (на матеріалі Слобожанщини). *Практична філософія і Нова українська школа* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України, 2019. С. 19–21.
6. Сухомлинський В.О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / уклад. Сухомлинська О.В. Харків : ВД «Школа», 2016. 576 с.
7. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі: навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 272 с.

Юрків Ярослава Ігорівна,

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасний освітній процес спрямований на формування та розвиток особистості учня, здатної інтегруватися в соціум на основі засвоєної в школі культури поведінки, соціальних норм і цінностей, становлення світогляду та самовизначення учнів. Результатом освітнього процесу в сучасній школі є компетентність випускника.

Експерти Міжнародної комісії Ради Європи (програма «DeSeCo» — *Defenition and Selection of Competencies*) визначають поняття компетентності (competency) як *здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання*. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби [1].

Натомість в Україні категорія «компетентність» визначена у Законі «Про освіту» як динамічна комбінація знань, умінь, на-



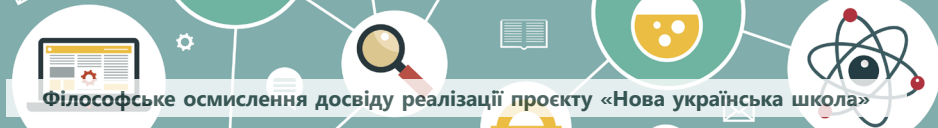
вичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Затверджений у 2018 р. новий *Державний стандарт початкової освіти* визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, при цьому до ключових компетентностей віднесено «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя» [3].

Теоретичну основу вивчення феномену соціальної компетентності становлять наукові праці М. Докторович, І. Зарубінської, І. Маслової, Т. Смагіної, В. Свірської, В. Масленнікової, В. Цветкова, Л. Шабатури та ін.

М. Докторович наукову категорію «соціальна компетентність» розглядає як «придбану здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем» [4, с. 8]. Дослідниця виділяє чотири компоненти у структурі соціальної компетентності: 1) *когнітивно-ціннісний* — характеризується наявністю знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності; 2) *емоційно-мотиваційний* — передбачає емоційне ставлення до соціуму та мотивами діяльності (основну роль відіграють мотиви, їх сформованість; розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів); 3) *інтерактивно-комунікативний* — відбувається здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації; 4) *поведінково-діяльнісний* — представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [4].

Водночас Н. Калініна визнає соціальну компетентність як психологічний аспект зміцнення психічного здоров'я особистості, що має особливості на різних вікових етапах. *Соціальна компетентність* визначається рівнем знань і умінь, якостей особистості, які



допомагають особистості адаптуватися в суспільстві і сприяють самореалізації. До складових соціальної компетентності науковець відносить: *когнітивно-поведінкову*, що має відношення до значимої для суб'єкта соціальної діяльності та включає знання про суспільство та самого себе, вміння їх інтегрувати, навички соціальної взаємодії, конструктивні способи взаємодії у важких ситуаціях; та *мотиваційно-особистісну*, що відображає ставлення до суспільства, відображене в мотивації, цінностях та якостях особистості, включаючи мотиви саморозвитку та досягнення, цінність «Я» та цінність «іншого», соціальну відповідальність, усвідомленість життя як ведучу мотиваційну тенденцію розвитку особистості [5].

На думку В. Масленникової [6], *соціальна компетентність* об'єднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання в якості керівництва до самовизначення як вміння індивіда здійснювати соціальні технології в головних сферах діяльності людини. У змісті соціальної компетентності виділяє *індивідуально-особистісний, соціологічний і життєво-футурологічний* компоненти. *Індивідуально-особистісний компонент* пов'язується з духовним життям людини і включає до себе вміння самостійно будувати ієрархію цінностей, на їх основі здійснювати усвідомлений вибір поведінки, логічно мислити, володіти мовною грамотністю, саморегулювати свої дії. Зміст *соціологічного компонента* пов'язується з функціонуванням особистості в системі соціальних норм, суспільних відносин та соціальних інститутів. Даний компонент орієнтує людину на розуміння і засвоєння ціннісно-моральних основ, на прояв цих основ у реальній дійсності. *Життєво-футурологічний компонент* включає до себе сформовані особистісні уміння планувати життєвий сценарій, визначати життєвий шлях, вибудовувати життєву перспективу [6].

Незважаючи на існування різних визначень соціальної компетентності, встановлено, що *соціальна компетентність*, по-перше, відображає взаємодію людини та соціального оточення; по-друге, передбачає сформованість у людини способів міжособистісної взаємодії, які можуть ґрунтуватися на особистому соціальному досвіді, дотриманні традицій, установок суспільства або через отримання знань; по-третє, є інтегративною характеристикою, яка складається з кількох компонентів; по-четверте, передбачає співвідношення власних цілей і потреб з цілями і потребами іншої особистості, групи людей і соціуму в цілому [7].



Отже, соціальна компетентність включає до себе: усвідомлення необхідності прийняття норм конкретного соціуму; усвідомлення необхідності розширення спеціальних знань-умінь із метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення і адекватна оцінка своїх можливостей у даній ситуації по досягненню передбачуваного результату; вміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки у ситуації соціальної взаємодії. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*: рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2003. С. 13–41.
2. Закон України від 05.09.17 р. № 2145-VIII «Про освіту». URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2007. 20 с.
5. Калинина Н.В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Москва : Кострома. 2001. С. 146–148.
6. Масленникова В.Ш. Личностная композиция социального отношения. *Современные концепции воспитания*. Ярославль, 2000. С. 84–89.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 2–10.

Яценко Таміла Олексіївна,

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

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У педагогічній науці культурологічний підхід як методологія орієнтує на вивчення особистості у певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти; забезпечує полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей і компонентів сучасної освіти. Сучасні педагогічні та культурологічні дослідження (І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк) ґрунтуються на тому, що продуктивний діалог культур і поколінь є одним із оптимальних, інтенсивних способів входження особистості у світ науки, культури, соціуму. Тому основним завданням педагога є створення освітнього і культурного середовища для всебічного розвитку і формування системи цінностей юної особистості, а також сприяння у виборі способів культурної самореалізації. Прилучення особистості до культури передбачає не тільки засвоєння нею необхідних знань, умінь, навичок і способів діяльності, а й формування ціннісного ставлення до явищ самої культури. Відтак культурологічна спрямованість шкільної освіти в Україні вказує на нові можливості для визначення шляхів оновлення її змісту на основі діалогу різних культур.

Культуровідповідність освіти має корелювати з різноманітною палітрою культури суспільства, сприяти культурній ідентифікації молодого покоління, організації освітнього процесу як полікультурного, забезпечувати систему різноманітних культурних функцій, сприяти особистісній реалізації кожного суб'єкта освіти в культурному процесі. Тому сутність якісної шкільної освіти, зокрема й літературної, сучасні вчені-педагоги трактують як розвивальну культурологічну домінанту, концептами якої є

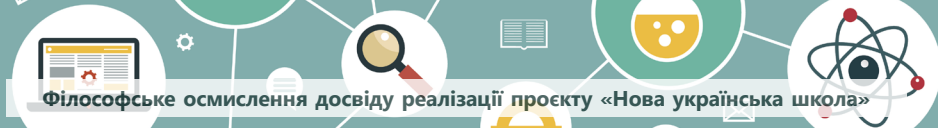


розуміння освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку; позицінування закладу освіти як цілісного освітньо-культурного простору для інтелектуального і культурного розвитку особистості; ставлення до учня як до суб'єкта життєдіяльності, який спроможний до культурного саморозвитку; розуміння ролі педагога як наставника, здатного долучити учнів до культури і підтримати їх в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей.

Культурологічна модель сучасної шкільної літературної освіти ґрунтуються на методологічних засадах, в основі яких вивчення літератури визначається її сутністю як виду мистецтва, розумінням як невід'ємного компоненту світової художньої культури. Теоретичним підґрунтям реалізації культурологічного підходу в системі шкільної літературної освіти є наукові студії вчених-методистів, де акцентовано на важливості предметної інтеграції у шкільному курсі української літератури як педагогічному варіанті зв'язків між різними видами мистецтв (О. Бандура), визначенні та реалізації міжмистецьких зв'язків на уроках української літератури (С. Жила, Н. Гоголь), використанні культурологічного контексту в процесі аналізу та інтерпретації художнього твору (В. Гладішев, Т. Яценко, З. Шевченко).

Ідея реалізації культурологічного підходу до навчання літератури акумульована в оновленому змісті шкільної літературної освіти. Однією із ключових компетентностей сучасної шкільної освіти, унормованих у Концепції Нової української школи (2016), визначено «Обізнаність та самовираження у сфері культури» [2]. Її предметний вектор увиразнюється в шкільному курсі літератури. Так, чинні програми з української літератури (рівень стандарту, профільний рівень) орієнтовані на розвиток в учнів-читачів ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури», що передбачає «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [5; с. 155].

У проєкті Державного стандарту базової і повної освіти (2020) передбачено формування культурної компетентності учнів. Ця



дефініція трактується як «уміння використовувати мову для духовного, культурного й національного самовияву; дотримуватися культури мовлення, що є виявом загальної культури людини; читати твори літератури, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях; створювати тексти, виражаючи власні ідеї, досвід і почуття та добираючи відповідні художні засоби; добирати літературу для читання, щоб одержати насолоду і користь від прочитаного» та як ставлення, що акумулює «потребу читання творів літератури для задоволення та рефлексії над прочитаним; відкритість до міжкультурної комунікації; зацікавленість світовими культурними набутками» [1].

На предметному рівні культурну компетентність учнів-читачів розуміємо як здатність зіставляти специфіку розкриття літературної теми (чи образу) у різних видах мистецтва; ідентифікувати себе як представника певної національної культури; визначати роль української літератури в загальноєвропейському і світовому культурному контекстах; аналізувати та інтерпретувати художні твори у контексті міжмистецької взаємодії; усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури; набувати досвід емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва та формувати відкритість до міжкультурної комунікації [6].

Культурологічна спрямованість змісту шкільної літературної освіти конкретизується в його навчально-методичному забезпеченні. Ефективним засобом реалізації культурологічного підходу до шкільного навчання літератури є дидактико-методичний потенціал нових чинних підручників української літератури (рівень стандарту) для 10 та 11 класу (автори — А. Фасоля, Т. Яценко, та ін.) [3; 4]. Зміст і структура навчальних книг ґрунтуються на ідеї розгляду художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур.

Отже, зміст сучасної шкільної літературної освіти оновлено на засадах культурологічного підходу, що передбачає опанування учнями-читачами знаннями про специфіку літератури як вид мистецтва; розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва; формування культурної компетентності. ■



ЛІТЕРАТУРА

1. Звіт МОН України за результатами громадського обговорення Державного стандарту базової середньої освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>
3. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Пед. думка, 2018. 192 с.
4. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Оріон, 2019. 240 с.
5. Українська мова. Українська література: нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). *Методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України*. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 352 с.
6. Яценко Т.О. Особливості реалізації культурологічного підходу в реаліях Нової української школи. *Практична філософія і Нова українська школа* : зб. матеріал. всеукр. наук.-прак. конф, 16 травня 2018 р., м. Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 164–167.

Напрям третій

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ

ДОСЛІДЖЕНЬ ПЛИННОЇ СУЧАСНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ТА ФІЛОСОФІЇ



Ваховський Леонід Цезаревич,

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з наукової роботи

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПОЯСНЕННЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Розвиток педагогічної науки на сучасному етапі пов'язують, перш за все, з проведенням експериментальних досліджень. Деякі вчені звертають увагу на те, що в сучасній педагогіці існує монополія експериментальної науки й спостерігається недооцінка досліджень з історії освіти й педагогічної думки, які знаходяться на периферії наукового пошуку. Між тим ігнорування й відхилення теоретичних і практичних надбань минулого суттєво знижує рівень педагогічних досліджень, в той час як інтеграція результатів історико-педагогічних досліджень в зростаюче наукове знання є важливим чинником інновацій і вдосконалення теорії і практики освіти [5, с. 185].

Завдання історико-педагогічних досліджень, які претендують на роль своєрідного критерія достовірності інноваційних підходів, полягає не лише в тому, щоб зібрати й описати історико-педагогічні факти, а й віднайти ідеї та смисли минулого, які можуть впливати і формувати наше сьогодення і майбутнє в галузі освіти. Це потребує значного підсилення методологічного забезпечення історії педагогіки, її зв'язку з історичною наукою. На жаль, сьогодні, як зазначає Н. Дічек, спостерігається відокремлене, майже ізольоване існування досліджень з історії педагогіки від історичної науки та її теоретико-методологічних вимог [1, с. 69].

На нашу думку, надзвичайно важливим для сучасної історико-педагогічної науки є використання методологічного потенціалу процедури пояснення в історичному пізнанні. Існує багато визначень поняття «пояснення», проте науковці одностайні в тому, що означена процедура направлена на забезпечення розуміння досліджуваного явища й формується як відповідь на запитання

«чому?». Пояснення передбачає вирішення щонайменше двох завдань: 1) виявлення сутності, внутрішньої природи досліджуваного явища, в першу чергу, через його понятійно-термінологічний аналіз; 2) включення досліджуваного явища в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії.

Якщо застосувати означені характеристики пояснення до історичного, в тому числі й історико-педагогічного пізнання, то воно повинно відповісти на низку запитань: який зв'язок існує між історичними явищами певного кластера (фрагмента історичної дійсності); якою є сутність історичних явищ цього кластера; чи є загальне в історичних явищах цього кластера; яким є зв'язок між історичними явищами досліджуваного кластера з історичними явищами інших кластерів [4, с. 350].

На нашу думку, пояснення в історико-педагогічному дослідженні має методологічне значення, оскільки від його виду чи моделі залежать результати пізнання.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях на теоретичному рівні переважає номотетичний підхід до пояснення, який передбачає пояснення в межах загальних законів, теорій або ж обраних методологій. Результатом такого дедуктивно-номологічного пояснення є, як правило, виявлення закономірностей і тенденцій розвитку досліджуваного явища у визначених хронологічних межах. Практикується також індуктивне емпіричне пояснення, яке має на меті встановлення загальних ознак через систематизацію, типізацію історико-педагогічних явищ.

Зауважимо, що в багатьох проблемних історико-педагогічних роботах робиться спроба узагальнень у вигляді виявлених тенденцій і закономірностей розвитку не дедуктивно (з огляду на вже виявлені загальні закономірності розвитку освіти в той чи інший історичний період, історичні теорії, певні методологічні позиції) а індуктивно — шляхом аналізу виключно зібраних історико-педагогічних фактів з позицій «здорового глузду». Як наслідок, історико-педагогічна наука накопичує величезну кількість тенденцій, закономірностей розвитку освіти й педагогічної думки в той чи інший період, які, часто, є неспівставними, суперечливими й еkleктичними. Інакше кажучи, виникає ситуація, коли кожне досліджуване педагогічне явище в певний історичний період (наприклад, наприкінці XIX — на початку XX століття) має свої, тільки йому притаманні закономірності й тенденції розвитку.

Наявність такого парадоксу пояснюється тим, що в історико-педагогічних дослідженнях неможливо обмежитись використанням лише номотетичного підходу до пояснення, як це спостерігається в природничих науках. Історико-педагогічна наука має справу з унікальними об'єктами, а історико-педагогічний процес є креативним процесом, таким, що жорстко не детермінується [2]. Тому поряд з номотетичним підходом в історико-педагогічних дослідженнях (часто стихійно й неусвідомлено) використовується ідеографічний підхід до пояснення.

Ідеографічне пояснення, на відміну від номотетичного орієнтоване не на пошук загального, а на аналіз одиничного й одноразового й відшукує не закони, а деякі *ситуативні закономірності*, тобто *невипадкові зв'язки* між причинами й наслідками, що позбавлені атрибуту *повторюваності* [3, с. 16].

Використання лише номотетичного, або лише ідеографічного пояснення є крайнощами, які позначаються на достовірності отриманих наукових результатів. у першому випадку, отримане нове наукове знання лише підтверджує вже існуючі закони, теорії, у другому — відбувається нагромадження ситуативних, неповторюваних закономірностей, тенденцій, які лежать «мертвим вантажем», не знаходячи свого місця в системі історико-педагогічного знання, а, значить, не сприяють забезпеченню розуміння минулого, віднаходженню в ньому ідей і смислів. Очевидно, що оптимальним є поєднання номотетичного та ідеографічного підходів до пояснення в історико-педагогічному дослідженні, яке повинне здійснюватись з урахуванням конкретних дослідницьких завдань. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (83). С. 67–75.
2. Калашников С. Г. Виды объяснения в исторической науке : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Москва, 1998. 24 с.
3. Момджян К.Х. Номотетическое познание в общественных и гуманитарных науках. *Epistemology end philosophy of science*. 2015. Т. XLV. № 3. С. 16–22.
4. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. Москва : Аквилон, 2014. 576 с.
5. Albulescu I. The Historical Method in Educational Research. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*. 2018. Vol. 2. pp.185–190.

Гоголь Наталія Валеріївна,

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

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Культурологічна спрямованість шкільної літературної освіти в Україні відображає нові можливості для визначення шляхів оновлення і збагачення гуманітарної освіти на основі зіставлення її предметної структури з існуючими уявленнями про зміст культури. в умовах сучасної модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах у контексті завдань Нової української школи посилюється тенденція реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури. Вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та практиці шкільної літературної освіти України у різні історичні періоди дає змогу оцінити її сучасний стан, глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, актуалізувати продуктивні педагогічні та методичні надбання вчених з окресленого питання, з'ясувати особливості української методики навчання літератури як науки.

Провідними вченими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші) на початку ХХІ століття було узагальнено й систематизовано традиційний досвід і розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Теоретико-методичні надбання вчених у контексті означеної проблеми стали визначальними для конструктивно-критичного переосмислення теорії та практики реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти.

У науково-методичному дискурсі вчених на початку ХХІ століття проблема реалізації культурологічного підходу до навчання літератури здійснювалась в аспекті сприйняття та усвідомлення

учнями літературного твору на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії, спілкування з мистецтвом слова крізь призму діалогу мистецтв. Так, О. Бандура у процесі викладання дисциплін естетичного циклу важливу увагу звертала на досконалість мистецьких творів, апелювала до усвідомлення учнями спільних тем та образів, конфліктів, типових подій тощо, а також специфічних засобів їх втілення у творах суміжних видів мистецтв. Серед методичних прийомів, що впливатимуть на позитивне здійснення міжпредметної та міжмистецької взаємодії на уроках української літератури, учена виокремлювала наступні: підготовка й виголошення на уроці учнями коротких повідомлень історичного, мистецтвознавчого характеру; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір засвоєних учнями фактів на уроках інших предметів; читання вдома визначених учителем-словесником параграфів із суміжної дисципліни або використання підручника із суміжного предмета на уроці літератури; створення проблемних ситуацій і постановка проблемних завдань, що вимагають застосування знань та умінь учнів із різних галузей наук; проведення інтегрованих уроків тощо [1, с. 199–200].

Використання на уроках літератури творів суміжних видів мистецтв Н. Волошина розглядала як джерело нових знань, що виступають важливим засобом активізації мислення і мовлення дітей, сприяють проведенню на уроці аналізу і синтезу, узагальнення і систематизації знань з літератури. Принципового значення у процесі залучення на уроках літератури суміжних видів мистецтв учена надавала умовам їх правильного і раціонального використання, а саме: визначення ідейно-тематичного зв'язку між літературою та іншими мистецькими творами, зосередження уваги учнів на розкритті внутрішніх зв'язків під час визначення специфіки видів мистецтв, ідейну близькість письменника і постаті митця, спорідненість їх образного мислення, відображення в творах ідейних поглядів, особистісних вражень та переживань, віянь епохи, акцентування на аналізі споріднених явищ у різних видах мистецтв, урахування загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, психолого-вікових особливостей дітей, а також глибину їх емоційного, художнього, естетичного впливу на читача [1].

Є. Пасічник підкреслював важливість використання на уроках літератури мистецьких паралелей, радив акцентувати увагу учнів «не лише на тому спільному, що єднає ці види мистецтва, а й на специфічному, що дає право кожному з них на самостійне існування» [2, с. 253]. Учений стверджував, що вивчення літературного твору у культурологічному контексті передбачає ознайомлення учнів із розвитком культури у різні історичні періоди, усвідомлення внеску митців у культурний простір людської цивілізації, встановлення взаємозв'язку і визначення взаємовпливів між творами різних видів мистецтв.

Б. Степанишин у процесі роботи над текстом художнього твору апелював до запитань і завдань репродуктивного та творчого характеру, що спрямовані на розвиток культурного і читацького досвіду школярів, а також удосконалення їх умінь самостійної творчої діяльності. Запропоновані вченим види робіт на уроці української літератури сприяли усвідомленню учнями творів художньої літератури як виду мистецтва, розумінню ними засобів творення образів у різних видах мистецтв, поглибленню інтерпретаційних умінь аналізу художніх творів у широкому культурному контексті.

Отже, реалізація культурологічного підходу до навчання літератури у науково-методичному доробку вчених-методистів на початку ХХІ століття здійснювалась в аспекті сприйняття та усвідомлення учнями літературного твору у єдності із суміжними видами мистецтв. Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) було окреслено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. закл. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 255 с.

Головко Світлана Григорівна,

*кандидат історичних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ

ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ОСВІТИ:

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) інституціоналізоване як один із основних видів оцінювання результатів навчання здобувачів незалежно від рівня освіти (Ст. 17) [6]. Таким чином, завершено тривалий процес формування його нормативно-правових засад на рівні базового законодавства про освіту.

Зауважимо, що першим практичним кроком у запровадженні формування нормативно-правового забезпечення ЗНО стала Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004 р.). Нею вводився порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти з метою забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до вищої освіти. Цією ж Постановою було передбачено створення у 2005 році Українського центру оцінювання якості освіти та його регіональних підрозділів, а також проведення у 2006 році пілотного експерименту щодо випробування технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти. Було визначено конкретний термін запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (2007-2008 рр.) [2].

