



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

## ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ І НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

16 травня 2019 р.

Київ



ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

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

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
Протокол № 6 від 25 квітня 2019 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;  
**О. Л. Караман**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Н. Б. Антонець**, кандидат педагогічних наук, с. наук. с.;  
**К. Ю. Ладоня**, відповідальний редактор

**Практична філософія і Нова українська школа: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ.** — Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України, 2019. — 168 с.

ISBN 978-966-644-492-5

Збірник містить тези виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Практична філософія і Нова українська школа», що пройшла в НАПН України 16 травня 2019 р.

Тези присвячено таким питанням сучасної освіти, як алгоритми виховання гармонійної і культурної людини, виклики освіти дітей Z-покоління, критерії якості шкільної освіти у світлі філософських рефлексій, західний та український досвід модернізації шкільної освіти.

УДК 37.01:373.01:122(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

Визначення й обговорення нагальних освітньо-філософських питань, пов'язаних з модернізацією української освіти в постнекласичну добу



## ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ КОНФЕРЕНЦІЇ:

- освіта як чинник національного самоствердження України
- алгоритм виховання гармонійної і культурної людини
- Z-покоління: що має знати вчитель Нової української школи
- професія вчителя в площині філософської рефлексії
- критерії якості шкільної освіти у світлі філософських рефлексій
- модернізація шкільної освіти: західний та український досвід

**Напрямок перший****ОСВІТА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО  
САМОТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНИ**

<b>Довженко Т. О.</b> Взаємодія сім'ї та школи в контексті педагогіки партнерства .....	10
<b>Калініна Л. М.</b> Модернізація управління кризів призму концепції Нової української школи .....	12
<b>Корж Г. В.</b> Історична пам'ять: освітній і виховний потенціал .....	16
<b>Радіонова Н. В.</b> Освіта як чинник національного самоствердження України: історія і сучасність (на матеріалі Слобожанщини) .....	19
<b>Роговський О. М.</b> Потенціал практичної філософії у реалізації завдань модернізації української освіти .....	21
<b>Ткаченко Л. П.</b> Формування мовної особистості в новій українській школі.....	24
<b>Філатова Л. С.</b> Імідж як чинник національного самоствердження України.....	26
<b>Чижевський Б. Г.</b> Взаємозв'язок профільного навчання і розвиток людського капіталу в Україні .....	29

**Напрямок другий****АЛГОРИТМ ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ  
І КУЛЬТУРНОЇ ЛЮДИНИ**

<b>Браславська О. В., Максютів А. О.</b> Національно-патріотичне виховання майбутніх учителів географії .....	34
<b>Власов В. С.,</b> Роль і місце дискусійних питань на уроках історії.....	37

<b>Dorozhko I. I.</b> Formation of social competence: family education in in the risk society .....	39
<b>Карпець Л. А.</b> Рідна мова в освітньому просторі інформаційного суспільства .....	41
<b>Малієнко Ю. Б.</b> Філософія виховання в контексті компетентнісного навчання історії в лиці .....	44
<b>Мелков Ю. О.</b> Практична філософія та гуманістичні інтенції розвитку освіти.....	47
<b>Сисоєва С. О., Дічек Н. П.</b> Міжкультурна грамотність як ядерна (базова) функція сучасного закладу середньої освіти .....	50
<b>Триняк М. В.</b> Інтеркультурна комунікація як чинник виховання гармонійної і культурної людини .....	56
<b>Шипенко В. О.</b> Інклюзія як один із чинників виховання гармонійної особистості .....	58

**Напрямок третій****Z-ПОКОЛІННЯ: ЩО МАЄ ЗНАТИ ВЧИТЕЛЬ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

<b>Кондратенко Л. О.</b> Психологічні особливості сучасних учнів початкової школи .....	62
<b>Саух П. Ю.</b> Характерні риси нового «Z»-покоління та особливості роботи з ним в контексті Нової української школи .....	65

**Напрямок четвертий****ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ В ПЛОЩИНІ  
ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

<b>Євтух М. Б.</b> Підготовка вчителя у контексті українського державотворення .....	70
---	----

<b>Клепко С. Ф.</b> Концепт власної практичної філософії освіти .....	73
<b>Мороз І. В.</b> Роль учителя в умовах дослідницького навчання історії в старших класах .....	76
<b>Онаць О. М.</b> Керівник закладу освіти в системі розвитку людського капіталу.....	79
<b>Прокопенко І. Ф.</b> Новій школі України — нова компетенція вчителя .....	81
<b>Радченя І. В.</b> Професійно-педагогічна підготовка життєвотворчого вчителя у площині філософської рефлексії.....	84
<b>Топузов М. О.</b> Учитель у системі розвитку людського капіталу.....	87
<b>Топузов О. М.</b> Педагог як творець особистості цифрової доби .....	90
<b>Ушмарова В. В.</b> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання на цінностях: від теорії до практики.....	92

### Напрямок п'ятий

#### КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЙ

<b>Ваховський Л. Ц.</b> Шкільна освіта в контексті постнекласичної раціональності .....	98
<b>Бойченко М. І.</b> Виховання основ академічної доброчесності як передумова і складова забезпечення якості шкільної освіти.....	101
<b>Сагуйченко В. В.</b> Освітні інституції у сучасній культурі.....	104

### Напрямок шостий

#### МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАХІДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

<b>Антонець Н. Б.</b> Філософія гуманізму: до питання покарання вихованців спеціальної загальноосвітньої школи для дітей, які потребують особливих умов виховання (школи соціальної реабілітації) (1991–2012) .....	118
<b>Головко М. В.</b> Модернізація базового курсу фізики та методики його реалізації як умова розбудови гімназійної освіти в контексті Нової української школи.....	111
<b>Загородня А. А.</b> Організація профільного навчання в спеціалізованих школах 90-х років ХХ століття.....	113
<b>Зінченко В. В.</b> Моделі та концепції філософії у формуванні інтернаціональних систем освіти у контексті стійкого суспільного розвитку .....	116
<b>Іонова О. М.</b> Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних культурно-освітніх викликів .....	120
<b>Копосов П. Г.</b> Від реформи до реформи: досягнення, виклики, перспективи (аналіз стану реформування загальної середньої освіти в Україні) .....	123
<b>Кришмарел В. Ю.</b> Філософія в школі: основні акценти наскрізного навчання .....	126
<b>Куліш Т. І.</b> Процеси диференціації у початковій освіті України як підґрунтя її модернізації.....	129
<b>Култаєва М. Д.</b> Нова школа у сучасному західному філософсько-освітньому дискурсі.....	132

<b>Литвинюк Л. В.</b> Біографія у школі: зарубіжний досвід для української освіти.....	135
<b>Мороз П. В.</b> Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання історії: досвід та перспективи .....	139
<b>Науменко С. О.</b> Європейський досвід запровадження зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти .....	142
<b>Нелін Є. В.</b> Елементи психоаналітичної педагогіки у Новій українській школі.....	145
<b>Пометун О. І., Гупан Н. М.</b> Українське підручникотворення у контексті модернізації шкільної освіти (на матеріалах суспільствознавчих предметів) .....	148
<b>Ремех Т. О.</b> Формування громадянської відповідальності учнів в освітньому середовищі Нової української школи .....	152
<b>Хорошковська Т. П.</b> Моніторингове дослідження якості початкової освіти як один із напрямів модернізації шкільної освіти України.....	155
<b>Шевченко С. М.</b> Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із особливими потребами в умовах незалежної України (1991–2000).....	158
<b>Янченко Т. В.</b> Історико-педагогічні аспекти становлення інклюзивної освіти: український досвід.....	161
<b>Яценко Т. О.</b> Особливості реалізації культурологічного підходу в реаліях Нової української школи.....	164

## Напрямок перший

### ОСВІТА ЯК ЧИННИК

### НАЦІОНАЛЬНОГО САМОТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНИ



**Довженко Тетяна Олексіївна,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету початкового навчання  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

## ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Концепція «Нова українська школа» проголосила педагогіку партнерства одним із провідних напрямів взаємодії в сучасному шкільному середовищі. Батьки мають стати не лише активними учасниками освітнього процесу, а й розробниками ефективних стратегій співробітництва зі школою, генераторами нових ідей її розвитку, вибору додаткових дисциплін чи профільної діяльності. За таких умов набуває актуальності підготовка сучасного вчителя до співпраці з родиною учня. Сама ж взаємодія сім'ї та школи зумовлена вимогою суспільства щодо посилення просвітницько-консультативної роботи, що зумовлено труднощами адаптації української сім'ї як соціального інституту до нових суспільно-політичних і економічних умов, послабленням відповідальності за соціалізацію дітей та відсутністю позитивної мотивації з боку педагогічного колективу до взаємодії з батьками. У системі підготовки сучасного вчителя відбуваються кардинальні зміни щодо такої співпраці, що зумовлена необхідністю опрацювання якісно нових підходів до організації фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою оволодіння останніми знаннями й уміннями доносити інформацію за допомогою нових інформаційних технологій, враховувати багатоаспектність батьківських проблем в умовах мінливості соціуму, будувати гуманістично спрямовані програми педагогічної просвіти батьків із урахуванням запитів окремих родин та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу в практиці роботи педагогічних навчальних закладів.

Українська школа накопичила чималий досвід співробітництва з родиною учнів: від збереження традиційного устрою української

сім'ї, передачу досвіду від старшого покоління молодшому, поширення ідей відповідального батьківства через суспільні засоби впливу (засоби масової інформації, спеціальні освітні портали, форуми, відповідна література, батьківський всеобуч тощо). На часі забезпечення педагогічними навчальними закладами комплексного підходу до планування й реалізації відповідної підготовки вчителя упродовж усього періоду навчання; формування мотивації педагогічних працівників до організації цілеспрямованої просвітницької діяльності серед батьків; оновлення змісту й форм організації педагогічної просвіти батьків на національному ґрунті, з урахуванням кращих надбань зарубіжної й вітчизняної педагогічної теорії й практики; оволодіння майбутніми вчителями новітніми формами, методами, засобами донесення відповідної інформації, забезпечення диференційованого підходу в організації педагогічної просвіти батьків, формування в них відповідних умінь і навичок із урахуванням віку і статі дітей, здійснення корекційної роботи в родинах з різним типом сімейного неблагополуччя.

Необхідність взаємодії сім'ї та школи виникає й у зв'язку з реалізацією принципів інклюзивного навчання, яке дає змогу залучити батьків до якісно нових видів співпраці та розуміння широкого спектру проблем, що пов'язані з навчанням дітей з особливими освітніми потребами. Аналіз практичного досвіду закладів загальної освіти, які мають інклюзивні класи, доводить, що батьки часто просто не знають про сучасні тенденції освіти дітей з особливими потребами, нехтують консультаціями фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, деякі діти не проходили комплексних обстежень, що могли б визначити слабкі та сильні сторони розвитку дитини й забезпечити відповідні рекомендації. Переважна більшість батьків визнає необхідність соціалізації дитини з особливими потребами, яка проходить значно швидше в умовах інтегрування її в середовище однолітків. За такого підходу батьки мають бути залучені до шкільної команди інклюзивного супроводу, використовувати різні можливості щодо надання спеціальної корекційної допомоги, створювати позитивне ставлення дитини до навчання, підтримувати оптимальний режим навчання та розвитку. Така робота потребує напрацювання спільного досвіду й нових підходів до взаємодії сім'ї та школи.

У контексті реалізації концепції нової української школи і перед батьками, і перед педагогічним колективом постає ціла

низка завдань, що потребують вирішення в умовах сучасних українських реалій на якісно нових засадах. ■

**Калініна Людмила Миколаївна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
учений секретар  
Інституту педагогіки НАПН України

## МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ

### КРИЗЬ ПРИЗМУ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Будь-яка реформа (лат. *reform* — перетворюю, змінюю, франц. *Réforme*) передусім означає перегляд форми в широкому значенні та є пов'язаною із системними змінами в державі та в усіх сферах суспільства. Реформування в галузі освіти, насамперед стосується законодавчих, інноваційно-концептуальних, змістово-технологічних змін і спрямоване на їх імплементацію.

Стратегічними завданнями реформування сфери освіти є модернізація наявної системи управління та її перехід від державно-адміністративної до державно-громадської форми управління на довірчо-партнерських засадах людиноцентризму [3], в якій органічно поєднуються, узгоджуються та координуються сфери діяльності, права, обов'язки і відповідальність «<...> особи, суспільства і держави<...>» в межах визначених повноважень, трансформаційні процеси та процеси розвитку. Важливість цього державницького завдання підтверджують результати опитування 1266 керівників освіти з 20 областей України, що складає 7,3% від загальної кількості управлінців у 2015/16 н.р. щодо невідповідності превалюючої форми управління в ЗСО сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства та чинному законодавству, яка спричинює неефективність процесів і якість результатів. Упродовж 2015–2017 рр. адміністративно-командною формою управління радянської доби, за твердження цієї репрезентативної вибірки, стали послуговуватися 72% керівників, що становило на 12% більше порівняно з початком 2015 року — 60,0%.

Модернізація управління у сфері освіти, як комплексного процесу системних змін, має бути спрямована на втілення но-

вих ідей, цілей, парадигм, концепцій. З початку ХХІ століття й особливо впродовж останніх десяти років освітянській спільноті країни постійно пропонують різні концептуальні проекти реформування сфери освіти. Зокрема це: Національна доктрина розвитку освіти України (указ Президента України від 17.04.2002 року № 347/2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2012 року (указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013); проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, створений стратегічною дорадчою групою «Освіта» в межах спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та БФ «Інститут розвитку освіти» в липні 2014 року для надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти і науки в розробленні Дорожньої карти освітньої реформи; Концепція середньої загальноосвітньої школи України, затверджена Президією НАПН України наприкінці березня 2016 року; 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. За всіма реформами, модернізаційними процесами, концепціями стоять діти. Тому дуже важливо, як ці концепції спрацюють на їх потреби, здібності, інтереси та їхні очікування.

Акцентуємо увагу на управлінському модусі Нової української школи — підстав для розгляду світоглядно-ідеологічних засад і з'ясованих причин неефективного управління є достатньо. Концепцію Нової Української школи, яка б надавала рівні шанси на отримання якісної освіти для усіх, незалежно від фінансових статків і становища батьків, що, на наш погляд, є важливим і не тільки для України, створено авторським колективом представників МОН України, вчених і громадськості для дітей так званого покоління «Z», яке б не «відтворювало бідність». «Реформа Нової української школи — це довготривала реформа, яка розпочинається вже зараз» [2, с. 30] і має, не зважаючи на «розмиті» законодавчо-правові, когнітивно-змістові, організаційні, технологічні, управлінські засади, власний графік запровадження

реформи [2, с. 33] та план її впровадження з 2016 до 2019 року [2, с. 30–32]. Термін «управління» не було відображено в назві розділів концепції так само, як і в змісті таких підрозділів, як початкова школа, базова середня освіта та профільна середня освіта [2, с. 21–25], але за функційною належністю є іманентно їм притаманним. Феномен управління все-таки виявляється в назві розділів через такі поняття, як «автономія школи» і «справедливе фінансування». Специфіка концептів управління відбивається в тексті концепції НУШ через давно вже відомі педагогічній спільноті та задекларовані в доробку вчених, різних законодавчо-нормативних документах терміни: «управління системою освіти», «управління закладами освіти», «безпосереднє управління», «оптимізація управлінських процесів», «ефективне керування ресурсами та потоками», «керування емоціями», «...процеси управління мають бути максимально прозорими», «громадсько-державна система забезпечення якості», «академічна, організаційна, кадрова та фінансова автономія закладів освіти», «справедливе фінансування», «демократія, децентралізація, дебіюрократизація», «громадський нагляд», «ефективне управління». Привертаємо увагу, що в концепції застосовано і поняття «керування», і — «управління різними явищами, системами, процесами», наведено характерні ознаки управління, точніше його результативну характеристику — ефективність задля якості освіти через такі принципи як демократія, децентралізація, дебіюрократизація, справедливий доступ, і до інформації також. Але не вказано на концепцію управління, що була застосована, та форму управління, а лише вказано такі його складники, які визначають саме вид (це – Громадсько-державна система забезпечення якості й громадський нагляд, які більшою мірою характеризують громадський контроль нарівні з державним і внутрішньошкільним). Таким чином спостерігаємо розширення видів контролю, яким мають опанувати керівники й усі суб'єкти управління та громадського самоврядування в школі.

Управлінський концепт представлено в тексті усіх розділів концепції в звичних наукових і кібернетичних конструктах більшою мірою для науковців, а не для практиків, не «<...> простою мовою» [2, с. 2], зрозумілою для широкого суспільного загалу й усіх верств населення, як проголошували розробники Концепції НУШ. Порівняльний аналіз концептуальних засад реформування

в освіті здійснено вітчизняними вченими, результати якого мають бути враховані практиками в процесі окреслення та розроблення конкретних управлінських стратегій, проектів, концепцій [1; 2; 3; 4].