Таким чином, у 2005 р. було сформовано основу нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні, що дало можливість запровадити його на практиці. Зокрема, у 2006 р. розпочав функціонування Український центр оцінювання якості освіти та його 8 регіональних центрів. Було

проведено пробне ЗНО у формі тестування, участь у якому взяли 41 818 випускників загальноосвітніх шкіл із залученням 6 300 інструкторів і 700 екзаменаторів. Відповідно, вже у 2007 році було проведено ЗНО з української мови, математики, історії України та всесвітньої історії (як експеримент відбулося зовнішнє незалежне оцінювання з хімії, біології та фізики для випускників шкіл Харківської області), а його учасники отримали сертифікати державного зразка. Участь у ЗНО 2007 року взяли 116 327 учнів, що становило біля 26% від загальної кількості випускників середньої школи [3].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) визначено, що зовнішнє незалежне оцінювання визначається як оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, яке здійснюється спеціально уповноваженою державою установою та використовується для прийому до закладів вищої освіти на конкурсній основі. Його об'єктивність має забезпечуватися дотриманням єдиних вимог до процедур його проведення, підбором завдань відповідно до програм зовнішнього незалежного оцінювання [4].

На сьогодні базовим законодавчим актом, який регулює процедури зовнішнього незалежного оцінювання, є Закон України «Про освіту» (2017 р.). Він визначає концептуальні засади ЗНО як одного з ключових інструментів забезпечення і підвищення якості освіти в системі зовнішнього забезпечення якості освіти (Ст. 41. Система забезпечення якості освіти) [5]. Закон визначає методологічною основою ЗНО принципи валідності (обґрунтованості та придатності методів і технологій оцінювання для конкретних цілей), відкритості та прозорості, об'єктивності, надійності, доступності, відповідальності. Функція встановлення процедур, форм та порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання покладається на центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти.

Якщо на початковому етапі запровадження ЗНО розглядалося виключно як інструмент якісного удосконалення механізму вступу випускника середньої школи до вищого навчального закладу, то сьогодні — це інструмент оцінювання результатів навчання, здобутих на певному рівні освіти. При цьому зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання здобувачів повної загальної середньої освіти використовується для прийому до закладів вищої освіти на конкурсній основі.

Таким чином, на сьогодні забезпечено організаційно-педагогічні та правові умови для ефективного функціонування зовнішнього незалежного оцінювання. Разом із тим, відбувається його постійний розвиток та вдосконалення. ЗНО розглядається сьогодні як ефективний механізм переходу здобувача з одного рівня на інший (зокрема, з базової до профільної освіти) на конкурсній основі. При цьому ЗНО на завершальному етапі здобуття базової середньої освіти може стати важливим інструментом моніторингу навчальних досягнень учнів та сприяти більш усвідомленому вибору спрямування профільної освіти. Тому перспективними є дослідження співвідношення таких його функцій, як інструменту оцінювання освітніх результатів за рівень загальної середньої освіти та виявлення показників, що підтверджують відповідність рівня академічної та інтелектуальної підготовки абітурієнта до обраного напрямку вищої освіти [1]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Головка С.Г. Особливості та перспективи розбудови нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні. *Наукові праці Національного авіаційного університету*. Серія: Юридичний вісник «Повітряне і космічне право». Київ: НАУ, 2018. № 4(49). С. 64–73.
2. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпн. 2004 р. №1095. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004> (дата звернення: 26.04.2020).
3. ЗНО в Україні (історична довідка). URL: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php> (дата звернення: 29.04.2020).
4. Про вищу освіту: Закон України від 01 липн. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.04.2020).
5. Про загальну середню освіту: Закон України від 16 січн. 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 29.04.2020).
6. Про освіту: Закон України від 05 вересн. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20> (дата звернення: 26.04.2020).

Гончаренко Катерина Сергіївна,

*кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії,
факультету філософії та суспільствознавства
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

ЗНЕЦІНЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ НА ШЛЯХУ ДО РУЙНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ

На сьогодні ситуація з вищою освітою в Україні перебуває в кризовому стані. Одна з проблем, яка має безпосередній вплив на посилення цієї кризи, це знецінення вищої освіти через бажання замінити її на короткострокові курсові програми. Все більше та більше, інформаційний інтернет-простір «підкорюють» історії на кшталт: «як я одразу після школи закінчив курси і став багатим та знаменитим». Дедалі більше платформи з «курсовою» освітою заприроджують мас-медійний простір інформацією про те, що наразі в Україні академічна освіта більше не має цінності та не відповідає вимогам часу, тобто не дає всіх тих skillів, які необхідні для того, аби «прилаштуватися» до вимог/відповідати вимогам, що висуває сучасний роботодавець. Головним «недоліком», який вбачають у сучасній вищій освіті всі її критики, є «некорисна, втрата часу» на «застарілу інформацію». Не вдаючись до ревізії та подробиць щодо контенту пропонованого українськими вишами, ми спробуємо проаналізувати філософсько-освітній складник тих наслідків, яких не уникнути та до яких призведе подібна тенденція, якщо вона й надалі буде поширюватися.

Знецінення вищої освіти відбувається на декількох рівнях. Перший рівень — це сучасні умови життя людини. Надшвидкісні процеси, динаміка до формування кліпового мислення, стрімкість розвитку техніки та технологій, візуальний поворот — все це та багато чого іншого переформатовують людину, її сприйняття, ритм життя etc. Наступним вектором, який призводить до знищення вищої освіти як певної цінності є неузгодженість в діях (змінах та розвитку) середньої та вищої школи, і відповідно до цього ми бачи-

мо випускника школи, який (в переважній більшості випадків) не усвідомлює необхідності, значимості, а відповідно цінності вищої освіти. Третім рівнем, варто виокремити соціальні та суспільні умови, що формують уявлення про освіту як про послугу, а не символічну цінність. В залежності від цього, формування уявлень про вищу освіту відбувається за аналогією з походом до McDonald'sy.

Якщо ми поглянемо на теорії, які визначають соціальний капітал, а саме на теорії П. Бурдьє чи р. Патнема, то зможемо зробити висновок, що саме цей вид «людського капіталу» (висловлюючись беккерівською термінологією) опиняється під загрозою. Сучасна людина, яка отримує вищу освіту (випускник, студент), своїм бажанням досягнути «всього та одразу» унеможливорює формування власного соціального капіталу з його можливостями (з роботою на перспективу, зі здатністю до конвертації в майбутньому etc.). Адрже, за визначенням П. Бурдьє: «Соціальний капітал... сукупність реальних або потенційних ресурсів, пов'язаних з володінням стійкою мережею [durable networks] більш-менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства і визнання — іншими словами, з членством в групі» [1, с. 60]. Сам соціальний капітал варто розглядати крізь бінарність його сутнісних виявів. З одного боку, він може виступати як індивідуальний ресурс людини, або ж мікроресурс, який забезпечує входження людини в соціальний простір. З іншого боку, соціальний капітал має властивість бути структурним елементом всього суспільства в цілому (макроресурс). У цьому випадку він є джерелом ефективності функціонування соціальних мереж і норм суспільства, а також підтримує соціальну довіру. Соціальний капітал має тісний зв'язок з вищою освітою, оскільки, не лише впливає на вибір мотивів отримання вищої освіти, але й стає об'єктом, що формується завдяки вищій освіті, тим головним ресурсом, що забезпечує подальші соціальні зв'язки і відносини людини з іншими, що належать до тієї ж соціальної групи чи до соціального інституту.

З одного боку, сама по собі бінарна спрямованість розуміння капіталу здатна певною мірою зняти протиріччя, яке склалося в сприйнятті сучасної вищої освіти. Якщо традиційно воно сприймається як соціальна цінність, то наразі дедалі більше, все ж виступає та розуміється як освітня послуга. Якість освітньої послуги в межах концепції соціального капіталу багато в чому залежить від підготовленості людини сприйняти цю послугу, або зрозуміти, що ця послуга несе

ціннісне навантаження. Відповідно формування уявлення про вищу освіту як про цінність багато в чому залежить від тих цінностей, норм, соціальних зв'язків, соціальних потреб, якими володіє людина, яка отримує/стоїть на порозі отримання вищої освіти. З іншого ж боку, ми опиняємося у парадоксальній ситуації.

Якщо зменшується рівень уявлень про вищу освіту як про цінність, якщо вихідний соціальний капітал має низький рівень, а відповідно небажання його досягати в процесі здобуття вищої освіти стає тенденційною думкою, ми приходимо до того, що рівень соціального капіталу буде значно зниженим. Майже до того, що цілком зникне уявлення про необхідність формування мережі соціальних зв'язків. Зникне уявлення про те, що «мережа відносин є продуктом інвестиційних стратегій — індивідуальних чи колективних, свідомо чи несвідомо націлених на встановлення або відтворення соціальних відносин» [1, с. 66]. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдьє П. Форми капітала. *Економическая социология*. 2005. № 3. С. 60–74. URL : <http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital>
2. Бурдьє П. Поле економіки. *Соціальное пространство: поля и практики*. СПб.: Алетейя, 2014. С. 129–176.

Гораш Катерина Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

відділу інновацій та стратегій розвитку

Інституту педагогіки НАПН України

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНИ В ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

Освіта України перебуває на етапі активного входження у світовий освітній простір, що зумовлює її масштабне реформування з метою забезпечення якості освітніх послуг на всіх рівнях: від початкової до вищої школи. Місія сучасної освіти —

«збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу» [2] і формування громадянського суспільства, здатного забезпечити розвиток Української держави в Європейському союзі як рівної серед рівних, що передбачає збереження українських традицій і надбань та збагачення культури українського народу європейськими цінностями. Реалізація місії сучасної освіти можлива за умов створення сприятливого освітнього середовища в кожному закладі освіти, в кожному класі або студентській групі, що б дало змогу для розвитку кожного здобувача освіти як особистості, фахівця і патріота України.

Для сучасного реформування української освіти важливим є як впровадження нових освітніх стандартів, оновлення змісту і структури освіти, системне застосування інформаційних технологій в освітньому процесі й управлінні закладами освіти [1], так і дослідження глибинних пластів національної культури і духовності українського народу з метою відродження найкращих освітніх традицій в процесі розбудови нової української школи XXI століття.

Особливим для української освіти є період, що характеризується як епоха українського бароко (друга половина XVII – кінець XVIII). у великих українських селищах Гетьманщині, Слобожанщині та Галичині функціонували початкові школи, гімназії, ліцеї, колеґіуми, а вищу освіту надавала Київська академія (Києво-Могилянська академія) та її філії у Вінниці, а згодом і в Готці на Волині. [4].

Відкриттю закладів освіти та культурно-освітніх установ сприяла підтримка відомих польських, російських й українських представників аристократії, культурних і політичних діячів і меценатів.

Яскравим прикладом провідного закладу середньої-вищої освіти стала Вища Волинська гімназія заснована у 1805 році в Кременці, яку в 1819 році було реорганізовано у ліцей — освітній заклад напіввищого типу, який мав право присвоювати своїм випускникам статус дійсного студента й кандидата наук. [3].

Всебічному розвитку особистості учнів та їхній допрофесійній підготовці сприяло освітнє середовище цього закладу, зокрема комплекс предметів навчальних курсів, що забезпечував: 1) полімове середовище, в якому студенти опановували декілька мов (польську, грецьку, латинську, французьку, російську); 2) навчання точним наукам (математика, фізика, хімія); 3) навчання наукам гуманітарного напрямку (натуральна історія, логіка, географія, істо-

рія, право, література тощо); 4) допрофесійну підготовку (механіка, гідрравліка, городництво, рільництво, анатомія, фізіологія, хірургія, акушерство, ветеринарія, бібліографія); 5) естетичне і фізичне виховання (музика, малювання, танці, верхова їзда тощо) [3; 6].

Важливу роль у забезпеченні якісної світської освіти відіграло залучення до освітнього процесу визначних європейських діячів науки та культури, які викладали в ліцеї (історик Й. Лелевель, літературознавець Е. Словацький, правознавець О. Міцкевич, відомий художник, дійсний член Віденської академії мистецтв Ю. Пічман, письменник А. Анджейовський, математик Ю. Чех та інші). Кременецький ліцей також мав добре обладнану матеріальну базу: астрономічну обсерваторію, метеорологічну станцію та фізичний, зоологічний, мінералогічний і нумізматичний кабінети, бібліотеку, яка налічувала понад тридцять п'ять тисяч томів тощо. Серед випускників Волинського ліцею такі відомі світові митці, письменники, вчені, як А. Мальчевський, М. Гославський, Т. Пандура, К. Сенкевич, Т. Олізаровський й інші [3].

Сучасні дослідники характеризують Волинський ліцей як «творчу лабораторію, в стінах якої формувалися талановиті вчені, літератори, поети, музиканти, громадські та культурні діячі, учасники боротьби за незалежність Польщі» [5, с. 19]. Але у Волинському ліцеї (як і в інших вищих і напіввищих закладах освіти того часу, що перебували на окупованих Росією, Польщею, Австро-Угорщиною українських територіях) існували такі неприпустимі в сучасному Європейському Союзі явища, як латентне і відкрите притиснення національних традицій і мови корінного народу - українців.

Історичні дослідження педагогічної спадщини української освіти та наукової й просвітницької діяльності освітніх закладів наприкінці XVIII в Україні, зокрема Волинської гімназії (ліцею) є цінними у проектуванні освітнього середовища сучасної гімназії. в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів має відбутись відродження і збереження національної культури кожного з народів Європи та забезпеченні їх спільного розвитку на ціннісних засадах людства.

Подальшого дослідження потребують проблеми підготовки сучасного вчителя на найкращих прикладах вітчизняної і світової педагогічної спадщини та їх трансформація в освітній процес Нової української школи. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України*. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Реформа освіти та науки. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti>
3. Собчук Володимир. Перлина в короні України. Кременець: Видавець Томчук В.Ю., 2005. 56 с. С.26–27.
4. Субтельний Орест. Україна: історія / пер. з англ. Ю.І. Шевчука; вст. ст. С.В. Кульчицького. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Либідь, 1993. 720 с.
5. Філатова Л. Кременецький ліцей: музично-освітні та культурні традиції. *Музичне товариство Волині XIX –XX століття* : колективна монографія /за заг. ред. П.Й. Шиманського. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2012. 156 с. С. 19–33.
6. Фицик І. Мистецька підготовка в системі шляхетської освіти Кременецького ліцею на початку XIX століття. *Мистецтво у контексті освітньої парадигми: вітчизняний та зарубіжний досвід*. Умань : ПП Жовтий О. О. 2013. С. 179–181.

Гривко Антоніна Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Ситник Олексій Валерійович,

*кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри мультимедійних технологій і медіадизайну
Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка*

ВПЛИВ РОЗВИТКУ ІКТ

НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЖУРНАЛІСТІВ:
ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

В умовах інформаційного середовища, що визначається стрімким розвитком інформаційно-комунікативних технологій, використання їх у процесі професійної підготовки журналістів зумовлено не лише методичними особливостями організації освітнього процесу, а й вимогами ринку праці до професійної компетентності майбутніх фахівців.

На думку Дж. Павлик (J. Pavlik), розвиток технологій стрімко трансформує журналістику водночас у 4 сферах: як журналісти роблять свою роботу; зміст новин; структура або організація новин; та відносини між новинними організаціями, журналістами та їх численними публікаціями [4]. Так, у дослідженні [3] зафіксовано свідчення журналістів про зміни у способах та інструментах здобування інформації [3, с. 7], а також у вимогах до кваліфікації і професійних навичок фахівців — вони мають бути мультикваліфікованими та вміти працювати з широким спектром медіаплатформ [3, с. 8]. О. Чатал (Ö. Çatal) аналізує технологічні зміни в журналістській діяльності, що призводять до трансформації професії. Серед них автор виокремлює технологічно зумовлені зміни в робочому процесі; зміни в практиці збору новин; прискорення моделей виробництва контенту; конвергенцію прикладних програм для друку, тощо [5]. у зв'язку з дослідженням того, як інтернет-журналістика змінює практику та процес виробництва новин журналістами, автор дійшов висновку, що включення в навчальні програми професійної підготовки журналістів навичок із медіаграмотності і технологічних навичок є однією з вимог сучасності.

Відповідно до світової наукової думки, задекларованої в міжнародних документах (зокрема, у Моделі навчальної програми з журналістської освіти [7], узагальненій Всесвітньою радою з журналістської освіти, Тартуській декларації [6]), володіння інструментальною компетентністю (знання про програмні засоби, технології і спеціальне обладнання, інтернет-інструменти та сервіси, необхідні на кожному етапі реалізації професійної діяльності журналістів і вміння використовувати їх можливості відповідно до професійних завдань) є однією з основних вимог до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти за спеціальністю «Журналістика».

Можлива невідповідність швидкості реагування закладів вищої освіти щодо змістово-методичної організації професійної підготовки майбутніх фахівців швидкості розвитку технологій зумовлює невідповідність такої підготовки вимогам роботодавців до випускників закладів вищої освіти. Так, у праці [2] висвітлено результати дослідження, що демонструють відсутність знань журналістів у певних сферах ІКТ. За даними дослідження «Журналісти в роботі», проведеного Національною радою з підготовки журналістів у 2018 році у Великобританії, 64% опитаних журна-

лістів (N=73000) висловили думку про те, що їм необхідні нові або додаткові навички, щоб бути повністю ефективними [3, с. 60]. До них 46% респондентів відносять навички з медіа аналітики та соціальних медіа, 45% - навички відеоредагування, 37% — навички роботи в програмному пакеті Photoshop, 36% - навички з журналістики даних [3, с. 60–61].

За результатами пілотного дослідження стану журналістської освіти в Україні [1], визначено навички, яких бракує українським випускникам-журналістам. Серед них, зокрема, уміння з пошуку та підготовки матеріалів, перевірки джерел, робота з соціальними мережами, володіння новітніми форматами подачі інформації [1, с. 45], що свідчить про актуальність вивчення інформаційно-технологічних практично спрямованих дисциплін у процесі професійної підготовки журналістів.

Водночас, відповідно до дослідження [1], у багатьох університетах викладають курси, спрямовані на оволодіння студентами навичками створення конкурентного медіапродукту в умовах інформаційного суспільства (пошукова оптимізація текстів для онлайн-середовища (SEO), інфографіка, блогінг, журналістика даних, соціальні медіа, мультимедійні платформи, робота конвергентної редакції): понад 5 таких курсів — у 26% закладів вищої освіти, які брали участь в опитуванні, від 3 до 5 курсів — у близько 53% [1, с. 20, с. 19]. Отже, відповідно до аналізованого документу спостерігається суперечність: з одного боку — наявність в системі професійної підготовки журналістів блоку дисциплін, спрямованих на набуття студентами ІКТ-навичок, необхідних у професійній діяльності, а з іншого — брак відповідних навичок у випускників.

Можна зробити припущення, що така ситуація може бути зумовлена змістовим наповненням освітньо-професійних програм, які складаються із переліку загальноосвітніх і фахових дисциплін, та їх поділом на обов'язкові та вибіркові. Аналіз освітніх програм за спеціальністю «Журналістика» в українських закладах вищої освіти показав, що блоку обов'язкових дисциплін належать здебільшого загальноуніверситетські студії та теоретичні курси. Технологічні курси, пов'язані з використанням ІКТ у професійній діяльності журналістів, здебільшого виокремлено в спецкурси, часто згруповані в один із вибіркових блоків. Це означає, що за умови вибору всіх таких дисциплін (що неможливо з огляду на

певні обмеження) їх сумарний обсяг становитиме не більше 25 % кредитів ЄКТС, що визначатиме інструментальний (практико орієнтований) складник професійної компетентності майбутніх журналістів. у цьому аспекті вважаємо необхідним звернути увагу на Паризьку декларацію (2019), укладену Всесвітньою радою з питань журналістської освіти, одним із пунктів якої є визнання необхідності підтримки балансу між академічними знаннями та технічними навичками журналістського ремесла [8].

Отже, забезпечення якості журналістської освіти залежить від відстеження розвитку тенденцій медіаринку, професійних потреб фахівців медіагалузі та своєчасного внесення відповідних змін у змістово-методичну організацію професійної підготовки журналістів. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Стан журналістської освіти на факультетах журналістики в Україні (результати пілотного дослідження). Спеціальний звіт. Київ : «Детектор медіа», 2016. 48 с.
2. Veglis A., Pomportis A. Journalists in the Age of ICTs: Work Demands and Education Needs. *Journalism & Mass Communication Educator*. 2013. №69 (1). p. 61–75. DOI: 10.1177/1077695813513766.
3. Spilsbury M. Journalists at Work. Their views on training, recruitment and conditions: Independent research commissioned by the National Council for the Training of Journalists. UK, 2018.
4. Pavlik J. The Impact of Technology on Journalism. *Journalism Studies*. 2000. №1(2). P. 229–237. DOI: 10.1080/14616700050028226.
5. Çatal Ö. New Technologies Challenging the Practice of Journalism and The Impact of Education: Case of Northern Cyprus. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. №13(11). P.7463–7472. URL: <https://www.ejmste.com/download/new-technologies-challenging-the-practice-of-journalism-and-the-impact-of-education-case-of-northern-5133.pdf>. Accessed 05.03.2020.
6. Tartu Declaration (2006, revised in 2013). URL: <https://www.ejta.eu/tartu-declaration>. Accessed 15.03.2020.
7. Model curricula for journalism education. UNESCO Series on Journalism education. 150 p. URL :
8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151209?posInSet=1&queryId=350b85b0-ecbe-467d-9a4c-ab9d5c864321>. Accessed 18.09.2019.
9. Paris Declaration of Freedom of Journalism Education. Adopted by the World Journalism Education Council during its plenary session, on July 8th 2019. URL: <https://wjec.net/about/paris-declaration-of-freedom-of-journalism-education/>. Accessed 15.03.2020.