Докорінне реформування освіти, як переконливо підтверджує практика, розпочато одночасно за всіма рівнями освіти. Але, як одночасно переконує практика, визначення та обґрунтування на рівні кращих світових зразків законодавчо-правових і концептуальних засад державної освітньої політики не вирішує проблему їх сприйняття, розуміння, миттєвого запровадження та здійснення державно-громадського управління на демократичних засадах у сфері освіти країни. На сьогодні насамперед потребують усвідомлення в суспільстві значення людини, родини, школи та держави в розвитку кожної особистості, особистісних потреб, у запровадженні демократії та бажання громадян брати на себе особисту відповідальність за розвиток демократичного суспільства в Україні та всі консолідовані рішення в освіті, спрямовані на побудову сильної конкурентної країни.

У науковому вимірі потребує переосмислення сутність феномену управління та такої його форми, як державно-громадське, через визначення змісту та розкриття специфіки організації процесу управління (цілі, завдання, зміст, форми, методи, технології, механізми, засоби управління) в контексті його переходу від авторитарного адміністративно-командного управління індустріальної епохи до державно-громадського та до громадсько-державного управління на нових концептуальних засадах, адекватних сучасному етапу цивілізаційного розвитку інформаційного суспільства. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1. С. 12–21.
2. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». Київ, 2016. С. 2, 21–25, 30–33.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 385 с.
4. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. Київ: МОН, 2016. 34 с.



**Корж Ганна Вікторівна,**

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

## ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ: ОСВІТНІЙ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Процеси політичної і культурної глобалізації ускладнюють проблеми самовизначення і національно-організованих соціумів, і пересічної людини. Одним із шляхів їх розв'язання є активізація людинотворчого потенціалу історичної пам'яті, зміст і функціональні можливості якого потребують переосмислення з урахуванням соціальних викликів та освітніх завдань. Ключовим компонентом формули нової школи є наскрізний процес виховання, який формує цінності [2, с. 7].

Дослідження історичної пам'яті у проблемному полі філософії освіти мають міждисциплінарний характер і тяжіють до створення соціокультурних синтезів. Філософсько-педагогічне та філософсько-антропологічне обґрунтування виховних можливостей історичної пам'яті наведено в працях В. Андрищенко, С. Бережної, Л. Горбунової, М. Дроботенко, М. Култаєвої, С. Пролеєва, Н. Радіонової, В. Табачковського, М. Триняк, П. Слотердайка та інших учених. Вони охоплюють широке коло філософських і педагогічних проблем: виховні стратегії збереження національної ідентичності, світоглядний потенціал історичної пам'яті у суспільстві знань, культурно-антропологічний вимір освітніх і виховних практик, міжпоколінна справедливість як передумова національно-патріотичного виховання, трансформації ідеї патріотизму в добу глобалізації. В сучасних відкритих і складноструктурованих соціумах вагомими складовими національно-патріотичного виховання є виховання в дусі миру, політичне виховання, взаємозв'язок морального і правового виховання, екологічне виховання, педагогіка співробітництва, інтеркультурний діалог. Моральні смисли історичної пам'яті завдяки включенню до системи навчальних і виховних практик активізують суспільно перетворюючий

потенціал освіти, що сприяє творенню справедливих спільнот з постконвенціональною мораллю.

Зауважу, існують відмінності якісних характеристик історичної пам'яті у різноспрямованих стратегіях національно-патріотичного виховання: у суспільно-політичних (коротко- і середньотривала прагматизована пам'ять з елементами міфотворчості), у морально-етичних (довготривала пам'ять про морально-ціннісне ставлення до Батьківщини й моральний досвід ставлення до неї), у релігійних (патріотично забарвлені істини віри). Пріоритетним напрямом суспільно-політичної стратегії має стати військово-патріотичне і громадянське виховання на основі конституційного патріотизму як гранично регулятивної ідеї, що передбачає дотримання рамок Конституції держави, захист державного суверенітету, повагу до прав і свобод людини. Загострення проблеми буттєвої укоріненості людини внаслідок посилення міграції актуалізує питання про соціокультурну обумовленість емоційного ставлення до малої і великої Батьківщини (любов, туга, біль, переживання).

У морально-етичних стратегіях традиція пов'язана із довгостроковою пам'яттю, містить такі зв'язки, котрі не розчиняються в часі, у ланцюгу поколінь їм притаманні тривалість і сталість, «темпоральна інтерсуб'єктивність» (Й. Рюзен), зміна протягом довгих періодів часу. Актуальним для дослідження виховного потенціалу історичної пам'яті є антропологічна інтерпретацію історичного часу р. Козеллека. Відомий вчений доводить, що «повсюду ми зустрічаємося з феноменом рекурентності: час летить і час лікує, він несе нове й оживляє старе, яке добре бачиться лише на відстані. Нашій структурі сучасності притаманні структури, що є прикметною ознакою не лише нашої власної історії сучасності» [1, с. 292]. В українській світоглядній культурі здатність до трансемпоральності має сквородинівська традиція, яка містить філософський, освітній та національний зміст, є чинником структурування освітнього простору, має культурний потенціал для розгортання національної ідеї та багатовекторної філософсько-освітньої й міжкультурної вертикальної і горизонтальної комунікації [докладніше дивись 3]. Отже, у ситуації світоглядного і політичного плюралізму об'єктивація історичної пам'яті у межах педагогічних відносин має сприяти оновленню національної свідомості, подоланню стереотипів тоталітарних та етноцентрич-

них стратегій, відродженню традиції на основі міжпоколінної справедливості.

Для національного самоствердження України важливим є критичне переосмислення попереднього досвіду багатовимірної людської історії й засвоєння її уроків. Спільний образ минулого, який враховуватиме різні точки зору, має спиратися на чуття світової справедливості й толерантність (О. Гюфе). Переживання подій ноуменальної якості (Ф. Анкерсміт), їх реконструкція позитивно впливають на національно-патріотичне виховання, яке стає екзистенціально насиченим і експресивно забарвленим. Націю, як політично-культурну спільноту, об'єднує пам'ять про історичні трагедії та спільні здобутки. Спосіб існування національної свідомості задається інтегральною єдністю і взаємообумовленістю особистого і соціального вимірів. На кожному історичному етапі свого розвитку національна спільнота і молоде покоління повинні самі усвідомити, що вони вважають справжнім утіленням своєї історичності. Передумовою використання світового досвіду чи досвіду сусідів має бути знання власної культурної й історичної самобутності. Від рівня політичної та моральної компетентності особистості та діалогічних практик залежить майбутнє української освітньої та національної традиції.

Сучасними науковими дослідженнями та історичним досвідом доведено, що традиції української культури і ментальності містять потужний ціннісно-орієнтаційний потенціал. Цей духовний скарб національної історичної пам'яті є ресурсом для успішного існування освіти та широкого розгортання наскрізного процесу виховання, який формує цінності. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з теорії історії. / пер. з нім. Київ: Дух і Літера, 2006. 436 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://zakinppro.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczziya.pdf>
3. Култаєва М. Д., Прокопенко І. Ф., Радіонова Н. В. Філософсько-освітні імплікації Григорія Сковороди: у витоків сквородинівської інтелектуальної традиції: монографія / Мін-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х.: ФОРМ Мезона В. В., 2017. 245 с.

**Радіонова Наталія Василівна,**

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

## ОСВІТА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ (НА МАТЕРІАЛІ СЛОБОЖАНЩИНИ)

Вплив освіти на національне самоствердження соціумів є загальновідомим фактом. Але треба зазначити, що межі і характер цього впливу змінюються у різних суспільних і культурних констеляціях. Зокрема у до індустріального, індустріального і постіндустріального суспільствах суттєво відрізняється функціональний потенціал освіти та її роль у самоствердженні нації.

Оскільки Нова українська школа має виступати потужним чинником цементування нації, доцільно розглянути її потенціал на більш високому рівні абстракції, зокрема в опціях освіти, яка символізується Школою з великої літери, та у контекстах домодерної культури і культури пізнього Модерну, яка притаманна сучасним західним розвинутим соціумам. Постмодерні опції, які також мають місце в українських реаліях, у даному випадку варто винести за дужки у сенсі феноменологічної редукації. Адже, як переконливо доводять Б. Латур і Ю. Габермас, доба Модерну з його організаційними засадами та принципами організації політичних, культурних і передусім освітніх інституцій все ще залишається незавершеною, а відтак — значущою у розгляді окресленої проблематики.

У цьому зв'язку варто зробити історичний екскурс і розглянути освітнє самоствердження України в опціях сквородинівської традиції. При цьому я зовсім не применшую роль братських шкіл та Києво-Могилянської академії, внесок яких до розвитку національної свідомості і самосвідомості українців детально проаналізовано у вітчизняній гуманітаристиці. Освітньому простору Слобожанщини приділено набагато менше уваги. Через це специфіка східних

регіонів України та особливості національно-патріотичного виховання нерідко зображуються однобічно: акцентується вплив російської культури та ігнорується вплив модерної культури Європи, яка у західних регіонах закріплювала стереотипи до модерних культурних саморепрезентацій. Одним з перших на цей момент звернув увагу В. Скуратівський, акцентуючи свою увагу на тому факті, що у цих регіонах не було кріпацтва і формувалась (під впливом європейських мігрантів) не романтична, а прагматична культура свободи.

Всесвітньо відомий соціолог р. Дарендорф слушно зазначає, що капіталізм став потужним чинником виховання розвинутих суспільств Заходу. Мається на увазі не тільки правова та економічна культура, а й людські якості, пов'язані із організацією на рівні індивіда простору і часу, узгодження своєї поведінки із соціально заданими ритмами, а також формування вмінь і навичок самоконтролю, навіть на рівні дітей дошкільного віку. Нагадаю, що уособленням капіталістичного розвитку у царській Росії і найбільш модерним у сенсі економічного і освітнього розвитку за моделлю модерної Європи був Харків. Взагалі Слобожанщина структурувалась і розвивалась як аналог модерного західноєвропейського мультикультурного простору. Передусім освічені верстви німецького і польського населення брали активну участь у формуванні моделі модерної України із збереженням її національної культурної традиції. Не випадково місцем втілення ідеї Гумбольдта щодо принципово нового типу європейського університету було обрано Харків (тут варто зазначити не тільки зусилля С. Потоцького, а й багатьох інших українських і зарубіжних політичних, культурних і освітніх діячів).

Збережені смисли цієї традиції є ресурсом для модернізації освіти у констеляціях постіндустріального суспільства, а також у процесі національного самоствердження України, який є конгруентним із завданнями освітньої євроінтеграції України. Тут важливо передусім запобігти розчинення національної освіти в інших національних освітніх системах, які узурпують європейську освітню логістику, але зі семантикою не сучасної, а старої домодерної Європи. Якщо у Німеччині у студентів вимагають критично аналізувати і оцінювати досвід стажування за кордоном, то в Україні такий досвід, цілком у дусі радянського схематизму, але із протилежним знаком, оцінюють як «передовий», ототожнюючи з ним сподівання

щодо прискореної освітньої модернізації. Через це в Україні різко зменшується популяція студентів, які навчаються у вітчизняних вишах, і підтримуються системи освіти в інших країнах, які важко назвати носіями передового освітнього досвіду. Процес відтоку студентів з європейських країн до США вже згаданий р. Дарендорф назвав «постмодерним рабовласництвом». Непродумані і поверхові практики інтернаціоналізації української освіти добре описуються цією метафорою. Ототожнення якісної освіти з освітою за кордоном є проявом меншовартості, яка прикривається дипломами і сертифікатами і відсуває далеко на задній план національні інтереси України, замінюючи їх утопічним візіонерством.

Національне самоствердження України неможливо без національної самоповаги і шанобливого ставлення до власного освітнього і наукового потенціалу. ■

**Роговський Олександр Михайлович,**

*доктор філософських наук, професор  
кафедри соціології, політології та культурології  
Харківського національного педагогічного  
університету ім. Г.С. Сковороди*

## ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ

### В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Реформування освіти відбувається в складних умовах не лише зовнішніх викликів і загроз, а й внутрішніх дилем, які ставлять молодь у становище складного вибору між практичними, моральними імперативами і власними потребами і бажаннями, тобто проблемами, які носять переважно філософсько-етичний характер. З іншого боку, сучасна етика як практична філософія носить не імперативний, а пізнавально-ціннісний характер, відповідний до варіативно-нелінійної соціалізації. Молодій людині необхідна допомога у вигляді багатого філософсько-етичного досвіду в формі наближеної до потреб сучасності.

Розглянемо цю проблематику на прикладі сучасної етики свободи, яка знаходиться в руслі поширення демократичного і глобалізаційного процесів. Перш за все, потяг до свободи безумовно

є одним із суттєвих властивостей і родових антропологічних визначень людини. Вона стає умовою розвитку пізнавальних інтенцій, самосвідомості, вибору ціннісних та смакових орієнтацій, а в сучасних умовах також здійснення необмежених потреб і бажань, які навіть в негативній формі сприяють динамізації і розвитку соціуму. Свобода суттєво універсальна і не зводиться до ніяких «об'єктивацій» (за М. Бердяєвим) індивідуального або загального, внутрішньо-духовного або практичного характеру, але в кожній разі вона набуває специфічних форм включно сферу освіти. Свобода властива активному і пасивному станам людини, що створює різні модуси її існування, але етика надає її усвідомлену та упорядковану форму.

Якість, яку набуває свобода в процесі реалізації в соціумі і освітньому процесі, визначається настановами суб'єктів. Для позитивних індивідів виникає широка сукупність можливостей, які включають культурно-творчі потенції і новації, тому свобода особливо плідна у сферах освіти, мистецтва і науки. Для індивідів з негативними настановами існує переважно двозначний вибір і чорно-біла картина, в якій він обирає шлях самоствердження і власних бажань, інтересів будь-якими засобами. Саме невміння (небажання) обирати відповідні цілям засоби і передбачати наслідки їх застосування призводить до негативних явищ навіть при добрих намірах і цілях також і в освітньому процесі. Однак, негативний результат не повинен призводити до обмежень свобод і прав суб'єктів, а є лише приводом до усвідомлення спектру можливостей і засобів, які для нього існують.

Позитивне використання можливостей свободи суб'єктом не є природним процесом, а можливо за дотриманням наступних умов: 1) усвідомлення культурних традицій, звичаїв, а також моральної і правової відповідальності перед суспільством; 2) не припускати використання невідповідних до цілей, небезпечних для життя людини засобів; 3) розуміння всього спектру можливостей включно непередбачуваних наслідків власних дій, що потребує (само) пізнання ситуації і можливості переоцінки вибору.

В практичному плані ситуація вільного вибору актуалізує для суб'єкта такі антиномії як переваги орієнтацій на стратегічне або тактичне бачення, стабільність ціннісного, вічного або динаміку моментального, ситуативного, що на практиці зводиться до дилеми матеріального і духовного. В освітньому процесі вибір

часто буває невольним, примусовим і тому потребує можливості переоцінки та коректування.

Оскільки людина (учень) часто попадає у залежність від власного вибору, то свобода повинна включати і постійну можливість переоцінки для (само)змінювання орієнтацій і формування індивідуального самоусвідомлення.

Необхідно приймати до уваги важливість усвідомлення можливого створення власних внутрішніх залежностей від різного роду засобів, інструментів (гаджетів та ін.), які разом із значними перевагами несуть з собою і значні обмеження і редуційну однобічність, що особливо актуально в контексті освітнього процесу.

Парадоксальним чином вимога свободи поведінки замість творчості може призвести до її згортання, якщо індивід зводить її до інструментальної функції для власних цілей, бажань, що веде до спотвореної контрафактної свободи як самозаперечення. В будь-якій сфері суспільства найбільш чутливою на обмеження є активно-творча меншість суспільства, яка має стратегічне-ціннісне бачення, нешаблонне сприйняття і здатність до самореалізації. Звідси, типова для культури і трагічна ситуація, коли одна людина з власними поглядами іде проти Системи і часто стає його жертвою.

Потенціювання як усвідомлення спектра потенційних можливостей включно втрачене в минулому в ході однобічної соціалізації має значення для освітнього процесу. Виходячи із цього можна визначити свободу як індивідуальний вибір цілі, напрямку діяльності на основі усвідомлення спектра потенційних і реальних можливостей разом із необхідністю і обмеженнями.

Таким чином, використання свободи не відбувається автоматично, а потребує знань, індивідуального вибіркового ставлення до дійсності, потенціювання і дотримання балансу її компонентів. Свобода може бути порожньою, контрафактною тільки за умови відсутності потенціалу значущих ідей, сенсів і невмінні їх реалізувати. Вона завжди набуває тим більшу значущість, чим має багатший зміст потенційних можливостей людини і лише тоді свобода, за виразом А. де Токвіля, «здатна творити чудеса» [1, с.189]. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. А. де Токвиль Демократия в Америке. Москва: Прогресс, 1992. 554 с.

**Ткаченко Лідія Петрівна,**

*доктор педагогічних наук, доцент, завідувач  
кафедри теорії і методики викладання  
філологічних дисциплін у початковій школі  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Відповідно до концепцій нової української школи одними з ключових компетентностей є спілкування державною і рідною (у разі відмінностей) мовами та спілкування мовами іноземними. У контексті європейських вимог до ключових компетентностей вони корелюють з наскрізними компетентностями — загальнокультурною або комунікативною, що передбачають вміння активно й адекватно будувати комунікацію з урахуванням національної та світової культури. Якщо порівняти європейську довідкову систему та українські Державні освітні стандарти, то ми побачимо, що вони тлумачать ці компоненти фактично однаково — як здатність застосовувати в конкретному спілкуванні знання мов, способи словесної взаємодії (у безпосередньому спілкуванні та через засоби комунікативного зв'язку), володіння різними соціальними ролями й навички роботи в різних групах з метою порозуміння й напрацювання спільного рішення. У зв'язку з такими підходами актуалізується поняття «мовна особистість».

Поняття «мовна особистість» уперше було введено до наукового обігу відомим мовознавцем В. Виноградовим, який давав таке визначення особі, яка на основі глибоких знань про мовну систему спроможна продукувати самостійні оригінальні висловлювання або тексти. Однак теоретичне осмислення цього феномену відбулося лише у 80-х роках ХХ століття. У сучасній лінгводидактиці виділилося три підходи до формування мовної особистості. Один з них базується на трирівневій організації мовної особистості; другий спирається на сукупність умінь, або готовність, мовної особистості до здійснення різних видів мовленнєво-мисленнєвої

діяльності і виконання різних комунікативних ролей; третій становить досить опрацьовану спробу відтворення мовної особистості у тривимірному просторі: даних про рівневу структуру мови (фонетика, лексика, граматики), типів мовної діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання), ступенів оволодіння мовою. Сьогодні початкова школа намагається реалізувати нову парадигму формування мовної особистості. Відповідно до чинних програм учні початкових класів здійснюють навчання рідною мовою та обов'язково вивчають мову державну. З одного боку, такий підхід дозволяє забезпечити ефективні результати всього процесу навчання, оскільки спілкування рідною мовою вводить учнів у світ пізнання і дозволяє розуміти й засвоювати різноманітні наукові факти в комфортних умовах. З другого боку, необхідне вивчення державної мови, оскільки подальше навчання буде розширювати ці знання (з кожним роком навчання збільшується частка вивчення предметів державною мовою) та забезпечить рівні умови під час ЗНО та вступу до закладів вищої освіти. Зараз є всі умови для розвитку мов національних меншин та їх глибокого вивчення й засвоєння, однак реалізація будь-якої особистості в сучасному світі передбачає вільне володіння різними мовами, що збільшує шанси на успішну реалізацію та конкурентоспроможність. Думається, що початкова школа володіє широким спектром принципів, методів, технологій та форм роботи для полімовної підготовки молодших школярів, оскільки саме в такому віці процеси опанування різних мов проходять найбільш результативно. Варто лише обрати правильні стратегії розвитку мовної особистості, відійти від вправ репродуктивного характеру, а процес навчання насичити живим безпосереднім спілкуванням учнів з учителем та з однолітками. Цьому, на нашу думку, має сприяти вся організація освітнього середовища: ранкові зустрічі, що мають на меті формування активного мовця, створюють ситуацію для обговорення, обміну думками, пошуку спільного рішення в конфліктних ситуаціях; формування дитини-читача, яка здатна самостійно обирати коло читання та аналізувати прочитане, ділитися враженнями й переживаннями; формування правильного контексту сприйняття технічних засобів навчання чи сучасних гаджетів, що здатні лише супроводжувати навчальний процес, робити його образним, але в жодному разі не замінювати його.

Отже, нова українська школа пропонує сучасним вчителям і учням як традиційні, так й інноваційні моделі формування мовної особистості, варто лише розширювати арсенал мовленнєвої підготовки, що дозволить виховати учня громадянином своєї країни, відкритого і готового співпрацювати зі світовою спільнотою. ■

### Філатова Лада Семенівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти*

*Харківського національного педагогічного*

*університету імені Г.С. Сковороди*

## ІМІДЖ ЯК ЧИННИК

### НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНИ

Останнім часом активізувалась проблематика формування професійного іміджу внаслідок загострення проблем вибору, що постає перед людьми (вибір товарів і послуг, політичних партій та громадських організацій, лідерів і керівників) та конкуренцією на ринках: політичному, споживчому тощо. Щоб продати товар або послугу, завоювати увагу виборців, успішно конкурувати на ринку, фірма або громадська організація, банк або політична партія, завод або університет повинні створити відповідний імідж. Будь-яка взаємодія — це складний рольовий комплекс з чітким розподілом функцій, до якого обов'язково повинні бути включені особистісні якості всіх учасників. Саме в стилі, способах взаємодії один з одним і проявляється суб'єктивність особистісного іміджу. Імідж виступає тим засобом, який забезпечує конструювання персоніфікації рольового виконання соціальних обов'язків. Тобто, імідж, на думку науковців, це образ, який конструюється суспільством, групою та особистістю, виконується в процесі взаємодії, пропонується партнерам та контролюється виконавцем та громадськістю. Іншими словами, імідж — це рольова особистісна маска, в якій виконавець ролі прагне предстати перед партнерами та бути прийнятим ними. Вітчизняна іміджологія відраховує свій початок з 90-х років. Перші вітчизняні наукові роботи, в яких застосовувався термін «імідж», були пов'язані з проблематикою лідерства і зорієнтовані на вивчення

іміджу політиків, громадських діячів, кандидатів у виборчих кампаніях різних рівнів, політичних партій, об'єднань, законодавчої та виконавчої гілки влади. Сьогодні коло питань формування іміджу розширюється. Про це, зокрема, говорить зростання публікацій, що присвячені проблематиці професійних іміджів: політиків (М. Бабак, О. Гайворонська, С. Денисюк, Н. Лікарчук, О. Холод, О. Швець, та ін.); керівників різного профілю (Т. Скрипаченко та ін.); телеведучих та телебачення в цілому (М. Андрющенко та ін.); працівників поліції (І. Воробйова та ін.); вихователів дошкільного закладу (Р. Шулигіна та ін.); учителів (О. Горovenko, А. Кононенко, Г. Сагач та ін.); викладачів вищої школи (В. Ісаченко, А. Коркішко, Л. Ткаченко та ін.). Предметом окремих наукових розвідок є імідж України у контексті міжнародного співробітництва (Н. Габор, М. Петров, О. Ялова та ін.). Проте на сьогодні відсутній системний аналіз ментального іміджу, його характеристик як складного особистісно-професійного феномену, що й спонукало нас до наукового пошуку.

Сучасна іміджологія створила декілька різних типологій іміджу. Одна з них включає такі типи іміджу: габітарний імідж — це те, що оцінюється іншими в перші секунди і складається з урахуванням особливостей зовнішності людини, її конституції, постанови, обличчя, зачіски, ходи, одягу, макіяжу тощо; кінетичний імідж — це образ людини, який формується на основі її кінетики: характеру типових рухів, знаходження у просторі частин її тіла, міміки та жестів; вербальний імідж характеризує мовленнєве спілкування, включає інтонації, тембр, дикцію, яскравість, емоційність, логічність і аргументованість мовлення; речооточуючий імідж включає в себе інтер'єр, предмети, що оточують людину: візитка, стаття, яку надрукували в журналі, книга, щось зроблене власноруч; середовищний імідж будується за принципом бути та мати все краще, ніж у інших: житло, робоче місце, автомобіль, кабінет, офіс, місце відпочинку, хобі, мелодія мобільного телефону тощо; ментальний імідж — це світогляд та вчинки людини.

Ментальний імідж, як сукупність світоглядних й морально-етичних настанов, соціальних стереотипів, що притаманні людині, є важливим доповненням до зовнішнього вигляду й манери мовлення. Так світогляд українського народу завжди мав яскраво виражене релігійне спрямування. У світогляді українців, на думку багатьох вчених, ніколи не домінувало зло, перевага надавалася добру. Важливе місце у світорозумінні та уявленнях українців

посідають численні вірування в різні прикмети, силу чарів та замовлянь, добру та лиху годину, щасливе й нещасливе місце, доброго «полазника», легкі і тяжкі дні тощо [1]. Морально-етичні настановами споконвічно були ідеали добра, милосердя, людяності, такі категорії, як честь, гідність, працелюбність. Передусім шанувалося почуття любові до батьків. Моральним обов'язком дітей була допомога батькам по господарству, догляд за ними в разі хвороби, немічності, вияв повсякчасної уваги, шани й турботи[2]. Серед соціальних стереотипів, що найбільш притаманні українцям були визнані: гостинність (54%), працьовитість (53%), гідність (50%) та дисциплінованість (47%) [3]. У ментальному іміджі (за Г. Монаховим) можна виділити: по-перше, комунікативний компонент (бажання та вміння спілкуватися, знання норм етикету та володіння ними) та по-друге, моральний компонент (те, що людина про себе говорить, і якою вона є насправді) [4]. Проявами позитивного ментального іміджу є уважність, коректність, комунікабельність, емоційна стабільність (як запорука уникнення та попередження конфліктних ситуацій), внутрішня культура вчителя, що виявляється у вмінні вислухати дитину, зрозуміти, підтримати, бути ввічливим та уважним не лише з людьми, котрі викликають симпатію, а й з тими, що поводять себе нечемно, обурено, роздратовано. Усі ці якості є гарантією становлення компетентного вчителя. У зв'язку з реформуванням системи освіти виникає необхідність у створенні позитивного іміджу українського вчителя. Варто подбати про підвищення престижу педагогічної праці, залучення до висвітлення позитивних прикладів творчої і самовідданої праці освітян. Необхідна широка суспільна дискусія щодо спільної роботи сім'ї та школи в процесі навчання і виховання дитини. Думається, що концепція НУШ визначила ті перспективні напрями роботи, які сприятимуть вияву всіх кращих рис, що властиві українському вчителю: активність, креативність, відповідальність за власні дії, повага до старшого покоління, дитиноцентризм в усіх видах діяльності, вміння трансформувати традиційні методики в якісно нові, сучасні часи. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Світоглядні уявлення українців. Походження Землі, небесних тіл. Уявлення про людину, її долю, душу. URL: <https://bookster.com.ua/svitoglyadni-uyavlennya->

[ukrayintsiv-pohodzhennya-zemli-nebesnyh-til-uyavlennya-pro-lyudynu-yiyi-dolyu-dushu/](http://ukrayintsiv-pohodzhennya-zemli-nebesnyh-til-uyavlennya-pro-lyudynu-yiyi-dolyu-dushu/)

2. Про Україну: скарбниця українського народу. URL: <http://about-ukraine.com/narodna-moral-i-etika/>
3. Дослідження сприйняття України. URL: <https://brandukraine.org/k/>
4. Монахов Г. Слагаемые имиджа. URL: [http://www.monakhov.com.ua/\\_22.11.2006\\_imidzh.html](http://www.monakhov.com.ua/_22.11.2006_imidzh.html)

**Чижевський Борис Григорович,**

*кандидат педагогічних наук,  
провідний науковий співробітник  
відділу економіки та управління ЗСО  
Інституту педагогіки НАПН України*

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

### І РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УКРАЇНІ

Без інвестицій у розвиток людських ресурсів неможливо здійснювати значні зміни в соціально-економічній сфері будь-якої країни. Як свідчить світовий досвід, лідерами стають країни, які вміють краще за інших використовувати знання, уміння, навички компетентності співробітників. Недостатня увага до розвитку людського капіталу призводить до значних суспільних витрат, відбувається зниження добробуту людей, зменшуються можливості стійкого соціально-економічного зростання держави.

10 квітня 2019 року у Верховній Раді України відбулися Парламентські слухання «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання науки і освіти». Метою Парламентських слухань було обговорення ключових проблем освіти і науки, вирішення яких забезпечить збалансований розвиток людського капіталу в Україні та буде сприяти розвитку конкурентоспроможної економіки. Не зважаючи на значну кількість нормативно-правових актів, які регламентують освітню, наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність, державна політика України щодо розвитку та використання людського капіталу у цих сферах є фрагментарною, несистемною, недостатньо визначеною. Учасники Парламентських слухань відзначили, що в Україні на сьогодні

склалися несприятливі обставини для подальшого відтворення, розвитку й управління людським капіталом []. Окреслено основні причини та виклики для держави та освітньої галузі, надано рекомендації Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України, міністерствам і відомствам, органам місцевого самоврядування щодо суттєвого поліпшення у розвитку людського капіталу.

Однією з найважливіших умов формування людського капіталу є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх дітей шкільного віку. Низький прохідний бал абітурієнтів та низькі показники набору на окремі педагогічні, природничо-математичні та інженерні спеціальності свідчать про ризики, пов'язані з потенційною неспроможністю розвивати й підтримувати в майбутньому високотехнологічні галузі економіки та формувати людський капітал для розбудови держави на інноваційних засадах.

Проведене відділом економіки та управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України дослідження щодо функціонування опорних закладів освіти показало, що причинами ризиків недосконалої організації профільного навчання у старшій школі і слабкої підготовки випускників до вступу у вищі навчальні заклади є відсутність чіткої стратегії щодо збалансування чисельності старшокласників на різних профілях навчання. Так, на місцевому рівні не враховуються: співвідношення потреб регіону, місцевих громад і потенційної кількості робочої сили регіону з відповідною профілізацією старшої школи; специфіка освітньої діяльності в залежності від етнонаціонального складу, виробничої специфіки тощо; не забезпечується формування мотивації здобувачів освіти під структуру потреб робочої сили регіону; не створене відповідне освітньо-культурне середовище для реалізації різних видів практик старшокласників із залученням бізнесу, різних виробничих, наукових організацій тощо; недостатня матеріально-технічна та науково-методична база для організації профільного навчання в органічній єдності теорії і реальної практики, зокрема фізико-математичного, технологічного, природничого та інженерного профілів. Застаріла класно-урочна система гальмує організацію підготовки учнів до професійного самовизначення. Не використовуються належним чином інноваційні освітні та управлінські технології; недостатній рівень уваги до розвитку задатків, здібностей та талантів з боку не тільки

представників освіти, але і всіх структур суспільства. Надмірна кількість навчальних предметів у старшій школі; переважаюча теоретична складова навчального плану; застарілий часом зміст навчального матеріалу, перевантажені підручники унеможливають якісну профільну освіту. Наслідування моделі масового виробництва, яка була актуальною після першої індустріальної революції, заважає наданню якісної освіти.

Якими ми бачимо шляхи вирішення цієї проблеми? Пропозиції наукових співробітників відділу економіки та управління загальною середньою освітою після обговорення з керівниками та педагогами експериментальних закладів та представників Асоціації керівників шкіл України (АКШУ) з різних регіонів узагальнено та подано до проекту Рекомендацій Парламентських слухань. Ми вважаємо, що необхідно розробити на державному рівні з урахуванням пропозицій регіонів, закладів освіти, замовників освітніх послуг та інших зацікавлених сторін науково обґрунтовану Програму організації допрофільної підготовки та профільного навчання здобувачів освіти, у якій передбачити і фінансово забезпечити вирішення зазначених та інших питань. З метою підвищення якості фізико-математичної, технологічної та природничої освіти пропонуємо: ввести доплату вчителям-предметникам, які досягають високих результатів навчання учнів, починаючи з 5 класу; виділяти додаткові кошти для організації позакласної та позашкільної роботи з означених предметів і галузей; посилити реальну змістовну співпрацю вчителів-предметників та відповідних кафедр і факультетів педагогічних вишів та класичних університетів; організувати предметні різновікові регіональні, всеукраїнські та міжнародні літні та зимові школи для обдарованої учнівської молоді — здобувачів освіти з метою зацікавленості у вивченні відповідних напрямів профілів навчання; передбачити стипендії різних рівнів для учнів, які цікавляться предметами даного профільного циклу. Забезпечити проведення ЗНО в інших параметрах, які будуть вимірювати не тільки знання, а здатності дітей, розвиток тощо. Залучати ширше до викладання у закладах освіти профільних предметів відомих науковців. Розвивати мережу дитячих клубів, гуртків технічної творчості у закладах державної та комунальної форми власності, формуючи та виховуючи винахідників. Включати до здійснення спільних дослідно-пошукових проектів



старшокласників, студентів та викладачів вишів, передбачаючи при цьому фінансування діяльності всіх учасників творчого і освітнього процесів. Не допускати погіршення прав учнів, які проживають у сільській місцевості та педагогічних працівників щодо вимог до відстані їх підвозу від місця проживання до місцезнаходження закладу освіти. Переходити до моделі масової персоналізації навчання, яка поєднує інноваційні методи педагогіки та освітні технології. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали парламентських слухань «Стан дотримання прав внутрішньо переміщених осіб та громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України, та на території, не контролюваній українською владою в зоні проведення антитерористичної операції» / Інститут економіки та прогнозування НАН України. URL: <http://ief.org.ua/?p=5739>].
2. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання науки і освіти» від 10 квітня 2019 року. с. 27 (ПРОЕКТ). URL: [http://kno.rada.gov.ua/news/Robota\\_Kom/Parl\\_Kom\\_slukh/Parl\\_slukh/8\\_skl/75312.html](http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukh/Parl_slukh/8_skl/75312.html)].
3. Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ. Аналітична доповідь / Центр Разумкова. URL: [http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018\\_LUD\\_KAPITAL.pdf](http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf)].
4. Українське суспільство: міграційний вимір: нац. доповідь / Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України. Київ, 2018. 396 с.