Гупан Нестор Миколайович,

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

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОСЛІДНИКІВ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Важливою потребою сучасного суспільства є компетентнісно орієнтована освіта. в Україні дискусії з цього приводу розпочалися серед педагогів ще на початку 2000-х років, а в умовах сьогодення йдеться вже про її безальтернативність [1, с.28]. Огляд наукової педагогічної літератури останніх десятиліть засвідчує появу розвідок, пов'язаних з дослідженням розвитку компетентності в навчанні школярів (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) та проектуванням компетентностей майбутніх фахівців у вищій школі (Т. Бугайчук, О. Гура, І. Зязюн, Я. Кодлюк, та ін.). у сучасних публікаціях висвітлюються проблеми формування професійної компетентності педагогів різних спеціальностей, проте серед них немає жодної, присвяченої дослідникам історії педагогіки, хоча їх чисельність зростає. Прирощення часто відбуваються переважно за рахунок випускників педагогічних вишів, котрі не мають базових історичних знань і відповідних уминь. Така ситуація потребує корегування педагогічної освіти і актуалізує проблему формування історико-педагогічної компетентності освітян.

Сутність поняття «компетентність» трактується науковцями як «здатність особи застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у житті й навчанні. Отже, компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини» [2, с.7]. Засвоєння знань, набуття уминь і навичок, складається з дій, що виконуються особою водночас із усвідомленням потреби в них для себе чи суспільства, людина розвиває власну компетентність у відповідній сфері життя. Коли ця сфера є широкою, тоді йдеться про «ключові» компетентності. А якщо компетентність охоплює вузьку сферу, то

доцільно говорити про *галузеву*, чи *дисциплінарну* компетентність. Саме з таких позицій ми й пропонуємо розглядати галузеву історико-педагогічну компетентність.

На нашу думку, історико-педагогічна компетентність — це інтегрована характеристика фахівця, де враховується обізнаність його із педагогічною теорією, практикою та володіння вміннями у дослідженні явищ минулого. Вона має такі складники: *інформативний, логічний, аксіологічний, хронологічний просторовий*.

Інформативний — актуальний тоді, коли особа обирає потрібну їй інформацію із різних джерел знань, якою можна оперувати, пояснюючи факти і явища дійсності. Особливої значущості цей складник набуває у діяльності студента, викладача, дослідника, оскільки передбачає формування таких умінь: критично аналізувати життєву реальність; виявляти сумнівну інформацію та усвідомлювати її некоректність; користуватися довідковою літературою, Інтернетом для самостійного пошуку інформації [2, с. 25]. Згодом пошуковці мають навчитись бачити різні точки зору та орієнтуватися в інформаційному просторі аби вибудовувати власну позицію, спираючись на знання історичної та педагогічної теорії, вміти визначати характерні особливості парадигм, прогнозувати шляхи розвитку педагогічної науки.

Логічний — орієнтований на те, аби аналізувати історико-педагогічні процеси, визначати теоретичні концепції, формулювати поняття. Він направлений на формування умінь: застосовувати поняття як інструмент пізнання нового; порівнювати факти, виділяючи в них спільне і відмінне; з'ясовувати причини, сутність, наслідки історико-педагогічних процесів, виявляти тенденції; формулювати висновки; аналізувати, синтезувати і узагальнювати у певній системі; розробляти і реалізовувати власні наукові проекти [2, с. 26].

Аксіологічний — спрямований на застосування філософської теорії цінностей, що визначає потреби спільнот і окремих персоналій у різні періоди розвитку історико-педагогічного знання. Він сприяє усвідомленню процесів, пов'язаних із формуванням парадигм, етапів розвитку педагогічної теорії. Цей складник розширює можливості дослідників пояснювати освітянам: як розроблялись моделі освіти; чому одні з них були ефективними, а інші - ні; як пов'язані моделі освіти минулого з тогочасними потребами суспільства. Зрештою він орієнтований на збільшення

потенціалу прогнозування сучасних потреб освіти. Аксіологічна складова направлена на формування умінь: порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти і діяльність осіб, спираючись на набуті знання й власну систему цінностей; виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси соціальних груп і окремих осіб й оцінювати їх роль в історичному та педагогічному процесах; оцінювати здобутки дослідників у розбудові пріоритетних напрямів історико-педагогічного знання та творчо використовувати досягнення науковців попередніх поколінь у розробці історіографії власних розвідок [2, с. 26].

Хронологічний — передбачає здатність тих, хто навчається або реалізується у дослідництві, орієнтуватися в історичному часі. Адже встановивши час певних подій та їх послідовність, можливо «не тільки з'ясувати зв'язок з попередніми та наступними подіями, визначити причини й наслідки, виявити закономірності, а й відтворити перебіг подій, реконструювати минуле» [2, с. 46]. Хронологічні уміння орієнтовані на те, аби: розглядати історико-педагогічний процес у розвитку і в конкретних умовах певного часу; зіставляти історичні події, педагогічні феномени з періодами, етапами та орієнтуватися у науковій періодизації історії педагогіки; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історико-педагогічного процесу.

Просторовий — передбачає формування умінь орієнтуватися в історичному територіальному просторі та знаходити взаємозв'язки в розвитку суспільства, політики, науки, освіти [2, с. 26]. Історичні курси (всесвітня історія, історія України та низка інших історичних дисциплін, що вивчаються у вишах, прив'язані до конкретної території, державі, регіону. Історія педагогіки теж має просторову ідентифікацію, оскільки поділяється на українську історію педагогіки та зарубіжну. Тож, майбутні педагоги використовують ці вміння під час засвоєння навчальних дисциплін, написанні курсових та дипломних робіт. Такі уміння є важливі й для аспірантів та докторантів, яким доводиться обґрунтовувати територіальні межі тем власних історико-педагогічних досліджень.

Отже, розробка теоретичних аспектів пов'язаних із історико-педагогічною компетентністю є актуальною для освітянського дослідництва. Вони спрямовуються на оновлення методології цієї галузі знання, удосконалення професійної педагогічної освіти та підготовку наукових кадрів. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
2. Пометун О. І., Гупан Н.М., Власов В.С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

Зінченко Віктор Вікторович,

*доктор філософських наук, старший дослідник,
головний науковий співробітник,
завідувач Відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України.*

ФІЛОСОФСЬКА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ І НАУКИ В КОНТЕКСТІ СТІЙКОГО СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Породжена суспільними потребами, система освіти і науки набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть врозріз з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але, перш за все, соціуму [8, с.15].

Продумане, відповідальне ставлення до себе та суспільства у науково-освітньому розвитку виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із пізнання та самовиховання.

Особливо підкреслюється, **що освіту потрібно розглядати як соціальну методологію, яка допомагає людині свідомо використовувати свої здібності для служіння суспільству**, виробити вміння рахуватися з інтересами інших. «Головна мета освіти — готувати зрілу, цілісну особистість» [4, с.201].

Прокладована ними філософія освіти покликана, на їхню думку, обґрунтувати свободу як мету освіти та виховання і зіставити цінності вільної та обов'язкової (примусової) систем освіти; розкрити зміст поняття «свобода», що надасть можливість більш чітко визначити і міру відповідальності молоді перед суспільством

[1]. До завдання філософії освіти вони відносять також з'ясування впливу сучасної технології на особистість, на цінність самого виховного процесу [Див.: 3; 5; 6; 7]. Усі ці питання, безсумнівно, заслуговують на увагу. Але від підходу до їх осмислення, від розуміння самого предмета філософії освіти залежить і реалізація її виховних можливостей.

Як бачимо, вирішення цього завдання фахівці пов'язують саме зі створенням нової методології, із філософським обґрунтуванням цілей, завдань і методів морального виховання. «Спроби вирішувати проблеми освіти і виховання без сили і мудрості філософії неминуче приречені на провал» [2, с.6].

У новій методології вони вбачають **головний засіб гуманізації системи освіти не тільки в інтеграції з наукою, а й як посилення її інтегративної складової в систему соціального виховання**, кінцевою метою чого має бути утвердження в суспільстві та державі й усіх їхніх інститутах) таких цінностей, як справедливість, рівність, згода і відданість спільній справі.

Особливе занепокоєння сучасних суспільствознавців з напрямів критичної педагогіки та *соціальної філософії освіти* (зокрема, D.Kellner, N.C. Burbules, R.Berk, E.Bishop, R.Lichtman, P.McLaren, H.Giroux тощо) викликає процес подальшої деструкції і відчуження людської особистості. Вони наголошують на кризі «демократичної свідомості», що виявляється передусім у руйнуванні почуття відповідальності, спотворенні поняття свободи, що тлумачиться як велика кількість прав і відсутність обов'язків, у претензії на задоволення немислимих потреб, замиканні людини у світі своїх особистих інтересів і неприйнятті будь-яких суспільних інститутів.

Практично в кожній розвиненій країні є багатий досвід побудови системи вищої освіти. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок та можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі. Тому, ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти. Це вже стосується як галузі *соціальної складової філософії освіти*, так і сфери *менеджменту освіти*.

Сьогоднішньому світу притаманний значний ступінь **інтегрованості** та **інтернаціоналізації**. Національні економіки, міжсуспільні зв'язки, міждержавні відносини поступово стають все більш інтегрованими. Відбулося свого роду «стиснення» світового простору, який вимагає нових форм взаємовідносин та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки.

Реальність полягає у тому, що **глобалізація** являє собою об'єктивне та абсолютно невідворотне явище сучасності, яке можна уповільнити засобами економічної політики (що і відбувається у ряді випадків), але не можна зупинити або «відмінити», оскільки це імперативна вимога сучасного суспільства та науково-технічного прогресу.

Останні десятиліття спостерігалось зростання **інтеграційних процесів** у світі, розвиток тенденцій до спільного вирішення країнами своїх завдань. Інша відмінність пов'язана з науково-технічною революцією і становленням «**інформаційного суспільства**».

Революція в технологічних процесах, у свою чергу, служить причиною значних зрушень в ієрархії нації, передумовою для чого є інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки.

Місце країни в сучасному світі сьогодні більше визначається якістю людського капіталу, станом освіти і ступенем використання науки і техніки у виробництві.

Багатство у обсягах робочої сили і сировинних матеріалів все менше можна розцінювати як конкурентну перевагу — у відповідності з тим, як знижується частка цих факторів у створенні вартості усіх продуктів. З причин такого необоротного розвитку стає все більш ймовірним, що країни, котрі розвиваються, можуть досягти успіху виключно на основі своїх корисних копалин і відповідно більш дешевої робочої сили. Однак цей процес все ж таки далеко не тотожний реальній універсалізації глобальної спільноти.

Інакше кажучи, окрім певних реалій глобалізації, інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, у світі співіснують також не менш реальні тенденції регіоналізації, дисоціації і навіть асоціалізації.

При дослідженні суспільного майбутнього та **інституційних трансформацій** для стійкого розвитку суспільства в контексті

інтернаціоналізації вищої освіти і науки акцент необхідно робити рівномірно і на аналіз цінностей, і на аналіз соціальних інститутів, що дозволить усвідомити реальні механізми практичної побудови нового суспільства з урахуванням глобалізаційних процесів.

Звертаючись до іманентного змісту інституційних проблем інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, слід відмітити, що наукова рефлексія завжди була присутня в надрах глобалістичного знання визначально, так як виявлення її змісту було пов'язано з виявленням осмислення єдності буття природного і соціального, а всередині останнього — у єдності освітньо-наукового, політичного, економічного тощо буття. Така єдність реалізує цільову функцію і забезпечує управляючий вплив по відношенню до соціуму у вигляді практично-перетворювальної діяльності або суспільної, економічної і політичної влади над простором.

У сучасних умовах «протиріччя глобалізму та імперіалізму» не можуть бути підведені під загальні формули, такі, як «універсальні протиріччя між працею і капіталізмом», і тим більше не можуть бути вирішені ними.

Тому основною метою у даному контексті є — проаналізувати стан досліджень перспектив і стратегій стійкого розвитку суспільства у процесах інституалізації світової глобальної системи як цілісної і багаторівневої сфери взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів та людини у контексті інтернаціоналізації освітньо-наукового простору з метою розроблення теоретичного і прикладного інструментарію. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik. Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. München: K. Alber, 2015. 344 s.
2. Brammeld Th. Education for the Emerging Age. N. Y.: Harper and Brothers, 2016. VIII, 244 p.
3. Goodpaster K. E., Sayre K.M. (eds.) Ethics and the Problems of the 21-st Century. Chicago, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2016. 217 p.
4. Finley R. Realizing process' humanistic education. In: Konning A. (ed.) Philosophy of the Humanistic Society. N. Y.: Routledge, 2015. 207 p.
5. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy).— Birmingham: Munsey, 2000.— 496 p.

6. Muson H. An overview of educational efforts to improve character. In: McClelland D. (ed) Education for Values. New York: Irvington Publisher, 2002. 220 p. p. 1–25.
7. Wilson E. O. Biophilia. — Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2014. 157 p.
8. Zinchenko V. V. Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society//Perspectives of Science and Education. Vol. 38, Issue 2. p.10–24.

Кузьменко Анна Юрївна,

*аспірантка відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ПОШУКОВО-ПРОПЕДЕВТИЧНОГО ПЕРІОДУ ДІЯЛЬНОСТІ С. Х. ЧАВДАРОВА

Життєвий і творчий шлях С. Х. Чавдарова характеризувався науковими й особистісними пошуками, виявленням і утвердженням власних можливостей. Його світоглядні позиції й ідейно-моральні переконання залишалися майже незмінними впродовж всієї напруженої та плідної педагогічної діяльності. Однак, аналізуючи творчу спадщину С. Х. Чавдарова, не можна не відзначити періоди педагогічної діяльності вченого, які суттєво відрізняються між собою за змістом і характером. Для ефективного вивчення та більш повного висвітлення положень науково-педагогічної спадщини вченого ми визначили відповідні напрями дослідження та застосували методи, які сприяли реалізації наукового задуму. Узагальнення та систематизація творчої спадщини С. Х. Чавдарова, внеску його науково-педагогічної спадщини у розвиток освіти України у 20–60 роки минулого століття дали нам можливість на основі біографічного, історико-системного й логіко-теоретичного методів як інструментів дослідження вітчизняної історії педагогіки виокремити три періоди його педагогічної діяльності: 1-й період — пошуково-пропедевтичний (1926–1932 рр.), 2-й період — науково-педагогічний (1932–1943 рр.), 3-й період — освітньо-педагогічний та узагальнюючий — (1944–1962 рр.).

Результати здійсненого нами дослідження переконують, що характерною рисою педагогічної діяльності С. Х. Чавдарова у перший період його педагогічної діяльності є її гармонійне поєднання

з науковим пошуком. Сава Христофорович виступає перед учителями і працівниками освіти з доповідями, пише статті. У кінці 20-х років С.Х. Чавдаров почав викладати у закладах вищої освіти педагогіку, історію педагогіки, методику російської та української мов. Водночас, учений проводив велику науково-дослідну роботу, працюючи старшим викладачем методики мови і педагогіки на факультеті соціального виховання Київського інституту народної освіти (КІНО). Це був період професійного зростання С.Х. Чавдарова, як викладача вищої школи і методиста, як учасника реорганізації адміністративних установ освіти і навчальних закладів на території України. У 1930–1932 рр. С.Х. Чавдаров працює заступником директора Інституту соціального виховання, а з 1932 р. стає професором Інституту соціального виховання [2, с. 14].

Звертаючи увагу на якість навчально-виховної роботи у школі, С.Х. Чавдаров прагнув докорінно підвищити рівень підготовки учительських кадрів. Розглядалися питання удосконалення правил прийому до університетів та педінститутів, забезпечивши комплектування педвузів абітурієнтами, що мають покликання та придатність до педагогічної роботи; поліпшити навчальні плани і програми відповідно до вимог сучасної середньої школи; звільняти з педвузів студентів, які в процесі навчання «виявили непридатність до педагогічної роботи»; відновити обов'язкове стажування по закінченні вузу і видавати диплом учителя тільки тим, хто був професіоналом своєї учительської справи.

Аналіз науково-педагогічної діяльності С.Х. Чавдарова, його статей, заміток і виступів цього періоду дозволяє стверджувати, що він активно проводив наукові пошуки для задоволення потреб зростання педагогічної науки. Саме у цей період своєї творчості С.Х. Чавдаров приділяв велику увагу вивченню передового педагогічного досвіду, досліджень з методики викладання української та російської мов, що дозволило йому читати лекції на високому науково-педагогічному рівні. Свою викладацьку майстерність він відточує завдяки можливості почерпнути досвід у колег та поділитись власним. Він відвідує лекції у О.М. Астряба, М.М. Грищенка та ін. Безперечно, що викладацька діяльність ученого у Київському інституті соціального виховання сприяла професійному визначенню й вплинула на формування його освітніх поглядів. Від своїх колег-викладачів він перейняв високу педагогічну майстерність, новаторські форми і методи

викладання, що дозволило йому в майбутньому закласти основи власної наукової школи, передати естафету новому поколінню дослідників.

Тож, можна зробити висновок, що у цей період творчості С.Х. Чавдарова, практична робота позитивно впливала на його наукову активність і ефективність творчих пошуків. Разом із тим, він здійснював спроби використовувати наукові результати власних досліджень у педагогічній діяльності. Протягом 1926–1932 рр. виявився науковий і педагогічний хист С.Х. Чавдарова, набули розвитку його природні педагогічні й професійні здібності, яскраво окреслилися провідні напрями подальших творчих науково-педагогічних пошуків у галузі освіти. Аналіз джерел свідчить, що в цей період діяльності вченого широко розгорнулася його педагогічна практика, яка мала, здебільшого, пошуково-пропедевтичний характер. Практичний досвід молодий дослідник акумулював у науковій роботі, де приділяв велику увагу зміцненню зв'язків сільської школи з громадсько-політичним життям села, питанням української мови та методики її викладання, писав статті, які друкувалися в журналі «Шлях освіти».

Розмежувати педагогічну й наукову творчість ученого важко, адже вони мають цілісний характер. Оскільки провідною тенденцією розвитку вітчизняного класичного університету була навчальна, то викладачі університету тісно поєднували свою викладацьку діяльність з роботою в науково-дослідних установах [1].

Викладацька робота С.Х. Чавдарова у вищих закладах освіти була могутнім стимулом його наукових педагогічних пошуків з метою обґрунтування принципово нових теоретичних положень дидактики, удосконалення змісту освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н. Персоналії в історії становлення професійно-педагогічної підготовки Київського класичного університету. *Рідна школа*. 2003. № 7. С. 53–55
2. Сава Христофорович Чавдаров: до 120-річчя від дня народж.: біобібліогр. покажч. / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Пономаренко Л.О., Пєєва С.П., Айвазова Л.М.; авт. вступ. ст.: Березівська Л.Д., Бондар Л.С.; наук. консультант Березівська Л.Д.; наук. ред. Рогова П.І.]. Київ : Нілан-ЛТД, 2012. 213 с. Сер. «Видатні педагоги світу»; вип. 8, с. 14.

Култаєва Марія Дмитрівна,

доктор філософських наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

завідувач кафедри філософії

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

ПЛИННА СУЧАСНІСТЬ ТА ЇЇ МОДИФІКАЦІЇ В РЕФЛЕКСІЯХ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Дослідження освітніх трансформацій у соціокультурних контекстах плинної сучасності є одним з пріоритетних напрямків у німецькомовній філософії, де соціально-політичні рефлексії традиційно структурують з теоретичною педагогікою спільне проблемне поле, а також залучають педагогічну складову до критичного осмислення подій новітньої історії, цивілізаційних і суспільних зрушень.

Треба зазначити, що концепт плинної сучасності у німецькій філософській і педагогічній традиції має потужний методологічний потенціал, поєднуючи у парадоксальний спосіб семантики прискорення, уповільнення, деструкцію і реконструкцію феноменів та процесів, що досліджується. Тим самим він дещо відрізняється від версії З. Баумана. До цього концепту додаються ще семантики «крихкої сучасності» (*brüchige Gegenwart*), яка має тенденцію до фрагментаризації, а також створює під себе філософію Selfi (*Philosophie des Selfies*) з відповідними дидактичними практиками [1, с. 42]. У проблемному полі філософії освіти це знаходить прояв у конструюванні освітніх реалій у просторі невизначеного майбутнього (Д. Беннер), відтворенні просвітницьких «педагогічних провінцій» у лагунах плинної сучасності (А. Тремль), конструюванні філософсько-освітніх теорій за моделлю «одночасної неодночасності» (Р. Козеллек).

На останній зупинимось дещо детальніше, бо співіснування фрагментів різних культурних епох здебільшого залишається сліпою плямою у проблемному полі філософії освіти, що дається взнаки у діагностиці її стану та оцінювання ефективності впроваджених освітніх реформ. Адже покvapливі реформи зі сподіваннями чудодійного «великого стрибка» можуть виявитись

ретроінноваціями, здатними посилити ризики рефеодалізації сучасних соціумів, де дається взнаки так званий «механізм короля» (Н. Еліас), через який політична система і навіть громадянське суспільство структуруються на зразок королівського двору, інструментальне використовуючи для цих цілей формальну і неформальну освіту. р. Мерінг зазначає у цьому зв'язку: «Сучасна держава є «слабкою» державою. Вона вплетена у складні мережі і залежності, перевантажена постійними викликами криз, що лихоманяють світ, через це вона хапається за освітню політику як за відносно невитратне політичне поле, тим самим демонструючи власну дієздатність за рахунок функціональних імперативів системи освіти. Кожний політик був колись учнем і вважає себе обізнаним в освітніх проблемах; вчителів сьогодні звинувачують у всіх складних і важко розв'язуваних проблемах і дефіцитах, хоча вони не зможуть подолати негаразди у суспільстві. Мабуть, держава вже не здатна інтегруватись в економіку, але це ще досить міцно стискає в руці шкільну і вищу освіту. Отже, сьогодні великі обіцянки зосереджуються в освітній політиці і саме там розбиваються вщент» [2, с. 35, див. також 4, с. 11–14].

Внаслідок цього освіта, а разом з нею — й людина зазнають деформацій, а кризові стани та патології набувають рис нормативності через волонтаристські управлінські рішення, які виходять з контрфактичної віртуальної реальності, а не з дійсного стану речей. У культурі інформаційного суспільства дійсно відкриваються нові можливості створення комунікаційних мереж, в тому числі й освітніх, але також збільшується загроза втрати автономії індивіда і виникнення нових форм тоталітаризму. Серед таких форм Кр. Тюрк називає перспективу появи світового дигітального суспільства як різновиду родоплемінного, яке генерує свою власну систему цінностей на глобальному рівні, але разом з цим, криє у собі можливість трансформації у «дигітальний націоналізм» [6, с. 157–158, 198]. На думку Тюрка і багатьох інших критиків постіндустріальних соціокультурних трансформацій, цьому сприяє «нова культура навчання», де зникає вчитель. Вона пов'язується із «згасанням вчительської професії» на горизонті сучасної культури, що знаходить прояв у занедбанні таких педагогічних завдань, як виховання та формування особистості [5, с. 7].