## Напрямок другий

### АЛГОРИТМ ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ І КУЛЬТУРНОЇ ЛЮДИНИ



**Браславська Оксана Володимирівна,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри географії та методики її навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

**Максютов Андрій Олексійович,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри географії та методики її навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ****МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ**

**Н**а сучасному етапі розвитку України, як незалежної держави, разом із перспективами вільного державотворення відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що потребує докорінного реформування процесу навчання і виховання молодого покоління. У сучасних умовах підвищуються вимоги суспільства до громадянина України, у якого серед загальнолюдських якостей поряд з мораллю, національною свідомістю та сумлінням мають бути виховані патріотичні почуття і переконання, гідність, розвинута духовна культура.

Провідні засади патріотичного виховання знайшли своє відображення у державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, у Концепції національно-патріотичного виховання та інших державних і науково-методичних матеріалах, що вимагають наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу, зокрема у вищій педагогічній школі вагомим змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю, всієї України. Саме такий зміст забезпечуватиме постійне духовне самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального

та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства [2; 3; 4; 5]. У Концепції національно-патріотичного виховання студентської молоді вказано, що ідеалом сучасного виховання є «... різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення» [4].

Виховання в Україні спрямовується на формування в молоді почуття патріотизму, ідей, поглядів, переконань, ідеалів реалізація яких поглиблює державотворчі процеси. Основним завданням патріотичного виховання сьогодні є удосконалення процесу формування національно-патріотичних рис особистості, які б відповідали вимогам національного відродження, сприяли поглибленню гуманізації та демократизації суспільства, переходу до цивілізованої соціально-орієнтованої економіки [1]. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, правової європейської держави, яка передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав та свобод людини. Як зазначено в державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), відродження і розбудова національної системи освіти є найважливішою ланкою виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків [2].

В умовах утвердження Української держави вища педагогічна освіта має забезпечити професійну підготовку патріотично свідомих педагогів, які зможуть виховати майбутніх громадян своєї країни. Тому одним із основних завдань вищої педагогічної школи, громадських установ, організацій є формування у майбутніх учителів національної самосвідомості, виховання громадянина із високими патріотичними почуттями до свого народу і рідної землі, який бере активну участь у справах суспільства, патріота якому не байдужі доля Української держави і нації, її економіка, освіта і культура.

Таким чином, у зв'язку із зростаючими масштабами та перспективами соціального розвитку нашої держави, з економічними і політичними змінами, які відбуваються у суспільстві, враховуючи морально-духовні інтереси всіх верств населення, зростання націо-

нальної самосвідомості народу необхідне всебічне зміцнення почуття патріотизму, насамперед майбутніх педагогічних працівників.

Вагоме місце в системі патріотичного виховання майбутнього вчителя займає пошуково-дослідницька діяльність, яка є не тільки одним з важливих засобів патріотичного виховання учнівської та студентської молоді, а й забезпечує пізнання рідного краю та навколишнього світу з усією багатогранністю складних взаємовідносин природи, суспільства і особистості, задовольняє потреби у розширенні знань про Вітчизну, сприяє формуванню педагога-патріота, який у змозі виховати майбутніх патріотів [5].

Завдяки пошуковій діяльності, яка є скарбницею моральних та духовних здобутків народу, майбутній учитель вивчає історію, природу різних регіонів та оберігає її, пізнає традиції, звичаї, культуру українського народу. Пошуково-дослідницька діяльність є невичерпним джерелом духовної культури, яка має унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї патріотично-національного світогляду, характеру, ментальності, що є необхідними рисами громадянина України. Це обумовлює необхідність дослідження змісту і технологій патріотичного виховання майбутніх учителів у процесі пошукової діяльності, як важливого питання педагогічної науки і практики.

Отже, однією з найголовніших ідей сучасної вітчизняної освіти є формування соціально-активного громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими і культурно-національними цінностями. Сьогодні особливо важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувані у молоді громадянсько-активні, соціально-значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності і, перш за все, пов'язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо зміцнення України. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес. *Педагогічна газета*. 1996. вересень. № 9. С. 2–4.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). *Освіта*. 1993. № 44–46.
3. Концепція національної системи освіти. *Учитель*. 1999. № 11–12. С. 30–35.

4. Концепція національно-патріотичного виховання. *Рідна школа*. 1995–№ 6. С. 18–25.
5. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1994. 190 с.
6. Національна система виховання: концепція / Міністерство народної освіти України. Київ: Либідь, 1991. 28 с.

**Власов Віталій Сергійович,**

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

## РОЛЬ І МІСЦЕ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ

### НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Завдання історії як шкільного предмета не зводиться до накопичення знань про минуле людства та його наукові інтерпретації. У навчанні історії учні мають формувати власне ставлення і позицію щодо минулого, опанувати вміння застосовувати його досвід для свого буття в соціумі зараз і в майбутньому [3, с. 148]. Значний освітній потенціал у цьому мають дискусійні, вразливі історичні події та явища, що втілюють конфліктні соціальні практики.

В історичному пізнанні переплетені інтереси різних народів і різних ідеологій. Відтак у наукових колах протилежність оцінок історичних подій не є поодиноким явищем. Науковці, дотримуючись правил емпіричного історичного дослідження, приходять до неоднозначних висновків. Такі оцінки називають дискусійними, суперечливими, контрверсійними [4, с. 4]. До дискусійних можна віднести значну частину питань історії України.

Водночас із більшості «проблемних» питань, які учні вивчають у курсі історії, українські історики суголосні. Відтак їх навряд чи можна кваліфікувати як дискусійні [4, с. 5]. Дискусійність таких питань нав'язана політиками і здебільшого стосується моментів, які інакше інтерпретують в країнах, що межують з Україною. Утім, ці питання стають предметом дискусії в умовах єдиного інформаційного простору (мас медіа, соціальні мережі тощо).

Факти та їх інтерпретації, що спричиняють істотні розбіжності (почасти розкол та протистояння в суспільстві), називають враз-

ливими питаннями. Чутливі, болісні, вони розпалюють почуття людей, драгують їх, породжують або підживлюють стереотипи та упередження [3, с. 138].

Питання, що торкаються тяжких, трагічних, принизливих періодів в історії країни, є надзвичайно гострими. Ставлення суспільства до таких періодів, подій, фактів неоднозначне. Цим пояснюється побоювання вчителів щодо порушення вразливих питань у навчанні учнів історії [1, с. 92]. Уникнення вразливих питань задля збереження суспільної згоди нівелює освітній потенціал історії. Тому важливо вести мову про їх методичне опрацювання, а не про «вилучення» зі шкільних історичних курсів.

Щоб ефективно навчати учнів історії, вчитель має володіти широким арсеналом методичних прийомів, що забезпечують «занурення в історичну епоху», моделюють ситуацію, де учень стає очевидцем або учасником минулих подій [3, с. 138]. До таких прийомів належать драматизацію, персоніфікацію, відсторонення/дистанціювання, стилізацію, уявне інтерв'ю з використанням алгоритмів інтерактивних вправ та ін. [2, с. 18–19].

Завданням учителя історії є донесення до учнів таких двох ідей: 1) не може існувати єдиної правильної оцінки історичного факту; 2) учні теж мають право на власну їх оцінку. Однак, будь-яка оцінка потребує аргументації та доказів. Формуванню й розвитку вмінь учнів висловлювати власну думку, аргументувати її, оцінювати історичні події, процеси, явища, виражати власне ставлення сприяють контроверсійні та вразливі питання на уроках історії. ■

## ЛІТЕРАТУРА

1. Власов В.С. Прийоми опрацювання дискусійних і вразливих питань в навчанні історії як чинник формування аксіологічної компетентності. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. С. 91–92.
2. Власов В.С. Вразливі та контроверсійні питання історії України у 8 класі, або Чи здатна методика запобігти стерилізації історії. *Суспільствознавчі предмети. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців*. Київ: Ранок, 2016. С. 9–20.
3. Пометун О.І., Гупан Н.М., Власов В.С. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

4. Пометун О., Власов В. Практичний довідник учителя історії / Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». № 2 (10) 2015 липень-грудень. 96 с.

**Dorozhko Iruna Ivanivna,**

*Head of the Department of  
Philosophical and Psychological  
Anthropology of H.S. Skovoroda  
Kharkiv National Pedagogical University*

## FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE:

### FAMILY EDUCATION IN THE RISK SOCIETY

Radical cultural and social changes taking place in the modern world are a challenge to traditional educational practices that do not correspond to new constellations of social life. This is especially true for family education.

Relevance of the topic under research is determined primarily by the fact that family is potentially a source of social and cultural risks as well as one of the means of their consequences minimization.

Unfavourable demographic situation which has developed in Ukraine and in most European countries is a powerful reason for rethinking and further formation of family members' social competencies [2].

Social competence implies a sufficient level of ability to build partner relationships, a person's ability to interact with the surrounding social environment. The efficiency of this interaction indicates the level of social competence.

The structure of social competence is revealed through the model of interacting subcompetencies, or key competencies. The model of interacting subcompetencies includes: intellectual, communicative, reflexive, moral, civic, professional competencies.

The analysis of the research on the problem proves that an individual's social competence is one of the basic competencies (V. Kremen, N. Nychkalo, O. Savchenko).

The scientific novelty is the development of the strategy of family counselling during the periods of formation of an individual's social competencies on the basis of the authors' methodological programme.

The crisis of a family education in modern societies, which, according to its definition are the risk societies, is caused not only by lagging of its practice from the accelerated pace of modern societies modernization and changes in the organization of family life, but also by the decline of the culture of life development and pedagogical culture of wider population stratum. The changes taking place in modern families, hasty conclusions about the replacement of traditional family with its new forms, had a negative influence on the state and efficiency of family education, which has always been and remains the resource for stabilizing public life. This crisis is largely symptomatic. First of all, it points to the social, cultural and psychological traumas which occur due to the accelerating pace of globalization.

There is a dialectical relationship between a social organization and the construction of a personal life experience as a complex sequence of interactions. Young people view their lives through a set of personal characteristics that intersect with their individual and family resources against the background of environmental constraints. What is considered to be an individual decision is viewed as being formed in a broad social context. As a result, the subjective life-development is not completely pre-supposed. It is not a free creation, either. It is recognized that opportunities for negotiation and innovation are more limited among those individuals who lack financial strength, education and complex social ties. However, young people are perceived as social subjects who, to some extent, have the potential to advance in their own lives and have abilities to motivate social changes.

There is no doubt that changes in socio-demographic and other macro-level conditions had a profound effect on young people's transition into adulthood [3].

There is some sense in thinking of a policy that maintains partnerships in general and tries to prevent many of the problems that lead to breaking the relationship. Common "micro sociological" family problems include alcohol-addiction or drug addiction, affairs, domestic violence, being unable to solve family conflicts and poor communication skills. Thus, providing awareness, support for family counselling and access to workshops and seminars become of great importance and are described below in more detail.

Family counselling is an effective means of family support. Counselling focuses on specific issues such as conflicts between generations or marital relationships [4].

Consequently, summing up the content and organization of marriage counselling, it should be pointed out that a counsellor should not solve a client's problem by giving him or her clear and unambiguous advice. A counsellor should encourage him or her to solve their problems themselves, to search for the most successful and effective way of behaviour.

The formed level of social competence determines the future of partner relationships, affects an individual's interaction with the surrounding social environment. The efficiency of this interaction points at the level of social competence and predicts the strategies of family counselling.

The conducted research opens new perspective problem lines in the thematic field of family relationships. It primarily affects the interaction of traditions and innovations in family relationships, gender specificity of family education. ■

#### BIBLIOGRAPHY

1. Chumak L.V. Usvidomlennya znachushchosti moral'nykh tsinnostey rodynnoho vykhovannya yak zasib sotsializatsiyi osobystosti u poli kul'turnomu sotsiumi. *Pedahohichnyy al'manakh*. 2011. Vol. 10. P. 24–29.
2. Dorozhko I. Philosophical studios: family upbringing in the late modernity society. *European Applied Sciences*. March, 2013. № 3. P. 164–166.
3. Mitchell B. Ann The boomerang age: transitions to adulthood in families. New Jersey: Transaction Publishers, 2006. 230 p.
4. Tsymbalyuk I.M. Psyholohichne konsul'tuvannya ta korektsiya: navch. posibn. Київ: Profesional, 2007. 544 p.

**Карпець Любов Анатоліївна,**

*доктор філософських наук, доцент,  
завідувач кафедри української та іноземних мов  
Харківської державної академії фізичної культури*

## РІДНА МОВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

### ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У XXI столітті відбувається радикальна трансформація соціальності, основною рисою якої є співіснування традиційних і нових цінностей, концептів, способів життєдіяльності. Практично в усіх сферах суспільного життя розігруються колізії між «старим»

і «новим», традицією та інновацією, тим що відходить у минуле і заново формується. Це, звичайно, стосується й освіти.

Здійснюється трансформація й мови на різних рівнях освітньої реальності. Мова набуває множинного виразу, що призводить до розмитості її контурів. У сучасних умовах відбувається зміна класичної лінгвістичної парадигми, що була, перш за все, спрямованою на аналіз того, як ми говоримо про світ і як ми його осмислюємо. У сучасній науці прогнозується поява соціальних нейромереж і повноцінного гібридного людино-машинного інтелекту. Відповідь на питання: «Чи не відбудеться заміна природної, рідної мови інструментальною, технологічною?» — стає надзвичайно актуальним. Адже рідна мова є найціннішим ґрунтом для духовного виховання молоді, формування сильного характеру та вольових якостей, що так потрібно для нації.

Мова відтворює усі сфери життя суспільства, людини і в такому баченні стає однією з універсальї освітньої реальності, засобом її існування, комунікативною дією, виразом професійної компетентності, емоційного стану, інструментом міжкультурних зв'язків. Вона пов'язана як із множинністю освітньої реальності, так і багатогранністю самої людини і суспільства.

Мовний феномен споконвіку слугує своєму носієві засобом пізнання світу і світосприйняття. Пізнанням мовного світу для дітей стає школа — від молодшої і вищої. Саме їй належить роль мовного регулятора у формуванні майбутньої особистості. Цінними для нас і сьогодні є учення Я. Коменського про школу рідної мови. Основну мету і завдання школи рідної мови він убачав у тому, щоб усі діти навчилися тому, чим би користувалися все своє життя. Звідси природними є вимоги Я. Коменського про створення шкіл рідної мови.

Цікавість до мовного життя, на думку І. Огієнка, повинна прищеплюватися ще з дитинства: «Початкова школа від першого року мусить провадити своє навчання соборною літературною мовою. Тією ж мовою провадиться праця й у дитячих садках. Головне завдання початкової школи в рідномовній ділянці — практично навчити своїх учнів соборної літературної мови та соборного правопису» [2, с. 34]. Саме шкільні роки є тим фундаментом, на якому будується майбутній світ учня, його мовне світосприйняття. «Кожен учень середньої школи, якого б фаху не була вона, якщо хоче стати свідомим громадянином свого

народу, мусить пильно працювати, щоб добре вивчити свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис» [2, с. 35]. Якраз школа має можливість розширення освітнього мовного простору для дітей. Для цього потрібно враховувати й особливості мовного виховання, допомагати дитині створити мовний імідж сучасного українця. Але в жодному разі нічого не треба дитині штучно насаджувати. Потрібно правильно побудувати цей мовний підхід, щоб дитина сама прагнула ще більше пізнавати мову предків, пишалася нею, спробувати це створити престижним мовним явищем. Звичайно, світ не стоїть на місці, розвиваються технології, то і мову потрібно принатурювати до сучасного стилю життя, але зі збереженням генетичного коду. Мову потрібно вивчати не тільки за книжками, сучасними підручниками чи газетами та журналами, мова — це ще більший простір. Мова — це і бабусина казка, спогад про обряд, дідова розповідь про ремесло. Доки живе ще старше покоління, потрібно встигнути черпати те джерело, ту жилу, яка зможе напувати багатьох нащадків.