Трансформація індустріальних суспільств у постіндустріальні постійно продукує ситуації одночасності неодноразового. У тео-

ретичних рефлексіях цієї тенденції нерідко актуалізуються не тільки філософсько-освітні ідеї раннього і класичного Модерну, а й домодерні освітні і виховні практики. Аргументом, який висувається на користь цього є припущення «завершення добиписьмової культури», що легітимує поворот до суто функціонального навчання та реінтеграції школи у простір життєвого світу [6, с. 7]. Можливості дистанційного навчання і праці, перетворення приватної оселі на офіс або на простір для затишного навчання на дому мають безліч переваг перед традиційними організаційними формами навчально-виховного процесу. Але вони також обтяжені ризиками, які виступають найбільш чітко, якщо порівняти їх з до модерними практиками професійного навчання, не говорячи вже про соціальне розшпарування, яке дається взнаки також й в освіті.

Той факт, що історичні форми організації освіти і виховання почасти реконструюються у нових соціокультурних контекстах, можна розглядати як з позиції втрачених можливостей, так і як нагадування про притаманні їм ризики, які виникають також і у сучасних соціокультурних контекстах. Отже, освітні імплікації німецького ідеалізму (Кант, Гегель, Фіхте) проливають світло на проблеми сучасної освіти і пов'язані з нею нові форми культурного та освітнього відчуження. Так, р. Мюнх на підставі соціологічного моніторингу ефективності освітніх реформ констатує «появу в науці і освіті нових практик оцінювання і встановлення рейтингів, які не відповідають ані новим, ані старим цілям. Їх агентами виступають посередні науковці як позірне інноваційні діячі, які перебирають на себе ресурси і репутацію», тим самим руйнуючи науку та освіту» [3, с. 17–20].

Наведену вище критику не слід вважати спробою призупинити постіндустріальні трансформації у сучасній освіті. Навпаки, ця критика стимулює пошуки нових політичних і педагогічних рішень освітніх проблем, які супроводжують практики оновлення ■.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gumbrecht H.U. Bruchige Gegenwart. Stuttgart: Reclam Verlag, 2019.
2. Mehring R. Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik. Würzburg: Verlag Königshausen, 292 S.
3. Münch R. Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Insel, 2011. 459 S.

4. Trembl A. Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, 2010. 322 S.
5. Türck Ch. Lehrer Dämmerung. Was die neue Kultur in den Schulen anrichtet. München 2016.
6. Türck Ch. Digitale Gesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Stammgesellschaft. München. 2019.

Мелков Юрій Олександрович,

*доктор філософських наук,
провідний науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України*

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Проблема забезпечення стійкого розвитку людського суспільства, тобто такого, що не загрожує загибеллю навколишнього світу та поєднує соціальний вектор із економічним, вимагає принципово нового підходу до визначення стратегій вищої освіти, закликаної формувати таку особистість і такого фахівця, який здатний відповідати на виклики ХХІ століття. На мою думку, адекватним філософським підґрунтям для такого визначення виступає методологія постнекласичного типу наукової раціональності, істотною ознакою якої виступає залученість суб'єкта до процесу пізнання: постнекласична наука враховує співвідносність характеру отримуваних знань про об'єкт не лише з особливістю засобів діяльності суб'єкта, що пізнає, але і з її ціннісно-цільовими структурами. Саме тому свого роду парадигмальною (взірцевою) дисципліною для постнекласичної раціональності виступає екологія, що як раз і втілює в собі один із ключових векторів стійкого розвитку та орієнтує дослідника на сприйняття об'єкта пізнання не просто як даності, а й як цінності (зокрема, прагнучи до збереження біологічного розмаїття у світі, що гине внаслідок антропогенних факторів).

Такий аксіологічний вимір постнекласичної методології доповнюється ще й настановою щодо *нелінійності*, яка добре пасує до справи життєдіяльності у сучасному світі, ситуація в якому

визначається у таких термінах, як мінливість, невизначеність, складність і неоднозначність. У світі несталості та непередбачуваності будь-яке «готове» знання виявляється неактуальним, а часто й загалом не існує. Відповідно, й «інструкції» з ефективної цілераціональної поведінки — чи то буденної та особистісної, чи то професійно-фахової — або відсутні (оскільки однозначно передбачити хід подій у нелінійному світі неможливо), або є принципово неповними та застарілими. Британський спеціаліст з філософії освіти Рональд Барнетт позначає таку ситуацію як *понадскладність*, за якої фахівець характеризує виклики самим межам цієї ситуації. Університет, за твердженням мислителя, пов'язаний із понадскладністю, по-перше, як фактор, що частково винний в її виникненні (як заклад, що займався та займається виробництвом нових парадигм досягнення дійсності); по-друге, як агенція, закликана готувати молоде покоління до життя у світі понадскладності шляхом сприяння розвитку в його представниках відповідних якостей; а по-третє — з точки зору громадської та просвітницької ролі (чи місії) університету в розумінні та затвердженні понадскладності як глобального феномена [1, с. 115–116].

Виявляється, що знання та навички, яких набуває випускник вищого навчального закладу, вже не є вирішальними щодо його компетентності, — їх місце посідає скоріше вміння отримувати, створювати, формувати в собі *нові* знання та навички відповідно до обставин, що стрімко змінюються. Іншими словами, йдеться про формування особистості та особистісної культури випускника закладу вищої освіти як про головну мету та сенс функціонування такого закладу, відповідно до настанов «людиномірності» ситуації у світі [2, с. 86–90]. Особливого значення набувають не стільки фахові знання та навички, скільки міждисциплінарні якості випускника, що не зводяться до суто професійного, вузького кола знань і навиків: здатність писати та спілкуватися, здатність до роботи в команді, здатність до прийняття рішень, а головне — здатність *мислити критично, творчо та самостійно*. Такий набір риси цілком гармонійно пов'язаний і з означеною вище аксіологічною, ціннісною перспективою: лише дбайливе, навіть філософське-любове ставлення до предмету свого пізнання та своєї дії може привести до формування стратегій такого пізнання та такої дії на засадах мінімізації можливих ризиків і прагнення до збереження багатоманіття у природі та в культурі, на противагу модерніст-

ському тяжінню до всілякої уніфікації та стандартизації. До того ж, і прийняття рішень у ситуації сьогодення зазвичай відбувається в умовах неповноти знання та непередбачуваності наслідків дій, а тому ціннісне підґрунтя визначення стратегій поведінки виявляється вирішальним і витікає з загальнокультурних, «фонових» щаблів буття особистості.

Відповідно, й основною метою сьогоденного університету має виступати не передача знань і навиків, а формування у студентів здатності отримувати та створювати знання та набувати навички самостійно, добре орієнтуючись у велетенському обсязі наявної у «дігіталізованому» суспільному просторі інформації — і при цьому завжди будучи готовим до зміни як стратегій, так і тим більше тактичних прийомів своєї професійної діяльності, загалом до того, щоби жити та діяти у світі принципово нестійкому та невизначеному. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Barnett R. Reconfiguring the University. *Higher Education Reformed* / Ed. by Peter Scott. London and New York: Falmer Press, 2000. P. 114–129.
2. Mielkov Iu. Human-Dimensionality and Values of Higher Education: Strategies for The Future of Complexity and Sustainable Development. *Філософія освіти / Philosophy of Education*: науковий журнал. 2019. Т. 24, № 1. С. 79–96.

Пономаренко Оксана Вікторівна,

аспірантка кафедри філософії

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

ПЛИННА СУЧАСНІСТЬ І ПРОБЛЕМА МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ

У ФІЛОСОФІЇ З. БАУМАНА

Прискорення процесів глобалізації та становлення інформаційного суспільства ставлять пересічну людину, суспільство, освіту перед необхідністю адекватного реагування на сучасні виклики, а розроблення ефективної освітньої стратегії потребує розуміння тенденцій і змін сьогодення. Адже, як зауважує

М.Д. Култаєва, сценарії оновлення суспільств можуть розгортатись як у просторі свободи, так і в рамкових умовах ідеологічного тиску і навіть примусу, але в кожному випадку мобілізація людей і ресурсів на здійснення новаторських задумів потребує змін у суспільній свідомості і поведінці людей [3, с. 4].

Відомий соціолог та філософ Зігмунт Бауман вважає, що освітня і культурна практика є практикою породження смислів, адже культура є системою розгортання значень через надання смислу. У культурі конституюється свобода.

Використанням таких метафоричних термінів як «плинна сучасність» або «плинна модерність» філософ звертає увагу на схожі з рідкою субстанцією риси сучасного світу: нездатність довго зберігати свій стан та змінюваність під впливом найменших сил, тобто постійне перебування в русі. При цьому важливою рисою теперішньої стадії сучасної епохи вчений називає відсутність направленості в таких змінах.

Накреслюючи постмодерну перспективу соціальних і культурних трансформацій, З. Бауман виступає також і критиком цього нового стану суспільства. Він відкриває жакливе у постмодерній культурі. Так, якщо у модерній культурі люди потерпали від надміру порядку, що знищував свободу, то у постмодерній вони знаходяться під тиском надмірної свободи. Нові можливості, що відкриваються перед людьми водночас породжують ризики і небезпеки [2, с. 288].

На думку вченого, стан «плинної модерності» — це результат боротьби самовпевненого і нестримного духу сучасності з консервативними інститутами суспільства, які чинили опір, та не відповідали новим формам та тенденціям. З. Бауман метафорично називає цей процес «плавленням твердих тіл», тобто розчинення, того, що продовжує існувати певний період і не змінюється або має імунітет до плинності. Серед перших твердих тіл, які мали бути піддані плавленню, і перших священних принципів, які мали бути спростовані, стали вірність традиціям, звичним правам і обов'язкам, які зв'язують людей по руках і ногах і заважають рухові, обмежують ініціативу [1, с. 9].

З. Бауман наголошує, що саме плавлення твердих і цілісних інститутів не мало за мету повністю знищити їх, а лише розчистити місце для нових і кращих твердих тіл, це були намагання покращити успадкований набір недосконалих тіл іншим набором значно покращених і досконалих, і по цій причині стійких до змін.

Плавлення зробило складну мережу соціальних відносин розімкнутою, незахищеною і безпомічною, вразливою, нездатною протистояти натхненним підприємництвом правилам дій і сформованим діловою активністю критеріям розумності, не говорячи вже про те, щоб ефективно конкурувати з ними [1, с. 10].

Якщо звернути увагу на цілісність правил і принципів грошових відносин, то здається, що це справжні закони поведінки людини, які діють об'єктивно, не обмежуючись сферою ринкової системи. Але потрібно звернути увагу на те, що система грошових відносин у порівнянні з іншими інститутами, цілісність яких було зруйновано, а системність зв'язків між інститутами порушено, не піддавалась «плавленню», тому виглядає більш міцною і системною саме на їхньому фоні.

В наш час схеми і конфігурації більше не задані і тим більше не однозначні; їх дуже багато, вони зіштовхуються один з одним, і їх зміст суперечливий, так що всі вони в значній мірі позбавлені своєї примусової і обмежувальної дії. Їх характер змінився і у відповідності з цим вони рекласифіковані, як пункти в списку індивідуальних задач. Замість того, щоб служити передумовою стилю поведінки і задавати рамки для певного життєвого курсу, вони сліднують із нього, формуються і змінюються [1, с. 11]. Можна змодельовати ситуацію, в якій корабель, що рухається в океані, намагається прокласти курс, орієнтуючись по координатам, що змінюються в залежності від особистості штурмана.

В наш час не вистачає саме таких схем, кодексів і правил, які можна вибрати в якості стійких орієнтирів і якими можна в подальшому керуватися. На думку З. Баумана, ми переходимо із ери раніше заданих «референтних груп» в епоху «універсального порівняння», в якій мета зусиль людини по будівництву свого життя безнадійно не визначена, не задана наперед і може піддаватися багаточисленним і глибоким змінам перш ніж ці зусилля досягнуть свого завершення [1, с. 11].

Швидкоплинність як суттєва риса соціальних порядків та пов'язані з нею суспільні зміни в політичному, економічному, культурному житті суспільства, безпосередньо впливають на людину і освіту, стають викликами для людського буття, вимагаючи швидкого і адекватного реагування, але водночас відкривають нові можливості і перспективи подальшого розвитку. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Бауман З. Текучая современность / пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Култаєва М.Д., Навроцький О.І., Шеремет І.І. Європейська теоретична соціологія ХХ–ХХІ століття / 2-ге вид., випр. та доп. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 372 с.
3. Култаєва М.Д. Філософська педагогіка і духовне оновлення сучасних суспільств: монографія / Мін-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків: ФОП Панов А.М, 2019. 271 с.

Починкова Марія Миколаївна,*кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри філологічних дисциплін**навчально-наукового інституту педагогіки і психології**ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»***СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД****У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Система роботи з формування критичного мислення (далі КМ) у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (далі МУПШ) вимагає застосування адекватних методологічних підходів. Під час нашого дослідження ми спиратимемось на чотири рівні методологічних знань (за Е. Юдіним): філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний.

Розкриття підходів на філософському та загальнонауковому рівнях уже були предметом нашого дослідження. У цій праці ми визначатимемо середовищний підхід у межах конкретно-наукової методології.

Основоположником сучасної концепції середовищного підходу є Ю. Мануйлов [3], дослідник висунув теорію здійснюваного через спеціально створене середовище управління процесом формування й розвитку особистості. Цьому підходу властиві наступні базові процедури: середовищеутворення, наповнення ніш, інверсія

середовища, а також усереднювання, типізація [3]. У світлі цього підходу виникає концепція середовищного навчання, яка обґрунтована С. Сергєєвим. Дослідник доводить такі вагомні положення цієї концепції: 1) освітнє середовище є умовою входження людини в культуру; 2) воно є джерелом самонавчання й саморозвитку майбутнього вчителя; 3) йому властиві імерсивність, присутність, інтерактивність [4].

Коротко розглянемо поняття імерсивність, присутність, інтерактивність за С. Сергєєвим: «імерсивність» відбиває сукупність технологічних, психологічних і поведінкових феноменів, що пов'язані з інтегрованою, синхронною діяльністю перцептивних систем людини, її зануренні в середовище. Це нібито ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального [4, с. 37, 38].

Присутність в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитися в одному місці навколишнього середовища, у той же час фізично знаходитися в іншому місці. Важливою особливістю присутності в середовищі є можливість набувати корисний для практичної діяльності досвід [4, с. 37, 38].

Інтерактивність — ступінь, до якої можлива участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища [4, с. 38].

Середовищний підхід цінний для нас тим, що, за словами О. Ярошинської, саме він дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст формування «освітнього середовища», у якому відбувається його професійне становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує його можливості, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток [5, с. 107].

Звернемо увагу також на трактування середовищного підходу у вищій освіті, здійснене В. Желановою: «ми трактуємо середовищний підхід у вищій освіті як стратегію, яка ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [2, с. 101].

Оскільки однією з основних властивостей КМ (за С. Терном) є рефлексивність, методи розвитку КМ є інтерактивні, а побудова системи роботи з формування КМ МУПШ відбувається з ураху-

ванням контекстного підходу, то звернемо увагу на думку В. Желанової щодо реалізації інтерактивності у форматі рефлексивно-контекстного середовища: «у форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища інтерактивність реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного. Їхні відносини будуються на підставі міжсуб'єктної взаємодії, яка надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх педагогів» [2, с. 103].

Окреслений підхід тісно пов'язаний з культурологічним, так Є. Бондаревська наголошує: «суть ... полягає у ціннісному відношенні до природного і соціального середовища і включення навчання в цілісне середовище в якості його системотворчого культуротворчого фактора» [1, с. 163].

Отже, у межах нашого дослідження реалізація контекстного підходу полягатиме у максимальному наближенні умов середовища навчання у процесі формування КМ МУПШ до майбутньої професійної діяльності. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д: РГПУ, 2000. 352 с.
2. Желанова В.В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. 400 с. С. 98–115.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.
4. Сергеев С.Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Шк. технологии*. 2006. № 6. С. 36–42.
5. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблема підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 1). С. 104–109.

Радіонова Наталія Василівна,

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

ОСВІТНЯ ІСТОРІЯ СЛОБОЖАНЩИНИ: ІМПУЛЬСИ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

В останні роки відбувається фактичне вигнання філософії і взагалі гуманітаристики з українського освітнього простору. Це ускладнює здійснення світоглядного, морально-етичного і національно-патріотичного виховання. Освітня історія Слобожанщини розкриває небезпеку і пастки поширення зневаги до філософського знання, без якого освітні і виховні практики перетворюються на тривіальні тренінги.

Для розуміння сучасних соціальних викликів, адресованих філософії освіти треба враховувати не тільки сучасні соціокультурні контексти, а й ті, які передували їм, накладаючи свій відбиток на новітні культурні форми. Звернення до проблематики репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у XIX столітті дозволяє не тільки конкретизувати виховну і більш широко — просвітницьку функцію філософії, а й сприяє розумінню сучасних освітніх процесів в Україні, що нагтовхуються не тільки на спротив з боку консерваторів у політиці та педагогіці, а й також і на складнощі, обумовлені попереднім розвитком.

Репрезентація філософії на Слобожанщині означеного періоду розкриває внутрішній драматизм формування світоглядної культури цього регіону, бо ідея свободи, транслятором якої завжди була і залишається філософія, нагтовхувалася на опір з боку офіційної ідеології Російської імперії, що було особливо відчутно в освітньому просторі. Адже саме цей період і в історії освіти, і в історії української філософії був періодом інтенсивних пошуків легітимації нових культурних форм, нових освітніх і виховних практик. Це був період світоглядних ризиків і вагань, співіснування релігійних, натуралістичних, матеріалістичних, позитивіст-

ських та спіритуалістичних настанов. Такий модерний плюралізм світоглядних пропозицій вперше став реальністю для багатьох молодих людей, які пов'язували своє життя з освітою та наукою. Світоглядне роздоріжжя, як реальність культурно-освітнього життя на Слобожанщині того часу, поєднувалось також із викликами перших прообразів сучасної глобалізації, що набували досить чітких контурів на теренах України, які вимагають філософського осмислення для розуміння тих тенденцій, які сьогодні даються взнаки в освітньому просторі України.

Звернення до цих контекстів є необхідним для розуміння причини, чому Україна, так само, як деякі інші європейські країни (Німеччина), є «запізнілою нацією». Існує багато відповідей на це питання, але у даному дослідженні робиться основний акцент на духовному пробудженні української нації, і водночас йдеться про посилення її чутливості до сприйняття європейської ідеї у її модерній інтерпретації, тобто із урахуванням імперативів свободи, рівності, братерства. Транслятором і першої, і другої низок смислів, як відомо, є філософія. Без урахування багатоманітності форм філософського досвіду та його репрезентацій, що структурують як культурний, так і освітній простір Слобожанщини XIX століття, не можливе сучасне духовне оновлення українського соціуму.

Новий підхід до цієї проблематики обумовлений також і викликами сучасної культурної глобалізації, історичні передумови якої закладалися на Україні ще у XIX ст. на Слобожанщині, де у цей час структурувалося мультикультурне суспільство модерного зразка. Культурна інтеграція і збереження національної ідентичності є об'єктивною реальністю сучасного життя, саме тому історичний досвід такого збереження сприяє розумінню глибинних підвалин сучасних культурних і освітніх процесів. ■

Чижевський Борис Григорович,

*кандидат педагогічних наук,
керівник секретаріату Комітету Верховної Ради України
з питань освіти, науки та інновацій*

ДІАЛЕКТИКА СПІВВІДНОШЕННЯ ПІЗНАННЯ І ЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Науково-практичне обґрунтування діалектики співвідношення пізнання і знання у процесі формування всебічно розвиненої особистості зумовлено визначальним значенням сфери освіти у формуванні концептуальних моделей розвитку українського суспільства, яке має інтегруватися у співтовариство високорозвинених країн і в якому панували б демократичні та гуманістичні цінності, забезпечувалися право та свободи особистості за належного рівня національної безпеки.

Переважна більшість освітянських концепцій сповідують те, що головною метою освіти повинно бути формування та розвиток всебічно розвиненої особистості. Визначальним у вирішенні порушеної проблеми є діалектика співвідношення та єдності пізнання і знання у процесі формування всебічно розвиненої особистості.

1. Пізнання розглядається як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людини. Воно є специфічною, вищою формою відображення. На відміну від нижчих форм відображення пізнання здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише те, що вже існує реально, а й численні можливості — конкретні і абстрактні — для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини. Процес пізнання базується на пізнавальній активності, визначальній рисі особистості, яка виявляється в позитивному ставленні до процесу пізнання, що передбачає можливість, стан готовності та прагнення до самостійної пізнавальної діяльності спрямованої на опановування індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості.

Процес пізнання забезпечує формування рівня, глибини і якості знань як основної форми відображення у свідомості індивідуума образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду. Засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі законів, теорій, суджень, понять тощо здійснюється на основі розумових і практичних умінь у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда лише за умови взаємодії з іншими людьми. Але конкретизація вищезазначеної загальної мети є суперечливою в різних концепціях. Одну із таких поширених суперечностей щодо вирішення проблем співвідношення пізнання і знання в процесі формування та розвитку обдарованої особистості доцільно розв'язувати в площині панування закону необхідності і можливості.

2. Знання трактується як перевірений практикою результат пізнавальної діяльності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді законів, теорій, понять, суджень, уявлень. Знання є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання які в процесі пізнання сформувалися у стійкі переконання набувають ціннісної субстанції. Знання виражається у поняттях, судженнях, умовах, концепціях, теоріях, а також технологіях і діях. Знання виконує важливі соціальні, захисні, зберігаючі, стабілізуючі, розвиваючі функції, зокрема воно матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служить виробництву; перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх системність, усвідомленість, осмисленість. Знання виступають складовою світогляду індивіда, значною мірою визначають його ставлення до дійсності, духовні принципи та цінності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є джерелом нахилів, інтересів особистості, необхідною умовою розвитку їх задатків, здібностей, обдарувань. Знання володіє різними ступенями достовірності, відображаючи діалектику відносної та абсолютної істини. За своїм генезисом і способом функціонування знання є соціальним феноменом. Воно фіксується у формі знаків природних і штучних мов або знаків, символів.