Оволодіння українською мовою учнями шкіл сприяє залученню до надбань культури українського народу, виробляє комунікативні вміння і навички, культуру мовлення, розширює освітній простір особистості.

Ще здавна для учителя слово було зняряддям діяльності. Учитель зі словом на вустах доносив інформацію до своїх учнів. «Нині вчителі створили собі надійних помічників — комп'ютери, та без живого Слова, яке має закласти в них усе той же Учитель, ніяка техніка не працюватиме. Але трапилося так, що, виховавши геніїв, сконструювавши дивовижні машини, Слово опинилося в ролі забутого родича на святі людського прогресу. І вчитель у сучасному суспільстві хоч і залишається фактично поводитирем душі й розуму, та морально не визнаний першою особою в житті кожного і всіх разом» [1]. Звичайно, дуже багато залежить від учителя, як він зможе донести до дитини Слово. На жаль, буває й таке, що технічні засоби під час проведення занять не є помічником учителя, а навпаки, самим учителем.

Варто зазначити, що не лише людина впливає на мову, але й мова формує особистість, що є важливим для національного самоствердження. Мова — це форма культурного й національного життя, через неї розкриваються національні ознаки, культура,

ступінь свідомості, внутрішній світ людини, її соціальний статус, заняття певним видом діяльності тощо.

Отже, в освітній реальності мова набуває особливого значення, оскільки є транслятором знань, навичок, інформації, професійної компетентності, стилю життя. В умовах інформаційного суспільства мова постає як символічний капітал у вихованні гармонійної особистості. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Магія слова для всього живого: Мовно-народознавчі наукові студії. Чернівці: Букрек, 2012. 384 с.
2. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Київ: Ярославів Вал, 2014. 56 с.

#### Малієнко Юлія Борисівна,

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інституту педагогіки НАПН України

### ФІЛОСОФІЯ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ

#### КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ

**Н**авчання історії у старшій школі спрямоване на реалізацію мети повної загальної середньої освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів/учениць, формуванні в них національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів [3]. Такі концептуальні орієнтири Нової української школи базуються на новій філософії освіти, невід'ємним складником якої є виховання.

Філософія виховання має певну систему методологічних підходів, з-поміж яких компетентнісний набуває пріоритетного значення. Саме тому особливістю сьогодення шкільної історичної освіти стає паритетна взаємодія когнітивного та виховного чинників,

що втілюється у загальноосвітню практику через компетентнісний підхід до навчання. В цьому контексті виокремимо кілька важливих понять, які розкривають особливості виховного процесу на сучасному етапі, зокрема: толерантність, громадянська, загальнокультурна компетентності, естетичне виховання.

Зупинимось детальніше на проблемі толерантності. Зміст історичних курсів 10–11 класів дає змогу вчителю проводити системну роботу з виховання толерантності в учнів, що сприятиме становленню громадянської компетентності — здатності школярів активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [1]. Тому важливо зосередити увагу на формуванні в старшокласників розуміння контроверсійності історії як процесу; толерантного ставлення до поглядів, що висловлюються учнями під час дискусій, роботи в малих групах тощо. Необхідно також виховувати толерантність на прикладі суперечливих подій історії, де відсутність поваги до людини, її поглядів і переконань, супроводжувалася великими жертвами, втратами і трагедіями. Такими темами в курсі новітньої історії є питання терору, депортацій, єврейських погромів, наслідків війн, політики диктаторських режимів, повстань тощо.

Важливо, щоб випускники зрозуміли причини суспільних протиріч, чинники їх тривалості, уявляли можливі шляхи їх усунення. Складність розв'язання проблем толерантності полягає в їх емоційності як в історичному просторі, так і сучасному. Це вимагає від учителя особливої поміркованості, яку він має передати своїм вихованцям.

Невід'ємним показником результативності навчання і виховання старшокласників є загальнокультурна компетентність — здатність учнів аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [1].

Важко переоцінити й естетичний аспект виховання учнів, який реалізується у процесі вивчення видатних творів образотворчого мистецтва, архітектури, скульптури, літератури новітньої епохи. Естетичне виховання спрямоване на розвиток у зростаючої особистості широкого спектра почуттів — здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливою є ерудитія

у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність в мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти за інших як ознака духовної зрілості [2].

Системна культурологічна робота на уроках історії дасть змогу учням оцінити внесок новітньої історії у світову духовну спадщину, забезпечить індивідуалізацію в особистому духовному досвіді дитини. Поєднання візуальних і текстових форм подачі матеріалу зробить урок не тільки цікавим і пізнавальним, а й сприятиме ефективному естетичному вихованню.

Аналіз особливостей змісту курсів історії ХХ — початку ХХІ ст. дає нам змогу визначити основні напрями роботи вчителя, спрямовані на активізацію саморозвитку і самовиховання старшокласників: аксіологічний — формування морально-ціннісних орієнтирів випускників засобами порівняльно-дослідницьких методів навчання, використанням художньої літератури, позакласними заходами тощо; виховання толерантності — системна робота вчителя над створенням у старшокласників правильних уявлень про природу суспільних протиріч, розбіжностей, насамперед, релігійних і міжнаціональних, що виникли в новітню епоху, або успадковані від попередніх, виховання терпимості й поваги до чужих думок, поглядів, переконань; естетичний — ознайомлення учнів з видатними досягненнями світової культури ХХ — початку ХХІ ст., з особливостями мистецьких стилів, їх впливом на суспільне життя; психологічний — створення умов, максимально сприятливих для саморозвитку дитини, ситуації, коли урок стає зразком відносин між людьми; прагматичний — формування в учнів вміння використовувати знання, набуті на уроках історії, для визначення морального аспекту подій, явищ минулого і сьогодення.

Сучасне викладання історії вимагає від учителя впровадження активних форм навчання, які надають уроку необхідної динаміки, сприяють виховному процесу, закладаючи основи активної життєвої позиції. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: <http://mon.gov.ua/content/>

2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011№ 1243. URL: [www.mon.gov.ua/img/zstore](http://www.mon.gov.ua/img/zstore).
3. Історія України. Всесвітня історія 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів URL: <http://www.memory.gov.ua/methodicmaterial/novi-navchalni-programi>

**Мелков Юрій Олександрович,**

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

## ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ

### ТА ГУМАНІСТИЧНІ ІНТЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Практична філософія, на мій погляд, виступає сьогодні не тільки й не стільки окремою галуззю філософського знання, скільки особливим різновидом ставлення до світу в цілому, який пронизує всю сьогоденну людську культуру, — ставлення небайдужого, діяльнісного, гуманістичного, орієнтованого на апроксимацію повсякденності до ідеального виміру буття, втілення цінностей в буденному житті [1]. Сфера освіти становить собою яскравий приклад застосування подібного підходу та світоглядного орієнтиру, з огляду на всі ті інтенції, які виступають характеристикою напрямів модернізації освіти та викликів щодо такої модернізації, що мають місце на початку ХХІ століття, за умов глобалізації та становлення засад стійкого розвитку суспільства.

Зокрема, подібні виклики артикульовано в ювілейній доповіді Римського клубу за авторством Ернста фон Вайцзеккера та Андерса Вейкмана: йдеться зокрема про те, що освітні цілі потребують «фундаментального зсуву» з навчання запам'ятовувати та розуміти до навчання вмінню мислити новими, системними способами, про розвиток «здатності до розв'язанні проблем, а також і критичного, незалежного та самостійного мислення. Освіта, що сфокусована виключно на одному лише розумі, більш не є достатньою» [4, с. 196].



Треба зазначити, що подібні не є новими для вітчизняної освіти та для вітчизняної традиції філософування в цілому: в них можна почути відлуння класичної думки щодо таких ідеалів освіти, як виховання гармонійної та різнобічно розвиненої людської особистості. Проте, вони все ж таки залишаються актуальними: наявні на сьогодні стратегії розвитку освіти характеризуються акцентуванням прикладних «професійних компетенцій» і вихолощенням світоглядної серцевини, *ідеалу Людини Освіченої*. Відбувається саморуйнація суб'єкта — людини як цілісності, що за доби модерністської економіки піддається фрагментації та дезінтеграції, відчужуючи повноту своїх якостей та розщеплюючись на окремі непов'язані одним із одним «виміри». Як показують західні дослідники, зокрема шотландський психолог Джон Равен, на порядку денному стоїть питання про перехід від множинних «компетенцій» до єдиної *компетентності*, яка визначається не стільки професійними вміннями, скільки всією сукупністю соціальних, громадянських тощо якостей особистості [3, с. 106].

Ідея цілісної та гармонійної людської особистості виступає й проявом таких характерних рис сучасної практичної філософії й наукової раціональності, як *екологічність* і *людиномірність*: під останнім поняттям слід розуміти не одну лише «людиномірність», тобто відповідність не стільки масштабам окремої особистості, скільки — всій «людськості» як цілісності, як її повноти, а не окремим «компетенціям» у складі такої людськості. Людиномірність передбачає зокрема врахування індивідуальності студента чи учня, визнання в ньому чи в ній повноправного суб'єкта — а не об'єкта — освітнього процесу, — тобто виховання й актуалізація передусім *особистості* як того в людині, що може бути лише метою, а не засобом. Подібний підхід корелює й із такими фундаментальними настановами сучасного суспільного життя та політичної науки, як децентралізація, локалізація й передусім докорінна демократизація

Зазначена настанова визначає й потребу в інноваціях у системі освіти: розрахований на реалії минулого століття підхід до освіти, який передбачає жорстку стандартизацію та регламентацію навчального процесу не відповідає ситуації доби сьогодні, доби прискореного розвитку як техногенного суспільства, так і людської особистості. Там, де класична раціональність «примувала до розуміння» детерміністичних істин, постнекласична

раціональність може лише запросити здобувача освіти до спроби осмислення, тобто до творчої співпраці.

Людина освічена, людина екологічна, людина цілісна, той ідеал, що визначає мету системи освіти, — це та особистість, що відрізняється повнотою наявного в ній *набору смислів*, за допомогою якого вона сприймає світ навколо неї, який складає горизонт її світобачення [2]. Адже горизонт явищ, доступних нашому безпосередньому спостереженню, як правило, не збігається з горизонтом смислів, що ми їх в змозі надати спостережуваним нами явищам. І відмінність між людиною неосвіченою, людиною, що мислить абстрактно, фрагментарно, та людиною освіченою, яка мислить конкретно, інтегрально, повномірно, — в тому, що в першому випадку «смысловий світ» значно вужчий за фізичний, а в другому — може набагато перевищувати його за масштабами.

Саме така освіченість і виступає, на мій погляд, запорукою формування та наявності в людини, у випускника навчального закладу творчого, критичного мислення, здатності мати справу з несподіванками майбутнього, або, за словами цитованої вже доповіді Римського клубу, «здатності протистояти складності та невизначеності, щоби динамічно брати участь у будь-якому майбутньому, яке доведеться зустріти» [4, с. 197]. Специфіка сучасної ситуації полягає звісно в її нелінійності: готових моделей, взірців поведінки за будь-яких умов, «ефективних» стратегій прийняття рішень, на «навчання» яким налаштована стара система освіти доби Модерну, сьогодні просто не існує й існувати не може. А тому основною цінністю та метою освіти може виступати лише культурна людина, що володіє значним «набором смислів», а тому і здатна мати справу з описаною ситуацією невизначеності, в тому числі шляхом прагнення до мінімізації ризиків, — і це відповідає орієнтації на екологічну настанову стійкого розвитку, в основу якого покладене небайдуже ставлення людини до навколишнього світу, у відповідності з ідеями сучасної практичної філософії. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мелков Ю.А. Практическая философия как идеальность повседневности. *Практична філософія*. 2009. № 1(31). С. 80–88.

2. Мєлков Ю.О. Идеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей. *Філософія освіти*. 2012. № 1–2. С. 211–222.
3. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / пер. з англ. Москва: Когіто-Центр, 2002. 400 с.
4. Weizsäcker, E. von; Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. *A Report to the Club of Rome*. N. Y.: Springer Verlag, 2018. 220 p.

#### Сисоєва Світлана Олександрівна,

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

#### Дічек Наталія Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки НАПН України

## МІЖКУЛЬТУРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ЯДЕРНА (БАЗОВА)

### ФУНКЦІЯ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Останніми роками в освітньо-науковому просторі України дедалі актуальнішими стають питання культурної грамотності, тісно пов'язані з неупинним зростанням міжкультурної комунікації, міграційних процесів.

Промовистим є той факт, що в запропонованій спільно ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та іншими міжнародними гуманітарними організаціями концептуальній моделі для розроблення освітніх програм передбачено 4 виміри навчання (учитися знати (пізнавати, вчитися); учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити в злагоді з собою); учитися жити разом (жити в мирі та злагоді з іншими), що визначають ключові психосоціальні компетентності людини (або життєві навички для освіти XXI століття) [1]. На наше переконання, всі зазначені виміри (окрім,

можливо, третього), у прямій чи опосередкованій формі містять орієнтацію на формування в особистості культурної грамотності, необхідної для життєдіяльності в умовах світу, який інтенсивно глобалізується, змінюється, де лавиноподібно зростають інформаційні потоки.

Водночас учені, педагоги, громадські діячі засвідчують актуалізацію проблеми зниження рівня загальної культури сучасника, і тому намагаються визначити шляхи її розв'язання. Як доводить аналіз сучасних джерел, зусилля з вирішення згаданої проблеми зосереджено переважно у сфері вищої освіти, зокрема у галузі підготовки фахівців іноземних мов, у лінгвокультурології тощо. У той час як цілеспрямоване поширення культурної грамотності, на наше переконання, необхідно розпочинати вже серед учнів початкової школи, а може, у виважено дозованому обсязі й відповідній формі, — й у період дозвілля.

Розуміючи філософію як особливий різновид духовної культури, призначення якого полягає в осмисленні основ природного й соціального світу, формоутворень культури й пізнання, людини та її сутності (за В. Шинкаруком, П. Йолон, 2002), а практичну філософію — як ціннісно-нормативний фундамент конкретних форм соціального буття людини, важливим аспектом якого є *міжкультурна комунікація*, переконані, що вкрай необхідним постає філософсько-освітнє розроблення конкретних шляхів забезпечення культурної грамотності українців. У зв'язку з цим доцільно звернутися до досвіду США, де ще в 1980-х роках було визнано за потрібне запровадження міжкультурної грамотності як системи базових знань (core knowledge), необхідних людині для того, щоб орієнтуватися в сучасному світі, бути обізнаною в найсуттєвіших сферах людської діяльності, знатися на інших загальнокультурних контекстах, оскільки за висловом фундатора теорії міжкультурної грамотності Е.Д. Гірша «обсяг інформації, якою володіє людина, дає їй змогу знаходитися в гармонії з навколишнім світом» [5].

Е.Д. Гірш одним з перших серед гуманітаріїв США усвідомив недоліки прагматистського підходу до освіти, що ідеалізував практичний досвід, й призвів до нехтування американськими учнями набуттям загальноканонічних знань (shared body of information) [9], а простіше — до значного зниження їхнього загальнокультурного рівня. Учений актуалізував доцільність

засвоєння таких знань кожним американцем, які пізніше назвав «core knowledge» (базові або ядерні). З цією метою він з колегами уклав спеціальний популярний за викладом й енциклопедичний за змістом словник «Культурна грамотність: що має знати кожен американець» (1988), який був схвально сприйнятий переважною більшістю педагогів і науковців, й не лише в США. Книга витримала ще 2 перевидання, причому третє («Новий словник з культурної грамотності», 2002) було істотно доповнене й оновлене, в першу чергу, завдяки вміщенню авторами неологізмів, відомостей з різних галузей знання (насамперед техніки), явищ медіа простору, культури.

У передмові до третього видання є кілька авторських міркувань-визначень поняття «культурна грамотність». Так учений пише, що «культурна грамотність, на відміну від експертного знання, є всезагальною... це те зібрання інформації, що змінюється залежно від того, що наша культура поціновує як корисне, і варте того, аби бути збереженим» [3]. Мета (або завдання) видання — визначити склад і зміст (тлумачення) дібраних одиниць інформації. Тобто до словника дібрано і пояснено (identifies and defines) імена, вислови, події й інші одиниці, що відомі більшості освічених американців» [3]. Водночас Гірш припускає, що лише невелика кількість «освічених американців» знає зміст кожної словникової статті, хоча більшості все ж знайома значна частина інформації словника, навіть якщо вони не в змозі дати точне визначення кожного слова або вислову.