3. На сучасному етапі розвитку науки знання не існує єдиного підходу до розуміння сутності особистості. Українські науковці Ничкало Н.Г., Гончаренко С.У., Зязюн І.А. та інші представляють розширене розуміння особистості — людини, як соціальної істоти, суб'єкта пізнання і праці. Ними виділяються такі особливості особистості як свідомість, довільні дії, здатність пізнавати себе, регулювати свою поведінку і діяльність, керувати іншими. На їхню думку основними в характеристиці особистості є її суспільна спрямованість, потреби, інтереси і мотиви, які зумовлюють поведінку, цілеспрямовану діяльність і вчинки. Природну основу особистості становлять її біологічні особливості. Формуючись як особистість, людина не перестає бути природною істотою. Вроджені дані дитини розглядаються як підґрунтя для здійснення виховання. Доцільно враховувати, що спрямованість особистості органічно пов'язана з пізнавальною діяльністю, почуттями і волею. Знання, практичні вміння і навички, компетентності як основи духовного багатства особистості визначають трудові можливості людини, її місце в суспільстві.

3 точки зору педагогіки і психології особистість розглядається як певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, обдарувань, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери). Особливе значення процес розвитку особистості набуває в підлітковому і ранньому юнацькому віці, коли підліток чи юнак починає виділяти себе як об'єкт самопізнання, самоутвердження і самовиховання.

4. Розкриття потенціалу обдарованої особистості залежить від середовища проживання та умов творчої діяльності. Ряд наукових шкіл дотримуються концепції, що зв'язок особистості учня, учителя і суспільства опосередкована перш за все первинним колективом — сім'я, родина, заклад освіти; трудовий колектив. Тільки через колектив кожний його член входить в суспільство. Тому зрозуміла вирішальна роль колективу — роль визначальної «клітинки» цілісного соціального організму, де особистість формується і розвивається духовно і фізично, де шляхом засвоєння мови та опанування суспільно сформованими формами діяльності вона поглинає в себе так чи інакше створене працею попередників.

Безпосередні форми спілкування, які притаманні колективу, утворюють соціальні зв'язки, формують риси учня, учителя. У даному випадку логічними є зв'язки: батьки-учні; учні-учні; учні-вчителі; учителі-учителі; учителі-батьки; учні-суспільство; учителі-суспільство; учні-учителі-суспільство; учні-батьки-суспільство; учні-учні-суспільство. Останнім часом зростає тенденція спілкування людини за допомогою соціальних, інформаційних мереж та інтернет-ресурсу.

5. У сучасній педагогічній науці все більше поширюється напрям, який передбачає, що головною метою освіти є розвиток задатків, здібностей, умінь, навичок, обдарувань, компетентностей, майстерності, професіоналізму та формування творчих здібностей в особистості, а також сприяння розвитку тих її унікальних задатків, здібностей, обдарувань які дадуть їй можливість вирішувати не лише існуючі зараз проблеми, а й ті, що виникають у майбутньому. ■

Напря́м четве́ртий

ОСВІТНІ РЕСУРСИ В СТРАТЕГІЯХ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ



Саух Петро Юрійович,

*доктор філософських наук, професор,
академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ФІЛОСОФІЯ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ЯДРО Ї КРЕАТИВНА ПЛАТФОРМА ОСВІТИ

Філософія це не лише намагання глибше пізнавати світ або потяг до мудрості, але й спроможність використати отримані знання в своєму житті, не лише намагання розмірковувати про мудрість, але й «sapere aude» мати мужність бути мудрим («sapere aude»). Адже філософське знання, якому властивий постійний пошук, сумнів, критичність сприяють формуванню людини мислячої, креативної, гуманістично діяльної. І в цьому контексті філософія нерозривно пов'язана з освітою. В інтелектуальній історії людства чітко прослідковується їх тісна взаємодія. Будь — яка педагогічна система, зазвичай, своїм підґрунтям мала філософську систему, а будь-яка філософська система, як прикладне 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. В цьому алгоритмі філософія виступає концептуальним ядром педагогіки й постає в іпостасі філософії освіти.

Щодо причин виникнення філософії освіти, її статусу існує безліч дискусій. Єдине, що тут не викликає жодного сумніву: це те, що виникнення філософії освіти обумовлене антропологічною кризою та необхідністю осмислення в цих умовах архітектоніки людини в дискурсі цілей освіти. Розпочинаючи з Дж. Дьюї, яким філософія освіти визначалася як обов'язковий вимір компетентної, відповідальної практики в освіті, метою якої має бути виховання особистості, що вміє пристосовуватися до будь-яких ситуацій в умо-

вах підприємництва й закінчуючи її сучасними трактуваннями (емпірико-аналітична філософія освіти, педагогічна антропологія, гуманітарна філософія освіти, критико-емансипаторська філософія освіти, постмодерністська філософія освіти тощо) свідчить про те, що освіта, на жаль, не завжди трактується як система осмислених дій і взаємодій учасників педагогічного процесу, а іпостась філософії освіти розглядається у режимі «шведського столу». Переконатися в цьому не важко, звернувшись до визначень й підходів до розуміння філософії освіти в сучасному (у тому числі вітчизняному) освітньому просторі. По-перше, філософія освіти нерідко трактується як специфічна прикладна філософія; по-друге, ототожнюється із загальною педагогікою; по-третє, розглядається як самостійна сфера наукових знань; й, накінець, іноді, навіть, визначається «загальною теорією світу і людини» [4, 131]. В цих визначеннях немало фантазій, пов'язаних із «нездужанням» філософії внаслідок надуманих процесів її спеціалізацій. Філософія, уподібнившись алгоритму науки й розпавшись на вузькі проблеми (філософія мови, свідомості, фізики, техніки, освіти), на жаль, втратила те, що було її основою, її коренем — «софію», «мудрість». Їй зазнала скрийозних втрат на усіх цих напрямках. Нова «Я-концепція» сучасної філософії вимагає усвідомлення її власного ества та форм існування, у тому числі ролі і місця в системі освіти. Відмовившись від ролі вищого судді і арбітра з висоти чистого розуму, вона має вступити в співпрацю з іншими науками, обираючи для себе роль генератора ідей, посередника та інтерпретатора перспектив життєвого світу. Це стосується й освіти. Без філософського розуміння глобальних прогностичних функцій і технологічних можливостей освіти важко розраховувати на повноцінне обґрунтування стратегії й політики у цій сфері, на продуктивний творчий пошук ефективних підходів та методів організації багатопланової освітньої діяльності.

Нині значна частина вітчизняних науковців, наголошуючи на евристичному потенціалі філософії в освітньому процесі, усе ж констатує, що не існує сенсу виокремлювати філософію освіти в окрему галузь філософії [1; 2; 3]. Адже філософія освіти розвивається у межах соціальної філософії, утворюючи комплексне та міжгалузеве вивчення системи освіти. У широкому розумінні предмет філософії освіти — не лише філософське осягнення самого процесу отримання знань, умінь і навичок, а й більшою мірою масштабне вивчення культурних досягнень і цінностей,

покликаних задовольняти потреби системи освіти. Специфіка філософського підходу полягає в тому, що освіта тут розглядається не в тому чи іншому ракурсі, а як «певна цілісність».

Не випадково 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 його організації. За межами освіти залишаються такі важливі риси особистості як духовність, моральність, відповідальність. Як наслідок такої освіти формується «оцифрований», кліпово мислячий виконавець. Як це не прикро, сьогодні вже йдеться про «духовно-соціальну пандемію», що вимагає нового рівня рефлексії змісту соціокультурних особливостей, визначення сучасного аксіологічного підґрунтя освіти, ролі та місця освіти в сучасному глобалізованому світі.

У зв'язку з цим виникає потреба: по-перше, в філософському осмисленні кризового стану, в якому опинилася система освіти за умов переходу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що передбачає нову класифікацію та трансформацію предметного змісту знань, які б забезпечували як інформаційний арсенал особистості, так й ціннісно-сміслові обґрунтування її діяльності. По-друге, нагальним є обґрунтування освіти як складної синергетичної системи, яка пов'язана із сучасними тектонічними зрушеннями постнекласичної науки та неоліберальної економіки й передбачає перехід від школи знань до школи розуміння, від патерналістської педагогіки до педагогіки співробітництва, від базової підготовки фахівця до експоненційної мобільності в умовах цифрової ери. Кінцевим продуктом цієї системи має стати не лише компетентний фахівець, який уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, здатен працювати більш, ніж в одній професійній позиції, спроможний екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу, а й нести відповідальність за свої дії та бути носієм нового світогляду.

По-третє, потребує глибокого філософського осмислення культурно-цивілізаційної самоідентифікації освіти, яке вимагає нових орієнтирів в освітньому процесі, визначає нові ціннісні ідеали та нові спрямування педагогічної думки. Як свідчить світовий досвід, некритичне копіювання чужих схем здатне лише

зруйнувати систематизований характер історично сформованих національних традицій. Просте запозичення чужих зразків, як ми вже переконалися в нашій освітній діяльності, не може дати очікуваних «райських плодів» без продуманого синтезу цивілізаційних і національно-культурних традицій, які формувалися протягом століть. Не важко зрозуміти, що глобалізований світ, продукуючи ситуацію міжкультурного співставлення й порівняння, послаблюючи національні суверенітети, сприяє формуванню «нового типу паразитизму», за умов якого заможні країни розширюють зони своїх життєвих інтересів, а бідніші постають перед загрозою розпаду і втратою суверенітету.

По-четверте, існує потреба в філософському збагаченні гуманної, дитиноцентричної педагогіки, яка має продукувати всебічно розвинену особистість, що володіє високим рівнем інтелектуальних, моральних, фізичних сил й можливостей. Головним постулатом цієї педагогіки має стати любов до дитини, визнання за нею права бути такою, якою вона є. Позиція педагога по відношенню до внутрішнього світу дитини має забезпечувати її особистісну свободу, шанобливе відношення до дитини на основі демократичного стилю спілкування. В рамках дитиноцентриської, гуманної педагогіки має діяти теорія ненасилля як виклик насильству, яке включає в себе фізичне, психічне, економічне придушення й продукує в суспільстві брехню, лицемірство, ненависть тощо. Тобто теорія ненасилля являє собою філософське обґрунтування не лише сучасної практики освітнього процесу, але й розвитку ненасильницьких відносин в будь-якій соціальній сфері.

По-п'яте, виникає гостра потреба в обґрунтуванні філософії «глобальної освіти», головною ідеєю якої є ідея особистої відповідальності кожної людини за усе, що відбувається в природному і соціальному середовищі планети [5]. Глобальна спрямованість освіти особистості потребує виховання людини в дусі миру, взаєморозуміння й толерантності, формування макромислення громадянина світу, відповідності нормам глобальної етики, орієнтації особистості на високу відповідальність за долю своєї країни й людства в цілому. Тим паче сьогодні, коли світ переживає часи глобальних потрясінь, про які нам систематично нагадують не лише вчені Римського клубу, відомі філософи і політики, а й реальні природні й соціальні катаклізми на зразок пандемії коронавірусу, військових конфліктів, тероризму, які вимагають

вирішення найважливішого завдання в стратегії виживання людства — формування нового світогляду. Й, із впевненістю можна сказати, що «архімедів важіль» вирішення цієї проблеми лежить в площині філософськи заплідненої глобальної освіти.

Відтак, філософія в освіті виступає не лише концептуальним ядром, але й креативною платформою, на основі якої має формуватися як нове бачення й розуміння людини, так й новий образ освіти. Вона покликана плекати «людину майбутнього», зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формування внутрішнього світу людини. Іншими словами, філософія допомагає педагогіці «вписатися» в культурну домінанту часу, сприяє вибору стратегій освітніх систем, адекватних сучасним тенденціям суспільного розвитку в умовах експоненційних інформаційно-цифрових технологій. Лише завдяки їй отримує шанс на належний рівень осмислення світоглядна, соціальна і трансісторична сутність освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*. Вип.6. 2004. С. 59–72.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
3. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 257 с.
4. Панченко Л. Суспільне покликання філософії освіти в умовах глобальних трансформацій. *Філософія освіти*. № 2. 2014.
5. Хенви р. Достижимая глобальная перспектива / пер. с англ. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. 92 с.

Антонець Наталія Борисівна,

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

УЧАСТЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ В ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СТАНІВ В ОСВІТІ (КІНЕЦЬ 1950-х – ПОЧАТОК 1960-х рр.)

Наприкінці жовтня 2016 р. Інститут педагогіки НАПН України святкував своє 90-річчя. У зв'язку з таким поважним ювілеєм, зокрема, було видано книгу «Інститут педагогіки НАПН України: 90 років історії та звершень» та фотоальбом «Інститут педагогіки: сторінками історії». Їх підготовка стала продовженням гарної традиції відзначати етапні дати в діяльності колективу виданнями, що стають і відповідальним звітом Інституту про його роботу, і, водночас, залишаються цінною реліквією, щемливою пам'яттю про колег, матеріалізованою згадкою про творчі пошуки, здобутки, сподівання.

Першою спробою такого ретроспективного аналізу стала свого часу книга «Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР (1926–1976)», яка побачила світ у 1976 р. Продовженням своєрідної тематичної серії були видання «Інститут педагогіки АПН України — 70» (1996), «Інститут педагогіки: погляд через роки...» (2002), «Інститут педагогіки АПН України — 80» (2006). За цими книгами можна вивчати не лише історію однієї з провідних наукових установ України. Вони — відображення загального розвитку педагогічної науки та шкільної практики в країні. Більш того, ці видання — опосередкований виклад історії самої країни, адже Інститут завжди був співучасником виконання соціальних замовлень, які, у свою чергу, формувалися реаліями життя, у тому числі кризовими станами у суспільстві.

Однією із таких реакцій на кризову ситуацію в країні стало створення у 1943 р. шкіл для сільської і робітничої молоді. Відкривались вони на звільненій від німецької окупації території і призначалися для працюючих підлітків та тих молодих людей, котрі

через військові дії не змогли вчасно отримати загальну середню освіту. Безумовно, значення цих типів навчальних закладів для країни, яка відбудовувала зруйноване війною народне господарство на новому технічному рівні, було надзвичайно важливим, і цей факт не міг не позначитися на тематиці досліджень Інституту. Проте уважне прочитання історичних оглядів, вміщених у названих виданнях, не дає належного уявлення про внесок наукових співробітників у розроблення проблеми організації діяльності згаданих типів закладів освіти.

Швидко пролетить час, прийдуть нові ювілеї із ще більш поважними цифрами. Будемо сподіватися, що в Інституті не перерветься традиція створення видань, які акумулюють у собі такий важливий зв'язок поколінь. Їх автори, використовуючи значні наробки попередників, будуть мати можливість рухатися далі і досліджувати те, що поки не знайшло належного відображення на сторінках Інститутського літопису. До кола їхньої уваги, напевне, потрапить і колишній відділ шкіл робітничої та сільської молоді. Ми ж згадаємо лише кілька окремих моментів, які характеризують перший період його діяльності.

Відділ шкіл робітничої та сільської молоді було створено у 1959 р., першим його завідувачем став майбутній директор Інституту Василь Іванович Чепелев. Співробітники відділу спрямували свою увагу на наукове обґрунтування змісту освіти у школах працюючої молоді, режиму навчальної роботи, на вирішення важливих питань дидактики, теорії та практики виховання, методики викладання окремих предметів. Так, питанням поліпшення навчально-виховної роботи шкіл сільської молоді було присвячене виїзне засідання відділу, яке відбулося 29–30 листопада 1960 р. у Чернівцях разом із співробітниками обласного відділу народної освіти та обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів. Під час проведення цього заходу було заслухано понад 30 доповідей та повідомлень (у тому числі доповіді співробітників відділу Б.М. Калмановського та Г.О. Цвікальської). У 1962 р. під редакцією Б.М. Калмановського вийшла збірка «З досвіду роботи шкіл сільської молоді», в якій представлено 21 доповідь з тих, що було зачитано під час засідання [1].

Взагалі 1962 р. став одним з найрезультативніших для відділу. На той час його співробітники були вже досвідченими фахівцями у своїй галузі, встановили творчі зв'язки

з практиками. Все це знайшло відображення, зокрема, у книзі Галини Олександрівни Цвікальської «Активізація навчального процесу в школах робітничої і сільської молоді на уроках історії та літератури» [3]. У виданні численні зразки конспектів уроків подаються разом із теоретичним обґрунтуванням логіки їх побудови, що допомагало педагогам усвідомлено користуватися запропонованим матеріалом, робило книгу цікавою для широких кіл учителів та методистів.

Те саме можна сказати про ще одну збірку «Навчально-виховна робота в школах робітничої і сільської молоді», яка також побачила світ у 1962 р. за редакцією В.І. Чепелева, Б.М. Калмановського та Г.О. Цвікальської [2]. У ній було вміщено 32 статті, підготовлені учасниками перших в Україні республіканських педагогічних читань з питань навчально-виховної роботи шкіл робітничої і сільської молоді, що відбулися в м. Краматорську Донецької області за участю понад 500 учителів, керівників шкіл і органів народної освіти, а також директорів підприємств, партійних, профспілкових і комсомольських працівників.

Багатоаспектна проблема освіти дорослих, безумовно, була і залишається однією з актуальних у педагогічній галузі. Серед багатьох освітян, котрі плідно працювали у цій царині, є імена і наших шановних колег. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. З досвіду роботи шкіл сільської молоді / за ред. Б.М. Калмановського. Київ, 1962. 146 с.
2. Навчально-виховна робота в школах робітничої і сільської молоді / за ред. В.І. Чепелева, Б.М. Калмановського, Г.О. Цвікальської. Київ, 1962. 263 с.
3. Цвікальська Г. Активізація навчального процесу в школах робітничої і сільської молоді на уроках історії та літератури. Київ, 1962. 87 с.

Горлачов Олександр Сергійович,

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

ЛЕКСИЧНИЙ СКЛАД МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ: ВЛАСТИВОСТІ ТА ФУНКЦІЇ

Паралельно з процесом розвитку людства відбувається й невпинний розвиток засобів спілкування його членів. Зокрема, провідним засобом спілкування та отримання інформації в середовищі осіб з порушеннями слуху виступає міміко-жестове мовлення, яке весь час піддається різноманітним впливам, змінюється й вдосконалюється. Дана невербальна форма мовлення, на сьогодні, досліджується й розглядається з різних світоглядних та наукових позицій як громадськості, так і науковців різних рівнів. Йдуть постійні дискусії щодо значущості та рівня функціонування міміко-жестового мовлення в процесі життєдіяльності осіб з порушеннями слуху. Відбуваються нескінченні суперечки щодо місця і ролі міміко-жестового мовлення в процесі навчально-виховної роботи в спеціальному закладі освіти для осіб з порушеннями слуху. Але всі проблеми нівелюється без повноцінного науково-вивіреного дослідження особливостей розвитку лексичної складової міміко-жестового мовлення як чинника існування в середовищі міжособистісного спілкування власної ідентичності та культури осіб з порушеннями слуху.

Вирішенням різноманітних питань та дослідженнями міміко-жестового мовлення займалась досить значна когорта вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, В.З. Базоев, А.Г. Басова, Л.П. Березенська, Р.М. Боскіс, А.Л. Воскресенський, Л.С. Виготський, Й.Ф. Гейльман, О.Г. Геранкіна, Ю.А. Герасименко, О.П. Гозова, О.С. Горлачов, Т.О. Григор'єва, Г.О. Гурцов, Т.П. Давиденко, А.В. Дашьян, Л.С. Дімскіс, Г.Л. Зайцева, А.Г. Зикеев, С.О. Зиков, І.П. Колесник, р.Г. Краєвський, С.В. Кульбіда, М.М. Лаговський,

К. В. Луцько, Т. Ф. Марчук, Н. Г. Морозова, Е. В. Прозорова, Е. Г. Ре-чицька, Т. В. Розанова, Б. Б. Симонов, М. Ф. Тітова, В. І. Флері, Л. І. Фомічова, р. Н. Фрадкіна, М. Д. Ярмаченко, I. Ahlgren, U. Bellugi, F. Grosjean, E. Klima, H. Lane, S. Liddell, W. Stokoe, T. Supalla, L. Wallin, переважна більшість з яких розглядала дану систему спілкування або як провідний, або як допоміжний засіб спілкування та (або) навчання осіб з порушеннями слуху. Існують також й факти паралельного функціонування в процесі навчально-виховної роботи дітей з порушеннями слуху і словесного (усного, писемного) і міміко-жестового мовлення [1, 2, 3]. Поглядів на дане питання, на сьогодні, майже стільки ж, скільки й людей.

Проте переважну більшість проблем можна вирішувати здійснивши лише повноцінне й практично вивірене, логічно доведене та науково обґрунтоване вивчення.

Так, основою міміко-жестового мовлення беззаперечно є його лексико-граматичний склад, а також кінетична, семантична, морфологічна та синтаксична наповненість, що виступають його структурно-функціональними реаліями існування.

Зокрема, лексичний склад складає кількісну основу міміко-жестового мовлення. Граматичний склад формує якісну характеристику. Кінетика виступає основою творення конкретних жестів. Семантика вміщує значеннєві особливості жестових позначень слів. Морфологія та синтаксис є складниками системи творення жестових позначень слів та речень.

Зміни в лексичному складі міміко-жестового мовлення відбуваються за рахунок таких основних лексико формуючих причин:

Певні лексичні жестові позначення одиниць слів виходять з постійного вжитку або стають маловживаними (наприклад, жестові відповідники слів «піонер», «колгосп», «радгосп» тощо).

Створюються нові жести (наприклад, «інтернет», «фейсбук», «месенджер» тощо).

Утворюються нові жестові позначення слова шляхом поєднання існуючих жестів з новоутвореними (наприклад, «коронавірусна інфекція»).