Один з американських рецензентів книги писав (прізвище не зазначене): «Загальноновизнаним є той факт, що для ефективної взаємодії людські спільноти мають ефективно комунікувати, для чого вони повинні володіти загальною сумою культурних знань, яку мають транслювати нащадкам» [9]. Автор також стверджує, що в сучасну добу інформаційних технологій, як ніколи раніше, нам (американцям) потрібне джерело, яке б стисло акумулювало найбільш присутні для американців знання — про людей, ідеї, події, країни, аби формувати нашу культурну комунікацію всередині й ззовні [9]. Високу оцінку книзі й педагогічним ідеям Е. Д. Гірша дають також Г. Е. Сміт (2018) [8] й М. С. Чилінські (2002) [7], визнаючи її істотне практичне значення.

На думку Е. Д. Гірша, культурна грамотність — це «найбільш динамічний компонент знання, яке розуміють всі [члени певної

національної спільноти — прим.], ... це контекст того, що ми говоримо й читаємо» [3, р.ХІУ-ХУ]. Така грамотність вочевидь має національну специфіку, оскільки основу його словника становлять факти, відомості про персоналій, поняття й терміни американської культури й історії. Водночас у ньому представлено значну кількість загальнокультурних відомостей та феноменів, зокрема, пов'язаних з універсальними людськими цінностями, досягнення інформації про які потрібне, а привласнення — не обов'язкове.

Наголосимо, для Е. Д. Гірша принципово важливим є те, що спільна мова означає не лише певну сукупність лексико-граматичних елементів, а насамперед існування загальнозрозумілих багатьом громадянам сенсів, значень («meanings»). Причому термін «meanings» має дещо ширше смислове наповнення, ніж узвичаєно в нашому науковому обігу, і містить як обов'язковий складник різноманітні культурні асоціації. Можна казати, що «meanings» (значення) для вченого є не стільки одиницею зі сфери мовної семантики, скільки одиницею, або клітинкою національної картини світу.

Зауважимо, що для вченого розуміння прочитаної інформації потребує не лише формальних навичок її декодування, а й володіння широким колом базових (або фонових) знань. «Кожна національна спільнота є об'єднанням людей не лише завдяки спільним політичним інститутам і законам, та, звичайно, спільній мові — пише культуролог, — а й завдяки цінностями й алюзіями, які поділяються (shared values) переважною більшістю людей та зрозумілі їм» [3, р.21]. Тому, як філолог, він надає виключного значення здатності особи до читання (reading ability), що співвідносить із здатністю до навчання, здатністю отримувати нове знання з прочитаного (learning ability). Здатність до читання Е. Д. Гірш розглядає як комплексне вміння, що передбачає володіння знаннями з різних галузей й забезпечує здатність отримувати й засвоювати нове знання; вважає читання «найважливішою академічною навичкою», «ключем не лише до успішного навчання дитини в школі, а й, в наше століття інформаційних технологій, до її успіху в житті».

Аксіоматичним способом вивчення *нового* він вважає простий спосіб співвіднести це нове з тим, що вже відоме. А тому, на його думку, люди, які вже багато знають, вивчають нове швидше

і витрачають на це менше зусиль, ніж ті, хто знають небагато. Вчений стверджує: здатність до читання, як і здатність до здобуття нових знань залежать від розмаїття наявних у людини знань, однак зазначені здатності значною мірою залежать від оволодіння саме тими базовими (shared) знаннями, які складають національно-специфічний феномен культурної грамотності [3, pp. 23–24].

Узагальнимо міркування американського науковця: навчання ґрунтується на комунікації, а ефективна комунікація залежить від спільності фонових знань учасників комунікації, тому для її успішності письменники й читачі, учні й вчителі мають володіти такими загальними фоновими знаннями. Таким чином, Е. Д. Гірш стверджує, що культурна грамотність базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени певної спільноти. Ці знання забезпечують ефективне спілкування з представниками інших культур й охоплюють мовні, математичні, технічні, суспільні й політичні поняття, обізнаність з ключовими історичними подіями як національного, так і міжнародного масштабу тощо. Отже, за Гіршем, культурну грамотність утворюють знання, пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури, та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір культури.

В актуальності для українського суспільства порушених вище ідей переконують результати проведеного в 2016–2017 рр. академіком НАПН України С. Сисоевою масштабного констатувального опитування учнівської і студентської молоді України, в якому взяли участь 1325 респондентів з 12 міст різних регіонів країни: 1025 осіб — студенти III-х та IV-х курсів закладів вищої освіти, 300 осіб (23%) — учні 10-х класів загальноосвітніх шкіл. Мета анкетування полягала у з'ясуванні етносоціальних уявлень сучасної української молоді щодо ключових аспектів національної самоідентифікації, їхніх етносоціальних уявлень, пов'язаних зі сприйняттям поляків як представників іншого етносу, і як громадян України — представників етнічної меншини.

Аналіз анкет, які склалися з 44 питань й умовно об'єднували 7 тематичних блоків (самоідентифікація респондентів; ставлення (різні аспекти) української молоді до поляків; загальні уявлення про етнонаціональні конфлікти та шляхи їх вирішення; ставлення до міжетнічних шлюбів; ставлення до діяльності

шкіл етнічних меншин та соціальна активність; уявлення про перспективи від'їзду за кордон; ставлення до мови; релігійний складник міжнаціональних відносин), дав підстави для таких висновків. Українській молоді притаманна відкритість, етнічна й релігійна толерантність, прагматична європоцентричність. Водночас характерною для неї є соціальна й міжкультурна інертність, низький рівень знань про інший, хоча й близький, етнос.

Тому вважаємо доцільним зініціювати наукове обговорення нашої пропозиції щодо організації фахових груп з розроблення невеликих за обсягом, узгоджених з віковими особливостями дітей і молоді, книг, подібних до словника Е. Д. Гірша. Метою таких видань має бути системне й цілеспрямоване закорінення базових, національно специфічних знань, поєднаних із загальнокультурними знаннями, особливо тими, які пов'язані з розумінням етносоціальних особливостей представників національних меншин, з комунікацією з членами інших етносів, що є важливим для суспільного порозуміння в нашій багатоетнічній державі. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Драйден Г., Дж. Вос. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с
2. Філософія. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 670 с.
3. Hirsch E. D., Jr., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy. 3rd edition. Boston, 2002. URL : [www.bartleby.com/59/](http://www.bartleby.com/59/).
4. Hirsch E. D., Jr. Cultural Literacy. What every American needs know. N.Y., 1988.
5. E.D. Hirsch on 'Cultural Literacy'. URL : [www.bartleby.com/59/.http://www.coreknowledge.org/who-we-are\]](http://www.coreknowledge.org/who-we-are/)
6. URL : [www.bartleby.com/59/.http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/e.d.-hirsch-on-cultural-literacy](http://www.bartleby.com/59/.http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/e.d.-hirsch-on-cultural-literacy)
7. Manya S. Chylinski, (2002). URL : [www.bartleby.com/59/.https://www.amazon.com/New-Dictionary-Cultural-Literacy-American/dp/0618226478](https://www.amazon.com/New-Dictionary-Cultural-Literacy-American/dp/0618226478)
8. Smith, E.G. (2018). URL : <https://www.amazon.com/Dictionary-Cultural-Literacy-James-Trefil/dp/0395655978>
9. About Hirsch E.D., Cultural Literacy. URL : <http://www.coreknowledge.org/who-we-are>

**Триняк Майя Вікторівна,**

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

## ІНТЕРКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ І КУЛЬТУРНОЇ ЛЮДИНИ

Процеси євроінтеграції, які в останні роки не обмежуються Західною Європою, а й охоплюють Східну і навіть Туреччину, вказують на становлення під впливом глобалізаційних процесів нової філософії географії, що акцентує свою увагу не на територіальній статиці, а на динаміці геодивізіональних констеляцій. У такій географії ущільнюється простір, але відбуваються регіоналізація, фрагментаризація і фракталізація інтегрованих спільнот, які, на думку німецького філософа Г. Вільке, конституують «атописне суспільство (atopische Gesellschaft) з новим комунікативним дизайном» [1, с.123–124]. Говорячи про сучасну Європу як геополітичне, соціально-економічне, культурно-духовне утворення доби глобалізації, реальністю і водночас символом якої виступає ЄС., треба зазначити, що процеси євроінтеграції не можна розглядати, як відхід від культурної традиції. Навпаки, як зазначає Н. Луман, семантика старої Європи, європейські цінності визначають саморозуміння у процесах глобалізації [2, с. 931–932].

Становлення цілісної Європи як культурного і освітнього простору, починаючи із Середньовіччя демонструє послідовність у дотриманні основних смислів ідеї Європи. На це зокрема звертає увагу Г. Рінше, вказуючи на те, що «складовою ідеї Європи були і залишаються європейська філософська традиція, що веде свій родовід з античності, римське право та християнська етика» [3, с. 5–5] Ідея Європи поєднує її фактичність і контрфактичність. Через це проживати на теренах Європи, в європейських країнах і бути європейцем — не є одне й теж саме. Адже, щоб бути європейцем, треба засвоїти європейську систему цінностей, яка формувалася віками.

Отже, освіта і виховання відіграють значну роль у формуванні європейської спільноти під гаслом «єдність у багатоманітності». Ще задовго до сучасного етапу євроінтеграції відомий німецький філософ і педагог В. Флітнер вбачав, що основною цього процесу треба вважати «єдність європейської культури і освіти» [4, с. 18]. Засобами освіти, культури й виховання (передусім морально-етичного, правового, громадянського) формується спільнота, яка відстоює ідеали свободи, рівності, братерства, гуманності та гідності людського існування, а також віру в людський розум.

Європейське виховання і освіта передбачають не тільки інтеграцію освіти у вигляді Болонського процесу, до якого приєдналася також Україна, а і формування «справжньої європейської еліти» [5, с. 33–45]. Можливості входження українців до європейського освітнього простору є актуальною проблемою вітчизняної філософії освіти. Тут йдеться не тільки про якісну освіту, а й про формування габітусу європейця-гуманіста. Адже, коли йдеться про європейське виховання, мається на увазі не тільки географічні параметри суспільства добробуту, а і, насамперед, про людину, відкрити світові, а відтак — і до діалогу з іншими культурами, що вимагає володіння навичками вести інтеркультурний діалог.

Інтеркультурна комунікація, предметом якої є освітній і виховний потенціал фундаментальних прав людини, має дві можливі перспективи: вона або постачає аргументацію для політичних ідеологій, або прояснює специфіку соціокультурних ситуацій, що закидають рамкові умови освітнім і виховним практикам. Останні потребують того, що називають «культурою прав людини» або «культури свободи», яка повинна протистояти фундаменталізму у цій сфері.

Сьогодні у центрі інтеркультурної освітньої комунікації в Україні знаходиться також європейська ідея. Як вказує О. Навроцький, «засвоєння європейської ідеї є тривалим інноваційним процесом, який, напевне, охопить декілька генерацій студентської молоді» [5, с. 132]. Це засвоєння треба розуміти як комунікативний процес, у якому створюється, підтримується і контролюється баланс між інтеркультурністю і транскультурністю як на макро- так і на мезо- та мікрорівнях.

Але в Україні процес євроінтеграції все ще розглядається з формального боку та ототожнюється з політичними рішеннями. Але без формування європейської свідомості засобами освіти й вихо-

вання, без засвоєння європейської культурної традиції неможливе повноцінне входження України до європейського простору та виховання гармонійної й культурної людини. ■

### ЛІТЕРАТУРА

1. Willke H. Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. 263 S.
2. Luhmann Niklas. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1997. 594 S.
3. Rinsche Günter Menschenwürdiges Leben im Europa des 21. Jahrhunderts / [Hrsg. Rinsche G., Friedrich J.]. *Weichenstellung für das XXI. Jahrhundert. Erfordernisse und Perspektiven der europäischen Integration.* Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag. 1998. S. 5–23.
4. Flitner W. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn: Schöningh, 1967. 226 S.
5. Навроцький А.І. Высшая школа: теория и практика модернизации. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2007. 196 с.

### Шищенко Валентина Олексіївна,

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової,  
дошкільної та професійної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди

## ІНКЛЮЗІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Будь-яке демократичне суспільство намагається розробити стратегії виховання гармонійної особистості, що передбачають узгодження духовних якостей з реальними діями, взаємоповнення фізичних та естетичних запитів. Сьогодні формування громадянського суспільства неможливе без упровадження ідей толерантності, терпимості, розуміння і сприймання особистісних виявів людського різноманіття.

Відповідно до концепції нової української школи розпочато активну роботу із запровадженням інклюзії. Рівний доступ до

освіти має стати реалією для українських дітей з особливими потребами. Безсумнівно, що в перші роки запровадження інклюзивного навчання виникла ціла низка труднощів, що були пов'язані: із браком коштів на облаштування необхідних умов для створення відповідного освітнього середовища; відсутністю мотивації в учителя, який мав спеціально готуватися до такого виду роботи, організувати клас, опанувати нові методики; неадекватними реакціями батьків і дітей, які насторожено поставилися до появи в класах дітей з особливими потребами. Не було проведено й належної просвітницької роботи в суспільстві, не зроблено відповідної реклами, фактично не висвітлено передового досвіду, що показав би переваги такого навчання і для дітей із вадами здоров'я, і для їх однолітків. Дослідники [1, с. 10] доводять, що інклюзивне середовище має переваги не лише для учнів з особливими потребами, а й для тих дітей, які бачать і розуміють важливість підтримки людей з відмінностями. Спільне навчання дає можливість використовувати широкий набір форм і методів роботи вчителю, тьютору, батькам. Адміністрація навчального закладу добирає оптимальні форми взаємодії з учнями та їх родинами, формує позитивний досвід ставлення до інклюзивного навчання. Незаперечним є той факт, що запровадження інклюзивного навчання дозволило відкрити перспективні напрями співпраці батьків, педагогічних колективів, фахівців ресурсних центрів, громадських організацій, оскільки залучення широкого загалу до розв'язання проблем дітей із особливими потребами. Сьогодні вже помітна позитивна тенденція відкритості батьків, яким широка поінформованість з питань організації інклюзивного навчання стала стимулом для консультацій з фахівцями та спілкування з іншими батьками для взаємодії та взаємопідтримки. Зараз в Україні з'явилися запити на нові професії та види діяльності: розпочався активний волонтерський рух, що є виявом розбудови громадянської спільноти; актуальними стали професії соціальних педагогів, тьюторів, інспекторів соціальної роботи. Це свідчить, що українці переосмислюють значущість власного внеску в гармонізацію оточуючого світу. В умовах інклюзивного навчання роль тьютора важко переоцінити. Це людина, яка забезпечує успішну інтеграцію дитини з особливими потребами в освітнє середовище. Тьютор відіграє важливу

роль й у процесах соціалізації таких дітей, залучення їх до спільної діяльності з однолітками, формування різних стратегій поведінки (від пасивного споглядача до активного учасника чи лідера певного проекту). Часто в ролі тьютора виступають самі батьки, найголовнішим завданням яких є послідовність у діях, відсутність надмірної опіки, розуміння емоційного стану не лише власної дитини, а й її однокласників.

Отже, гармонійний розвиток особистості в сучасному суспільстві залежить від багатьох компонентів: державної політики, родинного виховання, шкільного середовища, громадських та суспільних організацій, особистого спрямування тощо. Однак незаперечним є той факт, що сучасна людина не може жити в гармонії не усвідомлюючи власної відповідальності за розвиток цих компонентів, за їх розбудову. Поширення інклюзивного навчання в Україні робить нас не просто спостерігачами, а й активними учасниками процесу інтеграції людей з особливими потребами в наше суспільство. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : ВГ «Основа», 2018. 120 с.



## Напряму третій

### Z-ПОКОЛІННЯ: ЩО МАЄ ЗНАТИ ВЧИТЕЛЬ

### НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ



**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

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Те, що кожне нове покоління відрізняється від попереднього відомо дуже давно. Протистояння батьків і дітей не тільки стало предметом численних наукових розвідок, але й сюжетом багатьох літературних творів. Відмінності між поколіннями, які раніше найбільш виразно виявлялись в соціальній сфері (молодь завжди відкидала нав'язуване їм старшими бачення сенсу життя) хоча зачіпали практично всі сфери як онтогенезу, так і філогенезу як окремишньої людини, так і людства в цілому. Однак, зміни в психічній сфері проходили набагато повільніше ніж в соціальній, а тому були мало помітними. Так розвиток когнітивних здібностей, який залежить від вимог оточуючого середовища відрізнявся не тільки в різних поколіннях, але й у різних народів та навіть верств населення. Дитина, яка зростала в умовах невеличкого поселення в екваторіальній Африці уміла і знала багато такого, що було невідоме жителю Лондона і навпаки. Саме тому такими помилконебезпечними були перші тести IQ, які не враховували впливу природного та соціального оточення в якому зростає (зростала) людина, яка піддавалась тестуванню. Їх орієнтація на певну соціальну верству якоїсь однієї країни призводила до того, що у генія, який зростає у інших умовах, не було жодного шансу виявити свою обдарованість.