Наявні жести набувають нових змістових значень (наприклад, «гортати сторінки» — «смартфон», «гаджет»; «загарбання» — «анексія»).

Існуючі жести можуть змінювати свою форму (наприклад, жест «телефон» змінюється паралельно з фізичною видозміною самого пристрою апарата телефону).

Дані процеси впливають як із загальної теорії мови, методології мовознавства та історії лінгвістичних вчень, так і виступають в якості специфічних утворень притаманних саме невербальним формам мовлення осіб з порушеннями слуху.

Отже, досліджуючи умови та особливості зміни, удосконалення та уточнення складу й розвитку та збагачення кількісно і якісно лексичного складу міміко-жестового мовлення можна розглядати повноцінно міміко-жестове мовлення осіб з порушеннями слуху в різноманітних площинах наукового пізнання та повсякденного світобуття. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Горлачов О.С. Теорія міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу в структурі формування точності семантичних значень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 37: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 34–39.
2. Зайцева Г.Л. Жест и слово. *Научные и методические статьи* / И.А. Егорова, А.А. Комарова, Н.А. Чаушьян. Москва: ВТИИ, 2006. 632 с.
3. Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки : монографія / за ред. Л.І. Фомічової. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 172 с.: ілюстр.

Засєкін Дмитро Олександрович,

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

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Цифрове суспільство без цифрового навчання сьогодні вже не існує. Навіть ті вчителі фізики, які з будь-яких причин не хочуть застосовувати цифрові технології на уроках, змушені це робити, оскільки уже навчальними програмами закладені

види робіт, зокрема лабораторних, які виконуються за допомогою цифрових пристроїв.

Проведенні нами спостереження й опитування показали, що 100% (із опитаних нами) учителів використовують різні цифрові засоби і технології навчання. Це і розроблені самостійно презентації й готові електронні ресурси в мережі інтернет, цифрові додатки в смартфоні й сучасні цифрові фізичні лабораторії. Перелік електронних засобів й технологій навчання постійно зростає й оновлюється. Створюються нові методики навчання, однією із яких є методика змішаного навчання (англ. *blended (hybrid) learning*). Це різновид комбінованої методики, у якій поєднується он-лайн навчання, традиційне та самостійне навчання. Мається на увазі не просто використання сучасних цифрових технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді і «перевертає» навчання.

Теоретичні й практичні дослідження дозволяють виокремити різні моделі змішаного навчання. Зважаючи, що ця методика започаткована у зарубіжних країнах, назви моделей мають англослов'янське походження, і самі моделі визначаються умовами зарубіжних систем навчання. Найбільш розповсюдженими й адаптованими до умов вітчизняної системи освіти є три моделі. «Ротаційна» модель (*Rotation*) полягає в тому, що учнів класу поділяють на три групи. З однією групою працює вчитель, у той час як інша група самостійно працює за комп'ютерами, а ще одна група — взаємодіє в команді і разом вирішує поставлені завдання. Кожна з груп завершивши виконання завдання змінює локацію. Модель «Перевернутий клас» (*Flipped Classroom*) передбачає, що учні вивчають частину матеріалу вдома, використовуючи різні електронні ресурси, самостійно керуючи своїм часом і темпом вивчення теми, а у класі — дискутують і глибше засвоюють матеріал. Максимально індивідуалізованою є «гнучка» модель *Flex Model* за якою у кожного учня є індивідуальне завдання, яке виконується за допомогою цифрових засобів навчання. Учитель або однокласники виступають у ролі консультантів. Використання інших моделей залежить від технічного забезпечення освітнього середовища закладу освіти.

Застосування змішаного навчання на уроках фізики дає певні переваги і має недоліки. До недоліків відносимо відсутність україномовного цифрового забезпечення; відсутність зручних ресурсів для навчання вчителів новим цифровим технологіям; незадовіль-

не технічне забезпечення освітнього середовища; психологічний бар'єр й відсутність мотивації у застосуванні нетрадиційних засобів і методів навчання.

Перевагами змішаного навчання є: широке застосування цифрових технологій і засобів навчання, використання мережевих джерел інформації; розробка та впровадження продуктивних методів навчання («кейс» — технології, проектний метод, дослідницькі методи, тестові технології, навчання в малих групах, ділові ігри та навчання у телекомунікаційних проектах, дистанційне навчання та ін.), що забезпечується можливістю навчання у будь-який час, з будь-якого місця; застосування розширених засобів діагностики; індивідуалізація навчання, можливість саморозвитку й самонавчання. Ще однією перевагою застосування змішаного навчання є те, що його запровадження не потребує вивчення всього арсеналу засобів. Можна вивчати відразу нові застосунки чи програмні засоби, незважаючи на попередні версії. Можна обирати найбільш доступні, комбінувати їх у різний спосіб. Головне — не просто застосовувати змішане навчання, а прогнозувати педагогічний ефект і розуміти, у який спосіб досягнути його найкраще. Комбінації традиційних методів, он-лайн та самостійного навчання має бути обдуманим і спрямованим на вирішення певних педагогічних завдань. Змішане навчання — це своєрідний освітній ресурс у подоланні викликів цифрового суспільства. ■

Засєкіна Тетяна Миколаївна,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту педагогіки НАПН України*

ОСВІТА ЗАДЛЯ МАЙБУТНЬОГО

Початок ХХІ століття супроводжується новими викликами, що змушують переглядати традиційні усталені норми, виробляти нові, адекватні новим умовам. І ці зміни стосуються усіх без виключення сфер, які тісно взаємопов'язані між собою. Головним рушієм змін є швидкозмінність інформаційних технологій. Науковці прогнозують, що в перспективі всі соціально значущі процеси

у фізичному просторі будуть супроводжуватися збором інформації, яка оцифровується і спрямовується у віртуальний простір. Там на основі її аналізу і обробки за допомогою штучного інтелекту будуть приймаються рішення, які знову відправляються в світ фізичних речей. Наприклад, на основі даних про фізичний стан людини їй надсилається алгоритм лікування і необхідні медикаменти, безпілотні автомобілі рухаються з максимальною швидкістю по найкоротших шляхах з вихідного пункту в пункт призначення, комплектуючі, міняючи склади, надходять з цеху складання, а готові товари — споживачам. Тобто, багато з того, що донедавна було фантастикою може стати реальністю. Такі перспективи стануть для одних країн буденністю, для інших — стимулом не відставати. Але деякі з країн «лежатимуть» у напрямку змін, будучи неспроможними здійснювати реальні «кроки». І основою всіх цих процесів була, є і буде освіта.

Багато що вже автоматизовано й здійснюється за допомогою комп'ютерів, але високоосвічена людина залишиться затребуваною. І до того ж новітні технології — це не лише для науковців. Виробництво, побут, сфера послуг і розваг вже сьогодні накладає певні вимоги до освіченості людини. Ці вимоги на сьогодні декларують як ключові компетентності (англ. *key competences*), які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Зважаючи на мінливість суспільного життя Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя: грамотність (*Literacy competence*); мовна компетентність (*Languages competence*); математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (*Mathematical competence and competence in science, technology and engineering*); цифрова компетентність (*Digital competence*); особиста, соціальна та навчальна компетентність (*Personal, social and learning competence*); громадянська компетентність (*Civic competence*); підприємницька компетентність (*Entrepreneurship competence*); компетентність культурної обізнаності та самовираження (*Cultural awareness and expression competence*)

На початку XXI сторіччя понад 200 організацій та провідних компаній світу запропонували перелік навичок, які знадобляться молодим людям, щоб бути успішними в житті в XXI сторіччі. Цей перелік отримав назву «Навички 21 сторіччя». До них належать:

- навчальні та інноваційні навички (творчість і інноваційність; критичне мислення і вміння вирішувати проблеми; комунікативні навички та навички співробітництва);
- вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички (інформаційна грамотність; медіаграмотність; ІКТ-грамотність (грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій);
- життєві та кар'єрні навички (гнучкість та пристосовуваність; ініціатива та самоспрямованість; соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур; продуктивність та вміння з'ясовувати та враховувати кількісні показники; лідерство та відповідальність).

Ще на початку ХХ ст. реформатор освіти, основоположник філософії прагматизму Джон Дьюї казав: «Якщо ми будемо навчати наших дітей сьогодні так, як це робили вчора, то ми вкрадемо в них завтра». Якщо раніше здобута у школі і вищому навчальному закладі освіта гарантувала успіх у професійній діяльності. То сьогодні навчатися потрібно впродовж життя. Якщо раніше, коли більшість людей працювали на виробництві, основними необхідними навичками потрібні були знання у конкретній вузькій професійній сфері, вміння багато працювати та бути ефективним, старанним, чесним і справедливим. То зараз приходить працювати в інформаційну епоху, і якщо деякі із вказаних навичок залишаються актуальними, постійно постають нові вимоги, такі як от: вміти критично мислити, творчо вирішувати проблеми, зрозуміло пояснювати свою думку, засвоювати мінливі технології та орієнтуватись у стрімкому інформаційному потоці.

У ХХІ столітті неграмотні не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, а ще — забувати те, чого навчився, й перевчатися», — стверджує Елвін Тоффлер, американський соціолог та футуролог, один із авторів концепції постіндустріального суспільства.

Чи може залишатись незмінною освіта? Якою має бути освіта задля майбутнього? Це головний виклик для освітян усього світу — розробити систему освіти, яка б була спроможна забезпечити сталий розвиток суспільства. Час освітніх реформ у період переходу між третьою (3.0. індустріальною) і четвертою (4.0. інформаційною) епохами має бути таким же швидким, як і сама зміна епох. Адже, незабаром наближення суспільства 5.0. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Рекомендація Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя. [Електронний ресурс]. URL : https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
2. Э. Тоффлер. Третья волна. Москва : АСТ, 1999.

Корж Ганна Вікторівна,

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

Чернякова Катерина Валеріївна,

*вчитель української мови і літератури
Лозівського навчально-виховного комплексу
«загальноосвітній навчальний заклад-ліцей» № 4*

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА

ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ У ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СТАНІВ

*Звихнувся час...О доле зла моя!
Чому його направить мушу я?
Шекспір В. Гамлет, принц данський*

Сучасна криза продемонструвала всьому світу високий ступень взаємозалежності соціумів і глобальності проблем людства; першочерговості питань, пов'язаних із життям і здоров'ям людини. Парадокс полягає у тому, що у вирішенні сучасної кризи, яка відбувається у добу прискорення постіндустріальних трансформацій, людство не має історичного досвіду (як у комунікативній, так і в культурній пам'яті), на який можна опертися. Між тим в умовах кризових станів люди (і дорослі, і діти) особливо потребують ґрунтовної нормативної організації поведінки. Не є винятком і наш час. Людина за будь-яких умов (у повсякденні чи кризових ситуаціях) змушена орієнтуватися у цьому складному, «нестримному світі» (Е.Гіденс),

де вона зіштовхується із надзвичайним розмаїттям даних досвіду та очікувань реакцій на поведінку. у сучасних суспільствах із прискореними темпами розвитку освіта і знання сприяють розумінню людиною цінності збереження і зміцнення здоров'я, забезпечують адекватний суспільним умовам здоровий спосіб життя людини.

Особливістю сучасної кризи у добу розгортання глобалізаційних процесів стає велика кількість інформації (аналітики й висновки) у ЗМІ, зміна звичного ритму життя, необхідність дотримуватися правил карантину, що ускладнює життєдіяльність і світоорієнтування людини. Вимога створення умов для активного навчання і критичного мислення передбачає насамперед забезпечення взаємодії і співробітництва на основі педагогіки партнерства.

Викликом і випробуванням для освітян в умовах карантину стало завдання, з одного боку, встановлення організаційного порядку, забезпечення єдності, безперервності і узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу; з іншого боку, налагодження такої ефективної комунікації, яка передбачає урахування культурного аспекту і відповідає вимогам демократичного суспільства. Попри очевидні побоювання, пов'язані із тим, що невідвідування школи призведе до «тотального дозвілля» і незаповненого нудного життя, у Новій українській школі такі страхи не виправдалися. Із педагогічними натхненнями і завзятістю освітянська спільнота разом із батьками і учнями почали віднаходити потрібні рішення: як, зважаючи на обставини життя, спираючись на творчі ресурси вчителів, дітей, батьків і використовуючи потенціал інформаційно-комунікаційних засобів (телеканалів, медіаресурсів), забезпечити рівний доступ всіх дітей до якісної освіти і успішно продовжити процес навчання. Вчителі розуміли, що навіть добре організоване дистанційне навчання не може замінити живого спілкування, тому багато у чому результат налагодження ефективного навчання залежав, передусім, від готовності батьків координувати свої зусилля, спрямовані на організаційну і психологічну допомогу дитині. З'явилися різноманітні освітянські ініціативи та їх суспільне обговорення у наукових колах та ЗМІ. Цікаві уроки Всеукраїнської школи онлайн стали демонстрацією успішного педагогічного експерименту, як результату взаємодії організаційно-управлінської діяльності та педагогічної творчості (наукової та освітянської).

Виклики, що походять з боку суспільних трансформацій постіндустриального зразка, потребують подальшого осмислення цивіліза-

ційного і гуманістичного потенціалу педагогіки партнерства. Якісна зміна способів організації освітньої і виховної діяльності в умовах сучасних соціальних трансформацій проаналізована в дослідженнях В.Андрющенко, Л. Горбунової, Н.Дічек, І.Дорожко, Н.Еліаса, В.Кременя, М.Култаєвої, І.Прокопенка, С.Пролеєва, Н.Радіонової, С.Сисєвої, К.Ясперса та інших філософів і педагогів. Урахування здобутків сучасної комунікативної і соціальної філософії, філософської педагогіки дозволяє розглянути людинотворчий потенціал педагогіки партнерства в умовах змін і соціальних ризиків.

Як зауважують вчені, в умовах прискорених соціальних змін і трансформацій, кожна національна освітня традиція має свої ресурси оновлення, які разом збагачують світову культуру. Адекватною відповіддю на соціальні загрози і кризові стани є не гомогенізація освіти, а навпаки підтримка і легітимація багатоманітних форм її організації і забезпечення варіативності змісту [2, с. 12].

Головною тенденцією розвитку цілісної, планетарної цивілізації В. Кремень визначає «перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій», що знаходить прояв у тому, що «суспільство стає більш людиноцентричним», бо суттєво збільшується вплив особистості на його розвиток [1, с. 160]. Діалогічна відкритість педагогіки партнерства враховує не тільки сучасні і майбутні виклики соціокультурного поступу, а й розглядає пов'язану із цим проблематику дидактичного і виховного діалогу між представниками різних генерацій в історичних і загальноцивілізаційних контекстах. Треба зауважити, що саме від Канта бере початок «педагогіка від дитини», на якій ґрунтується сучасна педагогіка партнерства [2, с. 43].

Сучасна криза ускладнила організацію шкільного навчання (учні залишилися вдома, проте не всі батьки мали гнучкий графік роботи). Крім того, зі зміною форми навчання у період карантину зникло просторове розрізнення світу школи і світу родинного життя. І батькам, і дітям треба засвоювати нові вимоги і правила життя, міжособистісної комунікації. Тим більше, що проблемою сьогодення стає все більша різниця між субкультурою дітей і субкультурою дорослих.

Зміна умов навчання і побуту вимагає дисципліни, яка є одним із засобів введення людини до соціального простору і підпорядкування її структурам соціального часу [2, с. 144]. Дисципліна і самодисципліна є здобутком психо- і соціогенетичного розвитку

людства (що було продемонстровано в дослідженнях Н.Еліаса), бо сприяє виробленню системи контролю і самоконтролю, без яких неможливе функціонування індустріального і постіндустріального суспільств [2, с. 144].

Під час карантину батькам і вчителям важливо пам'ятати, що основою життєдіяльності і загалом світовідчуття дитини є її здоров'я (насамперед, збалансоване харчування, ранкова гімнастика та заняття спортом), своєчасна організація дозвілля дітей (особливо молодшого віку), що підтримує позитивний настрій і емоції дитини. Як зауважують фахівці, фізичні навантаження мають вікові особливості: учням старшого шкільного віку відповідає більш свідоме і самостійне ставлення до програми власного фізичного розвитку і емоційного стану. у цьому віці тренування і свідоме дисциплінування має охоплювати кардіотренування, вправи для розвитку витривалості, терпіння та зосередженості; також підліток має навчитися у різних ситуаціях правильно обирати найпридатніші способи руху, які не травмують організм.

Зі зміною форми навчання у період карантину учні мають стати більш дисциплінованими в користуванні масмедіа. Дорослим у навчанні з використанням технічних засобів треба намагатися оберегати особистість дитини, надавати можливість самовизначенню, формувати культуру критичного мислення. у стосунках із дітьми батьки мали оминати надмірну опіку і надмірну вимогливість, зважати на негативні почуття дитини, адже, науковці, які досліджують питання виховання, зауважують, що людські почуття мають амбівалентний характер. Своєрідну програму раціоналізації і гуманізації гніву пропонує П.Слотердайк. у дитячому віці правильно організоване фізичне виховання, інтелектуальні навантаження, родинне спілкування підтримують духовно-душевні сили особистості (контроль і самоконтроль, почуття гармонії, міри, порядку, врівноваженості).

У період карантину налагодження дружніх і плідних стосунків, пов'язаних із навчанням і відпочинком дитини, пов'язане також із вміннями дорослих (вчителів і батьків) користуватися новими засобами масової комунікації, педагогічними знаннями про психологічні, культурні, технічні аспекти дистанційного навчання; культурною мовлення.

У період карантину, зважаючи на великий потік інформації, ущільнення фізичного простору, для психологічного розванта-

ження дітей важливим є живе спілкування. Позитивним можна вважати досвід тих родин, де кожного дня є обговорення нової інформації. у час дозвілля всією родиною корисно переглядати культурно-освітні програми: природознавчі (наприклад, документальний серіал «Our Planet»), музичні, театральні (наприклад, The Royal National Theatre та інші, адже вистави багатьох всесвітньо відомих театрів стали безкоштовними на час карантину); програми публічної філософії (наприклад, популярний освітній портал Cowo.guru). Отже, життя і виховання в умовах кризи сприяють формуванню нового способу мислення й навчання, набуття людиною нових життєвих компетентностей.

Націю, як політичну спільноту, об'єднує пам'ять про історичні трагедії та гордість за спільні здобутки. в історії людства розвиток медичного знання і благочинства стверджували цінність добра, що проявляла себе у допомозі нужденним і стражденним, саможертвній праці лікарів. Важливими для формування моральної свідомості постконвенціонального рівня є події і факти, пов'язані із становленням медицини і розвитком охорони здоров'я на території України, наприклад: у «Руській правді» містяться відомості за період Київської Русі про статус лікаря, лікарень при монастирях, безкоштовну допомогу хворим і немічним; у період українського козацтва в Перемишлі (1461), Ужгороді (1451) відкрито лікарню для хворих, немічних і престарілих, у 1576 р в м. Трахтемирові при монастирі засновано один із козацьких шпиталів; з появою університетської освіти, центрами підготовки лікарів стають університети. у вихованні відповідальності, патріотизму (відстоюванні цивілізаційних цінностей і норм життя) школі треба не тільки передавати знання, а й залучати дітей до активної життєтворчості, а також створювати умови для дискусій та палких обговорень.

Отже, сучасна криза внесла суттєві зміни у форми організації шкільного навчання, життєдіяльність вчителів, дітей та їх батьків. Багато батьків і вчителів виявили найкращі педагогічні якості та швидко зреагували на зміни, використовуючи нові можливості. Зрозуміло, не всі готові швидко пристосуватися до нових вимог і правил життя. Як доводить досвід, з проблемами налагодження шкільного навчання і співпраці, що виникають під час карантину, краще дають раду ті, хто більше психологічно готові до змін, мають навички самоорганізації, вміють користуватися новими засобами комунікації.

Криза продемонструвала, що соціальні якості суспільства і особистості (життєтворчість, культура почуттів) не виникають автоматично, а є результатом поступового засвоєння практик сумісних педагогічних дій, навичок спільного життя і праці. Сучасна педагогіка партнерства як виховна взаємодія є складним, багатоаспектним процесом, у соціальних практиках її завданням є забезпечення координації дій усіх учасників освітньої комунікації, але при цьому із збереженням індивідуального характеру внеску кожного. Соціально відповідальне родинне виховання є одним з ресурсів конституювання громадянського суспільства та забезпечення міжпоколінної справедливості. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
2. Култаєва М.Д. Філософська педагогіка і духовне оновлення сучасних суспільств : монографія / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : Панов А. М., 2019. 270 с.

Кравченко Оксана Олексіївна,

доктор педагогічних наук, професор,

декан факультету соціальної та психологічної освіти

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини

ІНКЛЮЗИВНИЙ ТУРИЗМ

ЯК ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ РЕСУРС

У ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СТАНІВ

У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні теоретично розробляється та практично вирішується питання включення людей з інвалідністю в усі сфери життєдіяльності. Яскравим прикладом є інклюзивне навчання дітей та молоді. Це складний багаторівневий процес і потребує пошуку дієвих технологій для здобуття освіти з урахуванням ін-

дивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, задля успішної соціалізації та самореалізації. Вмотивовано доцільним є включення у практику інклюзивного навчання інклюзивного туризму, який має високий освітньо-реабілітаційний потенціал.

Інклюзивний туризм включає систему психолого-педагогічних, соціально-виховних, освітньо-пізнавальних, корекційних, фізкультурно-оздоровчих заходів для дітей та молоді з ООП в умовах туризму, спрямованих на їхню комплексну соціально-психологічну реабілітацію, оздоровлення та соціальну інтеграцію.

Особливістю інклюзивного туризму виступає його можливість інтегрувати в собі наступні види *соціально-психологічної реабілітації*: елементарної, побутової, соціально-педагогічної, освітньої, сімейної, рекреаційної, психологічної.

Багаточисленні дослідження підтверджують, що комплексний вплив на дитину: медичні, психологічні, педагогічні, культурно-дозвіллеві та ін., набагато здійснюють більший вплив, чим це відбувається у результаті послідовних корекційних дій. Вкрай небезпечна є ситуація, коли всі зусилля спрямовані на певний вид діяльності, наприклад, медичну реабілітацію, освітній супровід тощо. Ігнорування цілеспрямованої комплексної реабілітації призводить до істотних втрат у досягненні можливого рівня розвитку дитини.