Психологи врахували свою помилку і тепер основні інтелектуальні тестові методики є так звані «культурно незалежними», тобто на їх результати не повинні впливати культурні та соціальні розбіжності між тестованими. Саме нові підходи до складання тестів виявили, що більшість рівні когнітивних зді-

бностей дітей постійно змінюються, а тому й таблиці до методик доводиться переробляти.

Діти зростають в тому світі, який їх оточує і насамперед активно розвивають ті здібності, які необхідні для успішної екзистенції в ньому. Так було завжди, так є і тепер. Однак, разом з появою новітніх інформаційних технологій, світ для дитини став двоїтись — на фізичний та віртуальний. Вірніше вона стала існувати у змішаному віртуально-фізичному середовищі, яке однаково сильно впливають на неї. Той світ у якому вона перебуває більше часу стає для неї більш важливим, а відтак вона починає підлаштовувати свої здатності до його вимог. Буквально повторюється те, про що ще більше двох тисячоліть тому говорив Ісус Христос: «Бо де скарб твій,— там буде й серце твоє» [Мф 6:21]. Той світ який стає реальним скарбом для дитини, притягає її своїми принадами, той і привласнює її серце, формує під свої реальності. Звичайно майже повністю підпорядкувати собі розвиток дитини сучасним інформаційним технологіям ще не вдається. Навіть у адиктив образ «Я» та образ реального світу лише спотворюються, але не руйнуються повністю. Одночасно навіть ті діти, які не є комп'ютерно залежними підпадають під певний вплив віртуальної реальності, а їх соціальний та когнітивний розвиток зазнає відчутних змін.

Сучасна школа втратила монополію на пояснення світу. Сучасні діти схильні більше довіряти Вікіпедії, аніж педагогу. Ця заміна далеко не рівнозначна, адже навіть найгірша школа дає знання про світ, тобто систему, модель світу, розкриває закономірності його побудови. Натомість Інтернет дає лише відомості, які, по суті є квазізнаннями. Вони не систематизовані і не представлені в моделі. Створюють видимість розуміння світу. Звичайно є спеціальні навчальні сайти, які спрямовані на формування знань. Але і тут є проблема. Знання — здобуваються, щоб їх інтериоризувати (зробити власними) треба прикласти інтелектуальні, а для отримання частини знань і фізичні зусилля. Квазізнання — отримуються в готовому вигляді. Тому, якщо отримані знання практично самі по собі переростають в компетентності, по суті вони частково і є компетентностями, які потім кристалізуючись стають навичками.

Квазізнання (механічно отримані відомості) самі по собі в компетентності не переходять, оскільки існують відірвано а не інте-



гровано в модель світу, тому й постала проблема компетентнісного підходу, коли потрібно сформулювати властивості трансформувати відомості в систему здатну до функціонування.

Соціальні проблеми, викликані залученням до віртуальних світів менш пов'язані із суто навчальними питаннями, але безпосередньо взаємодіють із життям дитини у школі. Сучасна дитина може бути просто не готовою до роботи в колективі оскільки перебування в анонімних соціальних мережах створює досить віддалене від реальності «віртуальне Я». Заглиблена в нетрі мережевих ігор дитина може просто не розуміти, що її дії є безповоротні та жорстокі. В Інтернеті герої безсмертні, або майже безсмертні. Жертви не боляче. Смерті не існує. Біль це омана. Закони, правила, норми — все це вигадки дорослих. Я хочу — отже маю право. Можливо саме це є однією з причин поширення явищ моббінгу і булінгу.

Впливає надмірне занурення у кіберпростір і на когнітивний розвиток дитини. Зокрема дослідженнями, які проводились у різних країнах фіксується, що у так званих «цифрових дітей» порівняно з дітьми до комп'ютерної ери менший об'єм слухової пам'яті, натомість більший об'єм зорової пам'яті, погані графічні здібності, гірша увага, кліпове мислення, серфінг замість логічного аналізу, багатозадачність. Вони важко сприймають об'ємні тексти, замінюють вирішення задачі перебором варіантів, намагаються не так зрозуміти проблему, як знайти в Інтернеті відповідь на поставлене питання.

Звичайно, далеко не з усіма названими проблемами зустрічається кожен учитель у роботі з дітьми. До того ж з розвитком нових технологій зникатимуть одні феномени, натомість з'являтимуться інші. Тому школі потрібно стати мобільнішою, готовою весь час перебудовуватись і трансформуватись. ■

**Саух Петро Юрійович,**

*доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України,  
академік-секретар відділення  
вищої освіти НАПН України*

## ХАРАКТЕРНІ РИСИ НОВОГО «Z»-ПОКОЛІННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З НИМ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа потребує масштабних змін у змісті освіти, педагогічних технологій, оновленні розуміння результатів освіти. Її алгоритм зосереджений на впровадженні нових стандартів навчання, інноваційності освітнього процесу та використанні новітнього наукового знання на засадах педагогіки партнерства, толерантності та залученні учнів до активної соціальної дії, особистісного самовдосконалення й навчання упродовж життя. Тобто, концептуальні засади Нової української школи вимагають задовольнити потреби українського суспільства у молодих креативних інноваторах, всебічно розвинених й відповідальних громадянах.

Звісно, реалізувати цей життєдайний проект без врахування особливостей системи «хто навчає? — кого навчає? — як навчає?» неможливо. Тим паче, що сьогодні в організації й здійсненні освітнього процесу задіяні три покоління, які мають різні ціннісні орієнтири, інтереси та можливості.

Покоління «X» (1960–1980 рр.) складає портрет середньостатистичного педагога в Україні. Це 40–60-річний педагогічний персонал гарних виконавців, які мають високу фундаментальну підготовку, відповідальність та дисциплінованість, але не люблять ризикувати, обережно сприймають зміни та новації.

Покоління «У» (1981–2000 рр.) — «мілленіали». Це покоління експоненційних технологій. Відчуття стабільності для цього покоління не має такого значення як для «X»-покоління. Для «мілленіалів» властива здібність реагувати на зміни, ризикувати, створювати інновації. Вони одержимі славою, популярністю й бажанням

виставлятися. У них показник нарцисизму втричі вищий, ніж у «X»-покоління. Цьому поколінню властивий так званий синдром Пітера Пена — небажання дорослішати. Сьогодні це покоління складає приблизно четверту частину педагогічного персоналу закладів середньої освіти України та є основною частиною студентів закладів вищої освіти.

Покоління «Z» (2001–2012 рр.) — цифрове покоління. Воно сьогодні складає основу освітнього простору Нової української школи. Це покоління пронизане духом гедонізму, легко уразливе, не визнає авторитетів, усіма силами воліє до свободи і завоювання власного життєвого шляху. Для «зетів» невротичні реакції щодо «особистого простору» та «особистих кордонів» стають ознакою здорової особистості, не лише готовою захищати свої кордони, а й визнавати кордони іншої людини. Для них властиве підвищене почуття відповідальності не лише за себе, а й за навколишній світ. «Зети» володіють великими об'ємами інформації, надзвичайно швидко сприймають новації, легко екстраполюють знання з однієї сфери в іншу, намагаються отримати задоволення від усього, що робиться ними. Їм властиве дивне поєднання дитячої безпосередності, дорослих вмінь та розуміння глибин життя [1, с. 34]. Вони індивідуалісти, намагаються уникати «стандартних моделей». Для цього покоління стерті не лише межі країн, а й межі соціальних груп. Його представникам не властиво ідентифікувати себе з будь-якими формальними і неформальними угрупованнями. Не дивлячись на те, що йдеться про 7–16-річних дітей, їм властива особлива відповідальність та серйозність, високо свідоме ставлення до питань гендерної рівності, раси, справедливості та соціальної нерівності.

Враховуючи характеристику цих поколінь, стає зрозумілим, чому в останні роки збільшилася прірва між педагогами і учнями, між дієздатністю батьків і дітей, особливо у дошкільному віці й у віці початкової школи. Головна помилка, яку ми часто допускаємо, — це намагання вдавати, що ніяких, особливо глибинних змін, не відбувається і робимо свою роботу так, як звикли. Педагогам, представникам «X»-покоління, важко усвідомити те, що «Z»-покоління — не те покоління, яке за шкільною партою буде виконувати будь-яке завдання вчителів. «Зети» будуть сумніватися, задавати питання, вимагаючи аргументації, чому вони мають вчити саме це, а не щось інше. Вони вміють шукати інформацію набагато

швидше і ефективніше вчителя, не терплять моральних повчань, мобільні, для них не існує мовних перешкод тощо.

Відтак ефективність реалізації проекту Нової української школи об'єктивно знаходиться на перетині цих трьох різних світів і бачень. Постає питання: на якій основі може бути вироблене тут консенсусне бачення, здатне забезпечити успіх цього проекту?

По-перше, на основі гармонізації ціннісної шкали кожного із цих поколінь шляхом навчання й перепідготовки педагогічного персоналу та забезпечення синергії мало дотичних паралельних «світів» вчителів, батьків та дітей.

По-друге, на основі вирішення проблеми розбалансованості освітнього процесу на засадах філософської методології, яка є фундаментом генетичного зв'язку умінь, моральних імперативів і життєвих цінностей. Педагогіка, якщо вона немає філософського осмислення власних цілей і завдань, набуває рецептурного характеру, стає обездушеними набором інструкцій, правил, вказівок.

По-третє, на основі розуміння радикальних змін в житті «мілленіалів» і «зетів» (сповідування цінностей, способів і стилів їх життя) продукування не моральних повчань, а стратегії ефективних дій щодо пом'якшення наслідків дисбалансу життєдайних екзистенціалів «бути» і «мати» в сучасних умовах.

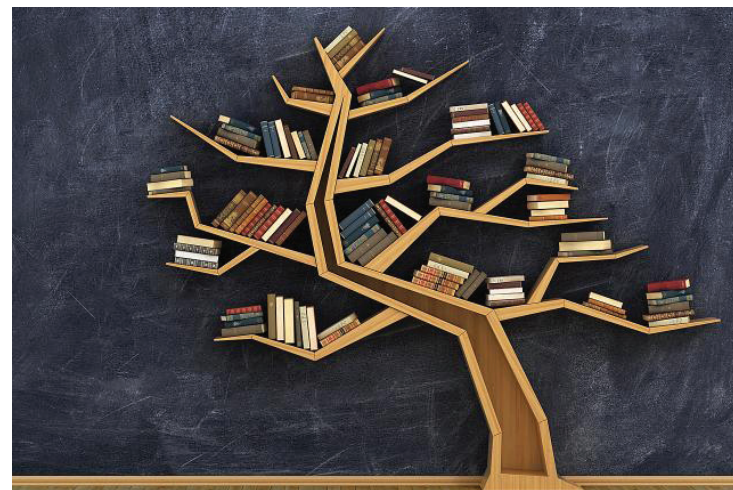
По-четверте, на основі переорієнтації виховного процесу на виховання цілісного духовного осердя дитини, її внутрішнього духовного світу, який визначає емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу і самого себе. Розчленувавши виховання на окремі складники, ми спонукали тих, хто безпосередньо виховує, повірити в формування й розвиток людини частинами в той час, як цілісність людини, реалізація її людської сутності в будь-яких видах діяльності можлива лише на основі становлення її цілісного духовного світу. Інтегральним результатом його має стати виховання емпатії або співпереживання, яке упереджує образи, ненависть, жорстокість, агресію, стрес і песимізм [1, с. 36].

По-п'яте, шляхом організації навчання не лише володіти новими знаннями, загальною здібністю ставити й вирішувати проблеми, оперувати принципами, які б дозволяли «зв'язувати» знання та надавали їм смисл, а й перетворювати їх у життєву мудрість, котра б стала когнітивною експертизою усіх подальших життєвих практик. ■

1. Саух П.Ю. Соціокультурні традиції в сучасному молодіжному середовищі: цивілізаційний вимір. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 4.

## Напрямок четвертий

### ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ У ПЛОЩИНІ ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ



**Євтух Микола Борисович,**

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

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ****В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ**

Минуло 27 років від часу здобуття Україною реального суверенітету. Україна стала незалежною суверенною державою. На жаль, сьогодні вона переживає критичний етап свого розвитку, але саме цей етап визначатиме майбутнє нашої країни на десятиріччя вперед. Яким буде це майбутнє, що нам готує вік прийдешній — це питання хвилює всіх — від президента до школяра. Зрозуміло одне: становлення державності та демократизації суспільства в Україні, її національне відродження значною мірою залежатиме від прагнень, поведінки і дій громадян України, від їх готовності до праці в ім'я процвітання своєї держави, прагнення захищати, примножувати і оберігати світлі здобутки духовного і матеріального життя нації, продовжувати традиції свого народу. А для цього потрібно сформувати нове покоління — покоління всебічно розвинутих, високоосвічених, високоморальних громадян, творчих особистостей, які б усвідомлювали свою причетність до української держави, її культури, її народу і примножували її матеріальні та духовні цінності.

Гадаємо, що ніхто не заперечуватиме, що все те цінне й необхідне для засвоєння молодим поколінням суспільство транслює його молоді через особу вчителя. Саме вчителеві належить втілити в життя основні принципи освіти суверенної демократичної держави.

Від його інтелекту, характеру, загальної ерудиції, педагогічної культури, творчого натхнення залежить успішне вирішення багатьох актуальних проблем.

В умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу накреслені (Основні шляхи реформування освіти, визначені Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Це перш за все: подолання девальції загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел; забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій; запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій; відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу; підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня; активне використання новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів — новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі тощо [1, с. 7–8].

Останнім часом Кабінетом Міністрів та МОН України прийнято цілий ряд законів, постанов, наказів та розпоряджень, які вказують на поліпшення навчально-виховного процесу підготовки педагогічних кадрів. Це зокрема: Закон України «Про вищу освіту» (2002 рік), Закон України «Про освіту» (2017 рік), Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010 рік) та ін. Важливим є і те, що Кабінет міністрів України ухвалив Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (№ 988-РН від 14.12.2016), яка вимагає підготовки висококваліфікованих учителів, з високим рівнем володіння територією та практикою проектування, практичного втілення і особистісного підходу, безумовно розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психолого-педагогічний комфорт і сприяють вияву творчості школярів [2, с. 11]. Нова українська школа повинна давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

Вирішення складних проблем відродження і розвитку національної освіти залежить від підготовки педагогічних кадрів різного профілю, оскільки саме від них, в значній мірі, залежить

її успіх. На сучасному етапі соціально- економічного розвитку України, в умовах переходу до демократичної політичної системи і ринкових відносин діяльність вчителя наповнюється якісно новим змістом, пов'язаним із ускладненням соціальних завдань виховання молоді, посиленням соціальної значущості педагогічної праці, розширенням сфери діяльності, демократизацією навчально-виховного процесу. А це, в свою чергу, викликає необхідність поліпшення підготовки майбутніх вчителів, особливо їх загальнопедагогічної підготовки, яка покликана озброювати студентів педагогічних вузів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, розвинути у них нове професійне мислення, сформувати педагогічні уміння і навички, виховати кожного з них як активну творчу особистість. І як справедливо зазначав, І. А. Зязюн, що сучасний педагог повинен виконувати «не роль фільтра» для пропускання через себе навчальної інформації, а бути «помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації», в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а джерелом їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем» [2, с. 56].

Разом з тим, сьогодні гострою є і проблема підготовки особистісно орієнтованих підручників як для вищої, так і для середньої загальноосвітньої школи, які були б новими не тільки за датою видання, а й за своєю структурою, типом, апаратом орієнтування, побудованого на засадах діалогу, вибору.

Надзвичайно важливо, щоб у процесі підготовки майбутнього вчителя були чітко визначені основні пріоритети, шляхи оволодіння педагогічною майстерністю, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності. Одним із пріоритетів завдань є вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення.

Успішне вирішення окреслених вище проблем сприятиме швидшому реформуванню освіти у нашій державі. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

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

2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна педагогічна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

**Клепко Сергій Федорович,**

*доктор філософських наук, доцент  
проректор з наукової роботи  
Полтавського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти  
імені М. В. Остроградського*

## КОНЦЕПТ ВЛАСНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Маємо широкий діапазон трактувань поняття і явища *філософії освіти*. Така широта має загрозу, що висновки і рекомендації від *філософії освіти* будуть геть неглибокими. Тому *філософією освіти* доцільно називати позицію, яку може займати і займає кожна людина щодо освіти, процесів її здобуття та форм навчання людини. *Філософія освіти* у такому сенсі є *практичною*, бо вона звертається до практичних проблем освіти — її змісту, її політики, ідеалів і способів навчання.