Поряд з реабілітаційним впливом інклюзивний туризм виступає потужним засобом *оздоровлення*, що виявляється у відновленні і розширенні адаптаційних можливостей організму, підвищення стійкості до впливу різноманітних факторів. Оздоровчий вплив полягає в профілактиці захворювань, встановлення раціонального режиму, закріплення навиків здорового способу життя, заняття спортом на свіжому повітрі. Оздоровчі заходи не ліквідують симптоми хвороби, а підвищують стійкість організму до різних факторів середовища, тренують процеси адаптації, зміцнюючи здоров'я та впливаючи на процес реабілітації [1]. у процесі інклюзивного туризму діти та молодь, в тому числі з ООП, мають можливість осмислити здоров'я як інтегративне поняття, що включає в себе стан фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя людини.

Поряд з реабілітаційним потенціалом та оздоровленням інклюзивний туризм має пізнавальний вплив на учасників та сприяє гармонійному розвитку особистості: ознайомлення із на-

ціональною та локальною історією, краєзнавчі студії, вивчення творчості видатних культурних та громадських діячів, пізнання культурної спадщини і природних ресурсів регіону, країни та світу. Завдяки своїй формі та змісту інклюзивний туризм сприяє формуванню мотивації до пізнання і творчості, тим самим виступає формою *освітньо-виховної діяльності* завдяки реалізації базових загальнопедагогічних принципів: наочності, культуровідповідності, природовідповідності, співпраці, активності тощо.

Очевидним є вплив інклюзивного туризму на вольову, емоційну й інтелектуальну сфери. у процесі його різних видів і форм діти та молодь з ООП залучаються до пошуково-дослідної роботи, виконання робіт науково-дослідного характеру (повідомлень, рефератів, доповідей, лекцій, звітів). Вона сприяє формуванню у них здатності до творчої діяльності, розвитку творчого мислення, допитливості тощо. Власне у походах, екскурсіях, експедиціях, під час змагань та інших форм формуються такі важливі морально-вольові якості, як наполегливість у досягненні поставленої мети, чесність, рішучість, організованість, відповідальність, самостійність, працьовитість, спортивний азарт, гуманізм, доброзичливість, повага, самоповага та інші. в умовах інклюзивного маршруту учасники надають різноманітну допомогу один одному, у подоланні архітектурних та інформаційних бар'єрів для дітей та молоді з ООП зокрема. Виконуючи певні доручення, кожен учасник цієї діяльності несе за неї відповідальність перед своїми товаришами. у походах, експедиціях, під час підготовки й проведення інших видів туристсько-краєзнавчої діяльності школярі вчаться планувати свою роботу, бути дисциплінованими, підпорядковувати свої інтереси іншим [2].

Таким чином, інклюзивний туризм передбачає подолання ізоляції: завдяки йому дитина взаємодіє із зовнішнім середовищем, у тому числі з природними, соціокультурними, соціо-економічними факторами, сім'єю, ровесниками, педагогічним колективом, екскурсостодами тощо. Водночас сприяє орієнтації дітей з ООП на здорових дітей, оздоровленню емоційної сфери, наданню можливості спілкування і співпраці разом зі здоровими однолітками, формуванню у здорових дітей почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття.

Інклюзивний туризм сприяє формуванню соціальної толерантності, коли всі учасники, незалежно від фізичних, психічних,

інтелектуальних, культурно-естетичних та інших особливостей, подорожують разом зі своїми однолітками, які враховують особливі потреби та надають їм необхідну підтримку.

З огляду на вищесказане можна вести мову про взаємозв'язок та неперервність реабілітаційного та освітньо-пізнавального процесів. Туризм підвищує науково-пізнавальні активності дитини, допомагає пізнати навколишній світ з його різними проявами і звичаями (відповідний клімат, природа, близькість водних ресурсів, наявність природних пам'яток, пам'яток матеріальної культури), дізнатися невідомі раніше природні явища, засвоїти нові природні умови, набуті навички аромотерапії та спілкування з тваринами. Водночас дозволяє реалізувати повноцінний відпочинок дітей та людей різного віку та стану здоров'я, відновити психічні та фізичні резерви здоров'я в умовах природного середовища задля відновлення сил для виконання виробничих процесів і побутових обов'язків. ■

ЛІТЕРАТУРА:

1. Межова Л.А., Луговской А.М. Методический анализ адаптационных и реабилитационных свойств инклюзивного туризма для детей с особыми возможностями здоровья. *Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава*. Серия гуманитарных и экономических наук. 2017. № 1-4 (49). С. 244-251.
2. Оришко С.П. Виховні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 20. 2011. С. 96–99.

Круглик Оксана Петрівна,

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

Івасенко Вероніка Олександрівна,

*студентка 4 курсу
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

ВНЕСОК ГАЛИНИ АЛЕКСАНДРОВОЇ

В РОЗРОБЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Проблема формування правильної вимови у дітей з порушеннями слуху в сурдопедагогічній науці набуває все більшого значення у зв'язку з тим, що процес трансформації освіти з урахуванням інклюзивної складової вимагає нових інноваційних тенденцій. Мовленню, як психічному утворенню, притаманні такі якості як злитність, членороздільність, виразність, складоритм, правильний темп, які можуть бути успішно використані як інструменти мислення та засобу комунікації. Вимова глухих та слабочуючих дітей має багато недоліків, особливо це стосується оптимально слухопротезованих дітей, що викликає необхідність спеціального впливу з боку сурдопедагога для її формування та розвитку. Тому, одним із основних завдань сучасної школи — є формування у дітей з порушеннями слуху правильної вимови та розвитку слухового сприймання.

Інновації неможливо будувати без урахування попереднього надбання науки. Такою методичною базою, на якій ми хочемо зупинитися в даних тезах, — є вивчення та узагальнення наукової спадщини Г. Александрової, яка тривалий час, працюючи на кафедрі сурдопедагогіки, практично вивчала процеси формування вимови

у молодших школярів з порушеннями слуху та довела можливості своєї системи для використання в роботі спеціальної школи.

Розробці питанню формування вимови у молодших школярів з порушеннями слуху вчена присвячує свої дослідження, які висвітлені в статтях «Про міцність засвоєння глухими учнями правильної вимови звуків» [1], «До питання про виразність мови глухих учнів» [2] та методичному листі «Методичні рекомендації до роботи над вимовою в школі для дітей з вадами слуху» [3].

Галина Александрова в своїх роботах визнає значущість усного мовлення не лише як засобу спілкування, а й як компоненту другої сигнальної системи, що розкривається у тісному зв'язку з базою мислення і впливу на неї [3]. Тому, процес оволодіння навичками вимови передбачає роботу над виразністю та членороздільністю, аби воно стало якісною основою не тільки для спілкування, але й для здійснення операцій мислення.

В ході проведених вченою досліджень було з'ясовано, що причинами низької виразності та розбірливості вимови дітей з порушеннями слуху є «відсутність добре сформованого особливого коркового контрольного центру — «акцептору дії», а також невміння глухих учнів переносити набуті навички на новий словесний матеріал» [1]. Таким чином, для подолання цієї проблеми Г. Александрова пропонує чергувати види мовленнєвої діяльності на заняттях та давати дітям завдання для читання та самостійного розвитку мовлення.

В рекомендаціях роботі над вимовою Г. Олександрова фундаментально підійшла до вирішення проблеми. На її думку, навчання глухих дітей вимові української мови суттєво відрізняється від фонетики російської мови. На той час методика формування української вимови у дітей з порушеннями слуху лише розвивалася і мала слабку методичну базу, тому і розробки російський вчених, які попри доведену ефективність не могли бути в повній мірі реалізованими з тими ж високими результатами, так як українська фонетика та орфоепія відзначаються від російської. Вченою були запропоновані зміни до програми, які полягали в тому, щоб ввести постановку африкатів [дж] і [дж] в другому класі, а [i] та [i] в першому [3]. Також Галина Александрова розробила таблиці позицій звуків на основі створених К. Волковою, Ф. Рау та Н. Слезіною, врахувавши в них особливості української фонетики.

Так, відомим сурдопедагогом-науковцем Г. Александровою було виділено ряд цікавих особливостей вимови дітей з порушеннями слуху:

- вимова дітей погіршується від класу до класу;
- легкі для засвоєння звуки спотворюються менше, так як міцно закріплені у вимові й вимовляються однаково добре як в знайомих, так і в нових словах;
- в самостійних висловлюваннях діти допускають більше помилок, ніж в читанні.

Отже, Галина Александрова внесла вагомий вклад не тільки в науку, але й в роботу вчителів-практиків, здійснивши розробку методики формування української вимови у дітей з порушеннями слуху. Теоретичні положення та практичні поради, які вчена описує і доводить в своїй праці, лишаються актуальними і в наш час та можуть використовуватися в установах освіти. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Г. С. Про міцність засвоєння глухими учнями правильної вимови звуків. *Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах* Ч.2. 1972. С. 280–281.
2. Александрова Г. С. До питання про виразність мови глухих учнів. *Питання дефектології*. 1976. №11. ст. 62–65.
3. Александрова Г. С. Методичні рекомендації до роботи над вимовою в школі для дітей з вадами слуху. Київ, 1976. 56с.

Литвинюк Людмила Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри філософії і економіки освіти
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського*

СТОРИТЕЛІНГ У НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ»: БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Одним із здобутків історії та філософії освіти в незалежній Україні є запровадження у післядипломній педагогічній освіті курсу «Філософія освіти». Утім специфіка післядипломної освіти не надає можливості його викладання у розгорнутому академічному форматі. Це й обумовлює актуальність та перспективність використання у післядипломній педагогічній освіті у курсі «Філософія освіти» біографічного навчання і методу сторітелінгу, мистецтва розповідання історій, який все ширше використовується у процесах пошуку інноваційних методів діяльності в управлінні організаціями і бізнес-освіті, у навчанні майбутніх педагогів та в загальній середній освіті.

Метою цих заміток є визначення стратегії викладання філософії освіти для педагогічних працівників, спрямованої на формування основи для розвитку їх професійного капіталу, передусім, загальних компетентностей — інструментальних (зокрема, когнітивних, методологічних, технологічних, лінгвістичних), міжособистісних та системних. Основою такої стратегії є використання біографічного навчання як інноваційного методу навчання філософії освіти, що сприяє методологічному і методичному обґрунтуванню біографічного методу в загальній середній освіті, визначенню, розробленню та апробації інструментарію біографічного навчання, розвитку власної біографічної самокомпетентності.

Сутність біографічного навчання ґрунтується на суб'єктному підході до життя особистості, тобто «врахуванні керівної ролі активності людини як суб'єкта в оптимальному визначенні успішної самореалізації в різноманітних життєвих обставинах»

[1], і полягає у формуванні відповідального та свідомого ставлення особистості до конструювання свого життя. Німецькі соціологи П. Альхайт і Б. Даузін наголошують на важливості розповіді в біографічному навчанні, на впровадженні сучасних комунікативних методів навчання [2].

У біографічному навчанні дидактичним матеріалом є життєписи інших осіб і біографічний досвід самих слухачів курсів підвищення кваліфікації, відповідно у післядипломній педагогічній освіті приділяється особлива увага розвитку майстерності біографічної та автобіографічної розповіді вчителів. Розповіді про життя інших осіб для педагогічної аудиторії важливі перш за все в контексті пізнання людського життя, зокрема представників педагогічної професії. Для розповідача значущість біографічних історій полягає в осмисленні важливості для особи, біографія якої висвітлюється, подій, контактів, окремих особистостей, прочитаних книг тощо, а також у з'ясуванні для самого себе вагомості подібних речей, явищ, окремих осіб у власному житті. в автобіографічній розповіді відбувається аналіз особистого життя автора: його успіхів і поразок, нереалізованих задумів, значення їх для сьогодення, переживань, розгляд використаних і потенційних шляхів виходу із тієї чи іншої ситуації.

Біографічні / автобіографічні розповіді є підґрунтям уникнення особистістю біографічних криз. Дослідником р. Ахмеровим біографічна криза тлумачиться як «феномен внутрішнього світу людини, який виявляється у різноманітних формах переживання непродуктивності свого життя» [1]. Джерелом виникнення біографічних криз людини (нереалізованості, спустошення, безперспективності тощо) визначається неоптимальна життєва програма — «розумне чи нерозумне використання людиною сприятливих чи несприятливих життєвих обставин у планах досягнення мети та уникнення невдачі» [там само]. То ж слухачі орієнтуються на діагностику характеристик неоптимальної життєвої програми, якими за р. Ахмеровим визнаються нерозумність (недостатня продуманість, неоптимальний вибір засобів досягнення мети), немасштабність задумів (низька стратегічність), негнучкість (надмірна категоричність у встановленні міжподієвих зв'язків у життєвих планах) [там само].

У післядипломній педагогічній освіті в контексті біографічного навчання важливим є розрізнення сюжетів біографічних

розповідей. Ж. Єрмолаєвою та О. Лопуховою розглядається 4 види сюжетів: елементарний сюжет, «Подолання монстра», «Синдром Попелюшки» та «Квест/Детектив», кожен з яких має свою структуру. в елементарного сюжету така структура: головний герой — мета — перешкоди та проблеми на шляху до мети — засоби подолання перешкод — результат. Сюжет «Подолання монстра» розгортається у послідовності: головний герой — мета — зустріч із монстром (дуже складна проблема) — боротьба і перемога над монстром — досягнення мети. Сюжет «Синдром Попелюшки» структурує переміщення героя на новий рівень (бідний — багатий). Сюжет «Квест/Детектив» — у серії різноманітних пригод герой досягає міні-результатів, зрештою, головної мети [3]. Кожний сюжет вимагає знайти відповіді на питання: як герою це вдалося.

Варто зважати на те, що прагнення розповідача своєї біографії постати більш привабливо в очах аудиторії може привносити у виклад обманну інформацію. Зважаючи на це, у завданнях зі створення біографічної розповіді за сюжетом передбачаються запитання щодо встановлення самим автором достовірності його розповіді по її завершенню. Звичайно, у біографічних розповідях досить складно встановлювати відповідність істині, проте мета застосування сторітелінгу у біографічному навчанні слухачів передусім власне пізнання ними можливих біографічних траєкторій, спонукання їх до рефлексії та оцінки свого минулого, розвитку їхньої біографічної далекоглядності. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахмеров р. А. Биографические кризисы личности : автореферат дис. кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ин-т психологии Рос. АН. Москва, 1994. 24 с. URL : <https://refdb.ru/look/2911707.html>
2. Alheit P., Dausien B. Biographicity as a Basic Resource of Lifelong Learning. *In Lifelong Learning Inside and Outside Schools : Second European Conference on Lifelong Learning*. 1999. Vol. 2 P. 400–422.
3. Ермолаева Ж. Е., Лопухова О. В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 6 (июнь). URL : <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>

Мацюк Віктор Михайлович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізики та методики її навчання

Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка,

провідний науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

Інституту педагогіки НАПН України

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ НА ПОЧАТКУ СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (1991–1995 рр.)

Процес навчання фізики виступає як цілісний об'єкт дидактичного аналізу і методичного конструювання [2, с.31]. Як будь-яка предметна дидактика, дидактика фізики має методологічною основою навчання фізики відповідну філософію освіти. в Україні обґрунтування теоретичних основ дидактики фізики в період національного відродження, оновлення школи, в тому числі шкільної фізичної освіти, знайшло відображення в дослідженнях О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, О.В. Сергєєва та ін. [1, с.66]. Для всебічного і системного дослідження теоретичних основ дидактики фізики у працях цих вчених використані результати досліджень теорії суспільної свідомості, ідеології, теорії особистості і пізнання.

Якщо в суспільстві відбувається ідейний перехід на позиції іншої, до певної міри відмінної від старої, філософії освіти, то відповідно актуалізується потреба конструктивної ревізії всіх педагогічних наук, в тому числі дидактики фізики [2].

Як зазначає О.В. Сергєєв, «структура і зміст фізичної освіти складаються під впливом методологічних установок, структури самої науки - фізики, розуміння зв'язку фундаментального і прикладного, інтересів учнів і соціального замовлення» [2, с.31]. Це вимагає нового бачення навчального предмету, нового погляду на структурні одиниці змісту освіти.

До часу проголошення незалежності Україні методологічною основою теорії освіти виступала філософія «комуністичного виховання», тобто марксистсько-ленінська філософія і марксистсько-ленінське вчення про навчання і виховання підростаючого покоління. Криза системи державно-монополістичного соціалізму зумовила і ідейну кризу комуністичної філософії освіти. в умовах переходу від «комуністичної цивілізації» до демократично організованого суспільства високо розвинутої культури актуальною є проблема теоретичного аналізу і методології нової теорії освіти (О.І. Бугайов, С.У. Гончаренко, О.В. Сергєєв та ін.). Перша половина 90-х років ХХ століття характеризується інтенсивними і цілеспрямованими пошуками принципово нового в теорії і практиці навчання, в управлінні навчальним процесом

«Методичні інновації - це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних і нетривіальних розв'язків різноманітних дидактичних проблем» [3, с. 26]. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові технології навчання, включаючи комп'ютерні, електронно-комунікативні засоби навчання, оригінальні дидактичні системи навчання, нестандартні методи управління навчально-виховним процесом та ін,

Зміст і сфера впровадження інновацій залежить від характеру і актуальності проблем, які досліджуються. Інновації в дидактиці фізики функціонують на рівні створення, освоєння і впровадження. Кожний з цих рівнів має свої специфічні особливості, залежить від багатьох показників і факторів.

До інноваційних процесів в дидактиці фізики відноситься інтеграція в теорії практиці навчання. До числа основних напрямків інтеграції наукового знання, які спостерігаються в дидактиці фізики, відносяться наступні: перенесення ідей і уявлень із однієї галузі знань в іншу; формування комплексних проблем і напрямків досліджень, особливо глобальних; зближення наукових дисциплін різного типу; універсалізація засобів мови науки (О.В. Сергєєв), вироблення загальнонаукових форм і засобів пізнання; посилення інтегративної ролі філософії.

Творча спадщина Б.І. Дегтярьова, В.Р. Ільченко, В.Ф. Шаталова та ін. збагатила практику роботи середньої загальноосвітньої школи, теоретичні і методологічні основи дидактики фізики. Інноваційні процеси в дидактиці фізики можна вважати стійкою тенденцією розвитку навчання фізики.

Для сучасного стану розвитку дидактики фізики як науки і практики характерний прискорений ріст пошуково-творчої діяльності вчених-дослідників Інституту педагогіки АПН України, викладачів кафедр методики навчання фізики педагогічних інститутів та університетів і вчителів середньої загальноосвітньої школи. Тому інновації в педагогічному досвіді почали з'являтися досить часто [4].

В цілому слід відзначити, що зміни в суспільстві і в галузі освіти привели до принципових змін в науці про освіту [4, с. 37]:

- дидактика фізики вступила у свій кібернетичний період розвитку і набуває, з однієї сторони, самостійності і незалежності, а з другої, - інтегрується з методикою у співвідношенні «загальне-часткове»;
- спостерігається різка «методологізація» методичного знання, методологія якого виначається як система знань про вихідні положення, про обґрунтування і структуру дидактичної теорії, про принципи підходу і способи набуття нових знань;
- в розвитку дидактичних галузей наукового знання домінує системний підхід до вивчення різних об'єктів і предметів педагогічної дійсності.

Ключові слова: дидактика фізики, методичні інновації, інноваційні процеси. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Мацюк В.М. Розвиток дидактики фізики в Україні. *Рідна школа*. 1996, № 9. с.65–67.
2. Нечет В.И., Самойленко П.И., Сергеев А.В. Теоретические основы дидактики физики. *Специалист*. 1995, №1. с.31–33.
3. Самойленко П.И., Сергеев А.В., Школа А.В. Инновационные процессы в дидактике физики. *Специалист*. 1996, №1. с.26–28.
4. Самойленко П.И., Сергеев А.В., Школа А.В. Инновационные процессы в дидактике физики. *Специалист*. 1996, №2. с.37–39.

Скоробагата Оксана Миколаївна,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені О. Довженка*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОКЕЙСІВ

У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО ЗВО

Будь-яка педагогічна діяльність вимагає від своїх учасників управлінських якостей, спритності, ініціативності у вирішенні педагогічно-організаційних завдань, тому необхідно в умовах реалізації лінгвоосвітнього процесу цілеспрямовано розвивати інтелектуальний і комунікативний потенціал студентів. Майбутні вчителі англійської мови повинні навчитися самостійно аналізувати проблему в освітньому процесі (часто в обмежений період часу), вибирати оптимальні практичні шляхи її вирішення, передбачати можливі перспективи перебігу навчання школярів, обґрунтовуючи свій вибір дидактичних засобів навчання у зрозумілій та чіткій формі: усно або письмово, у вигляді монологічного висловлювання. Розвитку здібностей і умінь, необхідних компетентному фахівцю (планування, критичний аналіз, рефлексія, передбачення і корекція результату навчальної діяльності) сприяє звернення до кейс-технології в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов і культур.

Незважаючи на те що кейси в освітньому процесі можуть бути представлені в різній формі (від паперових до мультимедійних), у процесі навчання іноземної мови особливо в кризових умовах цінність становлять відеокейси, оскільки навчальний кейс не просто дає реалістичний опис подій, а створює єдиний інформаційний комплекс, тому що відеозапис дозволяє зрозуміти ситуацію з найбільш адекватною формою фіксації комплексної проблеми, що вимагає комплексного рішення. Це забезпечує образне сприйняття сюжетної канви кейса і його наочну конкретизацію за часом і місцем. Важливим для методистів є легкість в адаптації відеокейсів до різних навчальних модулів освітніх програм за рахунок багатогранності і сюжетно-інформативної ємності практичних ситуацій [1].

Завдяки своїй змістовно-формальній компактності в умовах дистанційного освітнього процесу відеокейс можна використовувати на різних стадіях навчання:

- на діагностичному і контрольному етапах навчального процесу для діагностики сформованості відповідних компетентностей студентів;
- на етапі актуалізації знань на початку вивчення нового змістовного блоку;
- на етапі вивчення нового матеріалу для створення суб'єктивно нового прикладного знання (способів і прийомів діяльності, виведення правил, вимог до прийомів професійної діяльності);
- на етапі закріплення знань і умінь їхнього застосування в нових ситуаціях і переведення їх на рівень компетентностей [2].

Структура відеокейсу зазвичай охоплює такі компоненти:

- відеофрагмент, в якому подається ситуація для аналізу;
- коментар, опис ситуації;
- додатки (глосарій, питання для обговорення, додаткова інформація, яка сприяє аналізу кейса, опис способів оприлюднення результатів аналізу кейса).

На нашу думку, змістовно-тематичними джерелами для кейсів в кризових умовах підготовки майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності можуть служити відеофрагменти з художніх фільмів і телесеріалів. Важливими критеріями, яким повинні відповідати ситуації відеофрагментів, є:

- актуальність змісту майбутній професійній діяльності;
- типовість для майбутньої професійної діяльності студентів;
- конфліктність, багатоплановість, що стимулюють дискусії і розвиток критичного мислення.

Робота з кейсом вибудовується в кілька етапів:

1) попереднє осмислення і засвоєння актуального мовного і мовленнєвого матеріалу (студенти виконують різного роду вправи: співвіднесення слова з його дефініцією, заповнення пропусків у реченнях поданими лексемами, відповіді на питання, трансформація речень з використанням потрібної граматичної структури, виправлення помилок в реченні тощо). Значимість цього етапу визначається тим, що лише добре засвоєний і відпрацьований матеріал уможливить здійснення акту комунікації на наступних етапах з досягненням найбільшого запланованого прагматичного результату [4];

2) знайомство з ситуацією і визначення ролей, завдань, які потребують вирішення: студенти переглядають відеофрагмент, читають опис кейса, перераховують ролі, які передбачені запропонованою ситуацією, ставлять проблемні питання, відповіді на які допоможуть в знаходженні позитивного вирішення складної ситуації;

3) обговорення ситуації, висунення варіантів вирішення проблем, їхня оцінка (в процесі «мозкового штурму» студенти висловлюють ідеї щодо кожного проблемного питання, аналізують їхню ефективність і доцільність);

4) оформлення та презентація результатів (студенти вибирають, які сподобалися їм ідеї і в форматі чи то відеоконференції на платформах для дистанційного навчання (Zoom, Handout тощо), чи під час аудиторного навчання демонструють своє рішення кейса);

5) підведення підсумків (після прослуховування виступу кожного студента чи групи, оцінюються презентації з точки зору прийнятності, оригінальності пропонуваного розвитку кейса; викладач доповнює оцінку характеристикою композиційної структури висловлювання, а також відповідності використаних вербальних засобів нормам сучасної англійської мови).

Таким чином, кейс-аналіз з опорою на автентичні аудіовізуальні освітні ресурси в процесі навчання іноземної мови мобілізує студентів для колективного дистанційного навчання, в якому важливим елементом є робота в віртуальній групі і обмін інформацією в режимі on-line. Звернення до кейс-технології в процесі навчання іноземної мови дозволяє активізувати когнітивну діяльність студентів, інтегруючи їхні лінгвокомунікативні вміння і предметні знання, а також підвищує мотивацію майбутніх фахівців до вивчення професійної діяльності використання у майбутній професійній діяльності. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ, 2005. 180с.
2. Данильчук Л. Використання «кейс-методу» в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 66–71.
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного подхода. URL : www.evolkov.net. (Дата звернення: 15.04.2019)
4. Плотикова Е. С. Использование технологии видеокейсов в медиавоспитании школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-videokeysov-v-mediavospitanii-shkolnikov/viewer>. (Дата звернення: 16.09.2019).

Тишковець Марія Дмитрівна,

молодший науковий співробітник

відділу профільного навчання

Інституту педагогіки НАПН України

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний світ регулярно підкидає нам нові виклики, тож дедалі актуальнішою стає навичка вміти швидко пристосовуватися до змін і бути гнучким. Початок 2020 року з поширенням COVID-19 є безпрецедентним випадком в історії світової цивілізації. Що ж отримають освітяни та учні від цієї ситуації та які нові можливості зможуть з'явитися для навчання? Перше з чим стикнулась в цій ситуації система освіти — це організація й технічне забезпечення дистанційного навчання, управління й комунікації, формування ІКТ компетентності учителів, учнів і батьків.

Бути грамотним, з точки зору застосування цифрових технологій, є завданням освіти XXI ст. Про необхідність розвитку цифрової компетентності наголошується у Концепції Нової української школи та Законі про освіту (2017). з урахуванням одного із найсучасніших європейських стратегічних документів, яким є стандарт цифрової компетентності (DigComp 2.1: Digital Competence Framework for Citizens) і розуміючи важливість розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників (вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи, вчителів різних навчальних предметів основної та старшої школи, викладачів закладів професійно-технічної освіти, методистів, керівників закладів освіти різних типів), які навчають та виховують дітей XXI століття, робоча група за Наказом Міністерства освіти і науки № 38 від 15 січня 2019 року розробила опис цифрової компетентності педагогічного працівника [1].

Згідно цих документів цифрову компетентність вбачають у відомому та критичному використанні технологій цифрового суспільства (англ. Information Society Technology (IST) для праці, вільного часу і спілкування.

Складниками цифрової компетентності є здатність особи здійснювати:

- інформаційно-комунікаційні процеси (використовувати, порівнювати, класифікувати, накопичувати, відтворювати);
- комунікацію (спілкуватися за допомогою різних засобів, співпрацювати, обмінюватися інформацією);
- створення контенту (розробляти цифрові тексти, відео-, аудіофайли, формувати та редагувати тексти, застосовувати базові мови програмування, використовувати ліцензії та копірайти);
- безпечне користування (вміти захищати інформацію, економно використовувати енергію, ідентифікувати небезпечні файли та сайти, розуміти негативні та позитивні впливи ІКТ, вміти уникати небезпеки в цифровому середовищі);
- розв'язання проблем (вміти вирішувати технічні та технологічні проблеми, використовуючи різні програмні засоби, оновлювати й поповнювати програмні продукти та ресурси) [1].

Проте реальні процеси із формування цифрової компетентності залишають бажати кращого. Деякі вчителі до цього часу вважають, що володіти цифровою компетентністю, це знати перелік комп'ютерних програм, і інтернет-ресурсів, з якими вони мають навчитися працювати. Звичайно, що це не так. Компетентність — це не просто володіння цифровими інструментами, це уміння досягти педагогічної мети й отримати запланований результат. і якщо цей результат педагогічно доцільно досягнути без цифрових технологій, то це свідчить про вашу цифрову компетентність, як уміння саме свідомого та критичного їх використання.

Цифрова компетентність однаково важлива як для учителів так і для учнів. Адже опановуючи нові цифрові ресурси вчитель теж вчиться, перебуває в ролі учня й відчуває певні потреби, труднощі, які може врахувати у своїй подальшій діяльності. Опанування цифровою компетентністю — це своєрідний самовчитель для вчителя, який має бути включений в усі програми самоосвітньої підготовки й підвищення кваліфікації.

Карантин 2020 року прискорив процеси із упровадження дистанційного навчання в системі загальної середньої освіти. в режимі он-лайн одночасно навчаються і вчителі і учні. Ті з учителів, які у своїй діяльності застосовували змішане навчання, практично без утруднень перейшли в режим дистанційного навчання. Більшості

ж прийшлося опановувати ці технології «з нуля». На допомогу вчителям Міністерство цифрової трансформації України презентувало курс «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів» [2] за допомогою якого вчителі навчатися комунікувати з учнями онлайн, користуватись онлайн-сервісами, створювати відеоконференції, збирати файли з роботами, ставити оцінки онлайн, створювати контрольні роботи, контролювати виконання завдань, надавати консультації учням та створювати віртуальну вчительську.

Розробники он-лайн навчання відкрили доступ до своїх програм і курсів, і як виявилось в Україні достатньо ресурсів, які дають змогу забезпечувати дистанційне навчання, так би мовити «з дому». Нажаль безпосередньо в закладах освіти недостатнє технічне забезпечення. Відсутність обладнання й технічної підтримки в закладах освіти демотивує учителя розвивати свою цифрову компетентність.

Таким чином, у проблемі готовності вчителя до дистанційного навчання ми виокремлюємо два складники: — це усвідомлення сутності цифрової компетентності і технічні можливості практичної реалізації. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf>
2. Карантин: онлайн-сервіси для вчителів. URL : <https://osvita.diia.gov.ua/>

Шайдюк Станіслав Володимирович

аспірант Інституту
педагогіки НАПН України
Київ, Україна

ДО ОСВІТНЬО-ФІЛОСОФСЬКИХ ОСНОВ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНА ТА ЗАРУБІЖЖЯ

У найбільш узагальненому розумінні сучасна філософія освіти покликана репрезентувати методологію педагогічного знання, обґрунтовувати засади створення нових освітніх інституцій, систем, технологій тощо на підставах людиноцентризму

(В.Кремень, 2008) і загальнолюдських цінностей. Як її підсистема, філософія військової освіти (далі — ВО) зосереджена на забезпеченні формування військового фахівця, здатного розв'язувати професійно-специфічні завдання, визначені у певний історичний час тією чи тією військовою доктриною певної держави. В умовах незалежної України йдеться про оборонну доктрину, визначену у Законі України «Про національну безпеку України» [1] та у рішенні Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 р. «Про нову редакцію Воєнної доктрини України» [2].

Відповідно до законодавчих і нормативних документів в Україні ВО на початок 2020-х років структурно складається з передвищої ВО, вищої ВО, конвенціональної ВО (*термін автора*¹). Висвітливо телеологічні й аксіологічні основи розвитку й функціонування першої ланки зазначеної системи ВО — передвищої ВО (допрофесійний рівень), яка є однією з масштабних і важливих складових системи ВО в Україні. Аналіз стану організації ПВО у різних європейських країнах (Франція, Великобританія, Білорусь) та США доводить, що військову підготовку молоді шкільного віку (юнаків та дівчат) організовано у більшості розвинених країн світу, хоча її форми і масштаби істотно різні.

В Україні ПВО представлена розгалуженою мережею навчальних закладів різних типів і рівнів: військовими ліцеями та ліцеями з посиленою військово-фізичною підготовкою, які замінили колишні радянські суворівські училища. Станом на 2020 р. в Україні функціонує мережа з 18 окремих закладів ПВО (2 військові ліцеї та 16 ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою), які охоплюють всі регіони України. Такий принцип організації ПВО забезпечує її високу доступність і дає змогу підготувати абітурієнтів для вступу до закладів вищої військової освіти, оскільки навчені засобами ПВО молоді люди вже володіють первинними вміннями та навичками. Аксіологічними й телеологічними завданнями ПВО в Україні визначено виховання ліцеїстів у дусі відданого служіння Українському народові, любові до військової служби та свідомого прагнення до оволодіння професією офіцера [3].

1 Терміном «конвенціональна ВО» означаємо освітньо-професійну підготовку фахівців військового спрямування, що здійснюється у невійськових закладах вищої освіти та військово орієнтованих за видом діяльності науково-дослідних установах.

Схожий до українського підхід до здійснення військової підготовки молоді шкільного віку реалізовано в Республіці Білорусь. Станом на 2020 р. на її території діють 10 закладів ПВО (1 суворовське училище, 6 кадетських училищ та 2 спеціалізовані ліцеї МНС та МВС), які теж (як в Україні) представлено в кожній з областей республіки та в столиці м. Мінськ. До 6 з цих навчальних закладів приймають дівчат. У положенні про суворівське училище аксіологічними й телеологічними завданнями ПВО в Республіці Білорусь визначено патріотичне виховання вихованців, формування у суворовців почуття вірності конституційному обов'язку з захисту Республіки, дисциплінованості та відповідальності, прагнення до оволодіння професії для проходження військової служби в військових формуваннях [4].

У Французькій Республіці (ФР) одним із джерел підготовки майбутніх офіцерів є підготовчі військові ліцеї або ліцеї оборони (Les lycées de la defense), до яких вступають переважно діти військовослужбовців та представники заможних сімей. У системі міністерства оборони Франції діє 7 військових ліцеїв і 3 цивільні ліцеї. Термін навчання — 3 роки. Згадані заклади підпорядковані командуванням відповідних видів збройних сил ФР. Освітньо-ціннісну мету підготовки закладено у навчальних програмах, де, відповідно до фахового призначення ліцею, передбачено здобуття середньої освіти; вивчення основ військової справи; спеціалізовану підготовку для вступу до військового закладу ВО або, як їх називають, офіцерські школи [5]. До основних цілей виховання у військових ліцеях ФР віднесено: розвиток патріотизму, шанобливого ставлення до своєї історії, прищеплення почуття сумлінної служби, обов'язку, духу товариськості та взаємодопомоги. Однією з особливостей французьких військових ліцеїв є високі вимоги до отримання атестата про середню освіту. За статистикою в середньому лише 80% випускників ліцею отримують свідоцтво про середню освіту, що дає право навчатися у вищих навчальних закладах.

Початкова допризовна підготовка у ФР на добровільній основі здійснюється також у середніх навчальних закладах (колежах). Відповідальність за організацію допризовної підготовки покладена на командувачів зонами оборони, військово-повітряними та військово-морськими округами. Для її проведення створюються навчальні групи призовників у складі 30-35 осіб. Працювати ін-

структурами залучають офіцерів та унтер-офіцерів резерву. Весь цикл початкової допризовної підготовки розрахований на 1 рік і передбачає щомісячні заняття та двотижневі літні збори (у період літніх шкільних канікул).

Водночас, у таких країнах, як США, Великобританія та Польська Республіка існує інший підхід до ПВО, де немає окремих навчальних закладів ПВО, а військова підготовка молоді може здійснюватися на базі цивільних середніх навчальних закладів відповідно до затверджених спеціальних освітніх програм. За ініціативи навчального закладу у ньому може бути організовано окремі програми з підготовки учнів за сприяння оборонних відомств країни.

Так, у 1960 р. у Великобританії у деяких середніх навчальних закладах було започатковано програму «Combined Cadet Force» (з англ. — об'єднаний кадетський корпус, далі – CCF), доступну учням тих шкіл, де її запровадили. Як правило, це були приватні платні школи. Проте, починаючи з 2012 р., уряд Великобританії почав розширювати мережу таких навчальних закладів. Їх фінансування забезпечує Міністерство оборони країни. Наразі існує 260 шкіл з програмою CCF, де за 4 напрямками, залежно від роду військ (військово-морський, сухопутний, військово-повітряний та морська піхота) навчається близько 40 000 учнів. Головна мета підготовки майбутніх офіцерських кадрів Великобританії — формування в молоді стійкої громадянської позиції щодо необхідності надійного захисту національних інтересів власної країни [6].

Подібна до британської, діє модель військової допризовної підготовки молоді у США, де, згідно з федеральною програмою з підготовки офіцерів запасу, функціонують курси для молоді «Junior Reserve Officers' Training Corps» (з англ. – юнацький корпус з підготовки офіцерів резерву, далі – JROTC). Станом на 2019 р. програма діє в усіх штатах США, охоплюючи понад 3000 навчальних закладів, де навчається понад 600 000 американських юнаків і дівчат. Одне з завдань JROTC – «мотивувати молодих людей бути кращими громадянами» [7].

Отже, ПВО здійснюється у більшості розвинених країн світу, хоча у різних формах і масштабах. Цілі і завдання ПВО у розглянутих країнах та в Україні збігаються, а саме: виховання високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби, а також підготовка для подальшого навчання у закладах вищої ВО. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про національну безпеку України» від 21 червня 2018 року. Дата оновлення: 15.03.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19> (дата звернення: 30.05.2020).
2. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Воєнної доктрини України». Дата оновлення: 24.09.2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015#n8> (дата звернення: 30.05.2020).
3. Положення про військовий лицей. Дата оновлення: 17.07.2003 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/1684004> (дата звернення: 30.05.2020).
4. Минское суворовское военное училище. Дата оновлення: 27.05.2020 р. URL: <https://www.mil.by/ru/education/msvu/about/> (дата звернення: 30.05.2020);
5. Богунов С., Вавілова Н., Приходько Ю. Підготовка військових фахівців у Збройних силах Франції. *Збірник наукових праць Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. 2019. № 1 (39).
6. Combined Cadet Force Дата оновлення: 20.05.2020 р. URL: <https://www.wmrfa.org/cadets/combined-cadet-force/> (дата звернення: 30.05.2020).
7. U.S.Army Junior ROTC. Дата оновлення: 20.05.2020 р. URL: <http://www.usarmyjrotc.com/index.php> (дата звернення: 30.05.2020).

Шевченко Світлана Миколаївна,

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

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

СПЕЦІАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ РЕСУРСАМИ

ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2000-і рр.)

За роки незалежності України були середні загальноосвітні заклади, серед них і заклади для спеціальної освіти. Зміст, специфіка, форми і методи спеціальної педагогічної освіти для дітей з особливими потребами визначався не лише законодавством України, але й повноваженнями організацій соціальної сфери,

рівнем кваліфікації працівників спеціальної школи, досвідом роботи і потребами їх освітнього забезпечення.

Головними завданнями роботи спеціальної школи було забезпечення дітей з особливими потребами навчальними і матеріальними засобами. Серед навчальних важливу роль мали новітні освітні ресурси: підручники, програми, методичні рекомендації у розвитку дітей з особливими потребами.

У процесі дослідження встановлено, що в усі часи суспільство намагалося адаптувати існуючі в ньому стандарти до потреб людей з особливими потребами для того, щоб вони не почували себе заручниками обставин й обмеженої дієздатності (М. Лаговський, І. Соколянський, Н. Патканова-Кранковська та ін.).

Огляд історіографічних джерел із проблем організації діяльності спеціальної школи для дітей з особливими потребами та їх освітнього забезпечення (В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов, О. Таранченко, В. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) дає можливість констатувати, що на початку 90-х рр. діяльності спеціальних закладів освіти було ефективно забезпечення як навчальним обладнанням так і різними засобами технічного обладнання.

У «Саламанській Декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (1994), у ст. 12 розповідається про «повноваження центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади спеціальної освіти» яка «здійснює інспектування навчальних закладів з питань організації навчально-виховної і науково-методичної роботи, використання науково-педагогічного потенціалу та матеріальних ресурсів, розвитку матеріально-технічної бази і соціальної сфери» [3, с. 1]. в Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами і набуває подальшого розвитку і вдосконалення щодо освітніх ресурсів.

Головною метою спеціальних шкіл була робота з молоддю з особливими потребами, особливо — їх інтеграція у суспільство [4, с. 3]. Тому соціально-педагогічна робота спрямовувалася саме на створення сприятливих умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами і сприяння соціалізації цієї категорії осіб

у спеціальному закладі освіти. Такі 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 перебували у стадії становлення і формування, мали перебувати під постійною спеціальною опікою сурдопедагогів, олігофренопедагогів, тифлопедагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів і медиків. Зазначимо, що взаємопов'язана, комплексна робота у відповідному закладі лише сприяла позитивному розвитку особистості, відчувати себе потрібним і необхідним у цьому суспільстві. Діти з особливими потребами, як ніхто, потребували особливого піклування і, повністю залежали від освітніх, необхідних їм спеціальних навчальних ресурсів, які розробляли науковці спеціальної освіти. Саме тому, в досліджуваний період, для дітей шкіл з вадами слуху, мови, зору було випущено нову спеціальну навчальну літературу для всіх класів [1, с. 3–13]. Серед них, 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-зоро-вібраційного сприймання усного мовлення та формування вимови» (1–5 кл. (1997) та ін. Також було видано різні корекційно-розвиваючі картки, ігрові розробки (настільні, рухливі), наочність (карти, малюнки, плакати), додаткову літературу, яка на індивідуальних заняттях мала велике значення у розвитку мови дітей із порушенням слуху та мови [1, с. 3–13]. Учні шкіл з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату забезпечувалися і засобами індивідуальної корекції. Крім того, учні спеціальних шкіл з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебували на повному державному утриманні та користувалися пільгами, установленими законодавством для цієї категорії дітей. Також вони безкоштовно мали предмети індивідуального гардеробу,

текстильної білизни і речі першої необхідності; забезпечувалися спортивним інвентарем; молодші школярі — розвиваючими іграшками, іграми і матеріалами для розвитку індивідуальних творчих здібностей; старші — спеціальним знаряддям для гурткової роботи (відповідно до встановлених норм щодо забезпечення дітей з особливими потребами) [2, с. 4].

У процесі дослідження встановлено, що спеціальні заклади освіти почали забезпечуватися новою навчальною літературою з початку незалежності країни. Забезпечення спеціальних шкіл освітніми ресурсами здійснювалося відповідно до Порядку забезпечення учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів підручниками та навчальними посібниками [2, с. 4]. Доведено, що в досліджуваний період, у спеціальних школах відбувалося комплексне піклування про дітей з особливими потребами. Таке піклування було ефективною інтеграцією їх в суспільство. Цьому сприяв різновид освітніх ресурсів, який системно поєднував в собі психологічні, педагогічні і соціальні аспекти в розвитку й саморозвитку особистості. Отже, у цей час, було якісним ступенем прояву піклування суспільства країни про дітей з особливими потребами як соціального індивідуума, здатного, незважаючи на відмінності розвитку та психофізичні вади, творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах самої особистості. ■

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. Офіційне видання: Міністерства освіти України. 2000. № 14. 30 с.
2. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (13 травня 1993). (136). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. (Дата звернення: травень 4, 2020).
3. Саламанська 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). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94. (Дата звернення: травень 4, 2020).
4. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями. / За ред. А. Й. Капської. Київ: ДЦССМ, 2003. 146 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І СТРАТЕГІЇ

*Збірник тез
всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю*

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю., Штефан Ю. В.

Підписано до друку 20.05.2020 р. Формат 60х84 1/16
Гарнітура Droid Serif. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 13,25
Наклад 300 пр.

Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В.
м. Біла Церква, Ярослава Мудрого 17, оф. 218
+38 098 998 1001
+38 093 998 1001
rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 5987 від 31.01.2018 р.



ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