Розроблення концепту «практичної філософії освіти» передбачає вироблення і реконструкцію тих знань і принципів, які спрямовують повсякденну діяльність учителів, викладачів, працівників органів управління, розробників освітнього контенту. Визначальними для освітньої праці є два концепти: поняття і стратегії. Адже від глибини розуміння того чи іншого поняття залежить мережа знань, на яку опирається освітянин; а від розуміння і освоєння стратегічного арсеналу — ефективність його діяльності. Підходи до освоєння понять і визначення стратегій діяльності залежать від позиції, яку займає людина щодо освіти, і яка називається його власною філософією освіти.

Сьогодні важливим є розроблення кожним учителем своєї власної «земної філософії освіти», яка б формувалася на розумінні

багатовимірної людини зі світу на основі категорії «земля». Не відкидаючи необхідності теоретичних розробок концепцій «ноосферної», «космічної», «синергетичної», «постмодерної» та інших глобальних концепцій освіти, «земна» або *практична філософія освіти* передбачає вирішення реальних проблем здобуття освіти у сучасному соціумі, переповненого суперечностями і протиріччями, складними умовами формування і розвитку людини.

Проблематика практичної філософії у наш час виходить на передній план, що обумовлено необхідністю пристосовування учителя до реалій світу і реальних моделей свідомості його учнів і на базі цього пристосовування допомагати учням розвивати їх до рівня успішних і конкурентноспроможних особистостей у сучасному світі.

У цьому контексті від вчителя кожного предмету вимагається бути практичним, налаштованим на результат. У арсеналі його методів праці актуальним стає метод філософського консультування — один із напрямків практичної філософії, що з'явився в кінці 20-го століття в декількох країнах Європи. Ідея філософського консультування полягає у проясненні мислення людини до стану досягнення усвідомленості. Подібно до Сократа у Стародавній Греції, сучасний філософ-консультант використовує мистецтво запитування з метою розкрити проблеми, допомогти побачити, здивуватися і змусити мислити. Філософ-консультант переборює механічність думки, допомагає подивитися на забуте, зрозуміти мотиви і потреби руху особистості.

У сучасній освіті практикується широкий діапазон стратегій, як класичних, так і нових, наприклад, гегелівська стратегія навчання і постметодичні стратегії, пошук ноосферних ідеалів і тезаурусний підхід, життєзнавство і намагання зорієнтуватися на вирішення онтологічних проблем. Філософія освіти допомагатиме розробляти ефективні стратегії в освіті тоді, коли вона з'ясуватиме сучасний зміст понять — моделі освіти і дидактика, парадигми освіти, едукологічні репрезентації знань, освітня політика, поняття загальної середньої освіти, конвергенція знання і практичних навиків, біографічне навчання, ідеал освіченості, мета-освіта, концепція суспільства знань, дослідницьке навчання, багатомовність, соціальний вимір освіти, провідництво, проектна сфера освіти, наукове забезпечення, освітні інновації, проблеми збереження і розвитку школи тощо.

На ці завдання спрямовано вивчення спецкурсу «*Філософії освіти XXI століття*» слухачами курсів підвищення кваліфікації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського. Спецкурс передбачає розвиток (створення) учителем власної практичної філософії освіти; здобуття загальних системних компетентностей для реформування української освіти та суспільства; визначення можливостей свого навчального предмету відповідно концепції Нової української школи (НУШ) для формування учнів інноваторами, патріотами та особистостями, здатними успішно жити і діяти в сучасному суспільстві.

Оволодіння спецкурсом вимагає, по-перше, активної дослідницької діяльності учителя на заняттях — проведення самоаналізу власної педагогічної культури, постановку запитань, дискутування, внесення пропозицій, поширення досвіду, оцінювання власного рівня знань за контрольними запитаннями та за тестовими завданнями; по-друге, виконання практичного завдання — формулювання *власної філософії освіти* (дидактична умова — обсягом не більше 50 слів!); або формулювання власних стратегій навчання; чи аналіз біографічного досвіду та власної педагогічної майстерності, чи розроблення плану розвитку освітнього закладу тощо. Виконані практичні завдання надсилаються слухачами на електронну адресу фасилітатора курсів і обговорюються потім на практичних заняттях.

Написати *власну філософію освіти* обсягом не більше п'ятдесяти слів — це нетривіальне завдання. Приклад його виконання надає Малала Юсуфзай (нар. 1997 р.), пакистанська правозахисниця, Лауреат Нобелівської премії миру (2014). Дівчина мріяла вчитися і стати лікарем. Але таліби заборонили дівчаткам відвідувати школи й зруйнували навчальні заклади. 11-річна Юсуфзай розпочала боротьбу за свої права, як блогер викривала талібів. Останні вчинили на неї замах [1]. Після одужання Малала виступила з промовою на засіданні ООН і закликала світових лідерів боротися з насильством і екстремізмом, за підвищення рівня освіти. Малала проголосила *власну філософію освіти*: «Одна дитина, один учитель, одна книга і одна ручка можуть змінити світ» [2].

Утім, з таким нетривіальним завданням творчо справляється більша частина учителів, визначаючи свою позицію в освіті і су-

спільстві, стратегії викладання і навчання. Звичайно, ці позиції є найрізноманітнішими, але кожна обрана учителем *практична філософія освіти* розширює кордони його розуму, а як стверджував А. Ейнштейн, «розум, одного разу розширивши свої кордони, ніколи не повертається в попередні». ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Малала Юсуфзай. Я — Малала. Історія незламної боротьби за право на освіту. Київ : Наш Формат, 2016.— 288 с.
2. Malala Yousafzai. United Nations Speech 2013 URL : [http://www.un.org/News/dh/infocus/malala\\_speech.pdf](http://www.un.org/News/dh/infocus/malala_speech.pdf).

#### Мороз Ірина Володимирівна,

науковий співробітник

відділу суспільствознавчої освіти

Інституту педагогіки НАПН України

### РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ

### ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

В умовах інформаційного суспільства відбувається зміна парадигми філософії загальної середньої освіти, орієнтиром якої є формування особистості, що здатна творчо та критично мислити, самонавчатися та саморозвиватися й адаптуватися в сучасному соціумі. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності учнів як на уроках історії, так і у позаурочний час. Залучення школярів до дослідницької діяльності дозволяє з успіхом вирішувати багато освітніх проблем — зокрема, пов'язані з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації, професійною орієнтацією.

У ході дослідження теми «Методичні засади компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» теоретично обґрунтовано методичні умови застосування дослідницької діяль-

ності на основі компетентісно орієнтованого підходу в навчанні історії в старшій школі; розроблено методичні рекомендації вчителям щодо організації дослідницької діяльності учнів в процесі навчання історії.

Роль учителя в умовах дослідницького навчання історії полягає не стільки в передаванні готових знань учням, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись у якому учень спирається на особистий потенціал та у процесі навчальної діяльності використовує знання, здобуті ним самим. В першу чергу, педагог має створити умови, що сприяють активізації дослідницької діяльності учнів, серед яких ми виділяємо такі:

- доброзичлива атмосфера в колективі, насамперед це вияв толерантності (прийняття вчителем різних ставлень (міркувань) учнів до визначеної проблеми та їхніх думок, повага до співрозмовника);
- поєднання індивідуальних і колективних форм навчання;
- ознайомлення учнів з раціональними прийомами пізнавальної діяльності;
- формування внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти;
- врахування індивідуальних психічних особливостей учнів;
- спрямування взаємодії на усунення психічних бар'єрів між учасниками діяльності.

В умовах дослідницького навчання вчитель не повинен вести учня «за руку» до готової чи завчасно підготовленої відповіді, а лише спільно з ним шукати рішення навчальної проблеми. Педагог в даному випадку виступає саме як носій досвіду організації діяльності, а не як джерело «знань в останній інстанції» [3].

Таким чином, обидві сторони взаємодії є суб'єктами, тобто активними учасниками процесу навчання. Педагог стає консультантом та помічником юного дослідника [3]. Зокрема, вчитель може надати консультативну допомогу учням під час дослідження суперечливих історичних питань, відбору та аналізу першоджерел тощо. Також педагог має заохочувати порівняльні дослідження, аналіз різних точок зору на певні історичні події, розвиваючи при цьому критичне мислення учнів [4].

В умовах дослідницького навчання вчитель має бути не стільки джерелом та інтерпретатором нової навчальної інформації про ту чи іншу історичну епоху, скільки має мотивувати та організувати самостійну пошукову діяльність учнів як на уроці так і в позаурочний час.

Таким чином, дослідницька діяльність — це процес спільної роботи учня й педагога з метою виявлення сутності досліджуваних історичних фактів, явищ і процесів. Проектуючи процес дослідницької діяльності важливим є наступні моменти:

- тема дослідження чи дослідницьке завдання мають бути цікавими для учня, але в той же час відповідати його пізнавальним можливостям та вимогам навчальної програми з історії;
- важливо, щоб учень чітко усвідомлював та розумів суть проблеми та умови дослідницького завдання, інакше процес пошуку їх розв'язання не матиме належного результату, навіть якщо він буде проведений учителем бездоганно;
- робота над вирішенням дослідницького завдання має проходити у співпраці вчителя та учня;
- розв'язання дослідницького завдання має приносити щось нове учню не лише у способі його розв'язання та надбанні нових знань, а й у пізнанні самого себе, у розкритті власного інтелектуального потенціалу [1; 2]. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мієр Т.І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, Київ, 2014., 594 с. — укр.
2. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018, 96 с.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособ. Москва, 2006., 480 с.
4. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 102–115.

**Онаць Олена Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
завідувач відділу економіки та управління ЗСО  
Інституту педагогіки НАПН України

## КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

### В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

У матеріалах проекту Рекомендацій парламентських слухань «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки», на жаль, не зроблений аналіз та пропозиції щодо керівника закладу освіти, хоч він є ключовою фігурою в освіті і розвиток людського капіталу в конкретному закладі освіти, освітньому окрузі залежить від його професійної підготовки, нової процедури призначення, ставлення держави і суспільства, соціального захисту.

Наше дослідження показало, що забезпечення внутрішньої системи якості освіти залежить, насамперед, від керівника, а потім — від команди, яку він зможе зібрати і навчити. Для цього необхідно навчити керівника, бо він має стати відмінним режисером і лідером. Йому потрібно створювати умови, кардинально зменшити контроль і опіку над керівниками закладів освіти, надавши їм автономію. МОН України, органи влади всіх рівнів мають змінити своє ставлення до керівників і демонструвати всляку підтримку тим, хто працює успішно.

Управління сучасним закладом освіти потребує спеціальної менеджерської підготовки керівника — лідера. Отримати магістерську освіту за бюджетні кошти можуть обрані одиниці. Хто має можливість, навчається сам, але це ніяк не позначається на його заробітній платі тощо; відсутнє стимулювання праці керівника, мотивація до професійного зростання з боку держави і суспільства; надмірно культивуються тільки недоліки; є тільки безліч обов'язків і майже ніяких прав; звільнення з посади керівника не дозволяє йому не тільки брати участь у конкурсі на призначення на загальних підставах у цей же навчальний заклад, але і не гарантує йому роботу на іншій посаді у цьому ж закладі. Тому



у керівників опорних закладів освіти виникає багато проблем, пов'язаних з його подальшим працевлаштуванням.

Із запровадженням організаційної децентралізації для ефективного забезпечення життєздатності усієї системи освіти та опорних закладів освіти і діяльності їх керівників у нових умовах, партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, за активної участі органів місцевого самоврядування та об'єднаних територіальних громад, громадського самоврядування закладів освіти необхідно розробити зрозумілі всім нормативні документи щодо функцій і обов'язків цих ланок управління.

Хочемо означити деякі важливі проблеми в розвитку професійного потенціалу керівника закладу освіти: терміни призначення на посаду вважаємо необґрунтованими тому, що: новопризначений на два роки молодий керівник ніяк не встигне стати успішним професійним керівником, та і за шість років не встигне багато; у деяких регіонах конкурси щодо призначення керівників закладів загальної середньої освіти проводять під час навчального року, що є неприпустимим по відношенню не тільки до керівника, а й, насамперед, до всіх учасників освітнього процесу; проголошена в Законі України «Про освіту» автономія закладу освіти не реалізується з кількох причин. Це небажання органів управління освітою поділитися владою, надмірний контроль, забюрократизованість; керівників закладів освіти продовжують призначати з числа кращих вчителів чи заступників. Ми вважаємо, що необхідно значно підвищити заробітну плату для керівників, об'єктивно оцінювати їх діяльність, надати реальну автономію, мотивувати до отримання професійної освіти менеджера, сприяти професійного та особистісного розвитку, змінити ставлення суспільства і держави, забезпечити його соціальний захист.

Як відзначається у різних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, Україна, не зважаючи ні на що, ще має значний людський капітал, зокрема у сфері освіти і науки. Потрібна скоординована системна спільна узгоджена робота центральних законодавчих та виконавчих органів влади, органів місцевого самоврядування, керівників установ та закладів освіти, щоб зреалізувати резерви для розвитку людського капіталу в Україні. Потрібно задіяти усі наявні політичні інструменти, здійснювати реальні серйозні перетворення в соціально-економічній сфері, до якої належить освітня галузь, щоб розвивати і використовувати потенціал керівників

закладів освіти та педагогів на благо українського суспільства і кожного громадянина. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали парламентських слухань «Стан дотримання прав внутрішньо переміщених осіб та громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України, та на території, не контролюваній українською владою в зоні проведення антитерористичної операції» / Інститут економіки та прогнозування НАН України. URL: <http://ief.org.ua/?p=5739>].
2. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання науки і освіти» від 10 квітня 2019 року. с. 27 (ПРОЕКТ). URL : [http://kno.rada.gov.ua/news/Robota\\_Kom/Parl\\_Kom\\_slukh/Parl\\_slukh/8\\_sk/75312.html](http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukh/Parl_slukh/8_sk/75312.html)].
3. Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ. Аналітична доповідь / Центр Разумкова. URL: [http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018\\_LUD\\_KAPITAL.pdf](http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf)].
4. Українське суспільство: міграційний вимір: нац. доповідь / Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України. Київ., 2018. 396 с.

**Прокопенко Іван Федорович,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
академік НАПН України,*

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

## НОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ —

### НОВА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ

У стратегії становлення і розвитку незалежної України громадськість, науковці, політики і держава в цілому серед пріоритетів, що супроводжуватимуть реформування усіх сфер суспільства, особливе місце відводять освіті. Як відповідь на сучасні виклики розроблено систему «покрокового» реформування освіти. В переліку запланованого і вже здійснюваного особливе місце відводиться новій українській школі, змісту і якості шкільної освіти. За змістом і якістю шкільної освіти Україна має достойне рейтингове місце серед провідних країн світу. Виходячи із того, що сама

освіта є основоположною функцією держави, а її першочерговим завданням є формування у школяра чи студента громадянських, патріотичних і професійних компетенцій, здатних забезпечити їм вільне входження у самостійне доросле і професійне життя, освіту слід і надалі вважати державним пріоритетом, а її зміст і якість наповнювати новими характеристиками.

Нова Україна, сучасне українське суспільство знаходиться у стані прискореного реформування. Незалежно від об'єкта реформування, якісні зміни обумовлені станом і якістю освіти. Прискорений розвиток економіки чи соціальної сфери, армії чи аграрного сектору об'єктивно обумовлений першочерговими якісними змінами в освіті як передумові успішності реформ в цілому.

Саме цій меті підпорядкована концепція нової української школи. Ми виходимо із науково обґрунтованого положення, що нове не відкидає кращих досягнень попереднього, або старого, а нове — це удосконалений власний і зарубіжний досвід.

Одночасно ми обстоюємо тезу, яка відкидає старий підхід до визначення місця освіти у складній системі реформи, за яким спочатку слід побудувати високоефективну економіку, а потім уже забезпечувати нову якість освіти. Освіта повинна реформуватися в першу чергу і на цьому освітньо-науковому фундаменті зводиться нова високотехнологічна і інноваційна економіка, нова система демократичних суспільних відносин, а з ними і нова держава — самодостатня і процвітаюча Україна, в якій будуть жити щасливі люди.

Нова школа — це новий зріз якості, це школа радості, це нові технології і компетентності. Розбудова нової української школи — це системно здійснюваний процес формування діяльнісної, інноваційної людини.

Концепція нової української школи при її втіленні у практику буде сприяти прийняттю та імплементації нової редакції Закону України «Про освіту», а десять передбачених у ній компетенцій школяра — закріпленню нового змісту і якості шкільної освіти.

Мовні компетенції будуть забезпечувати вільне спілкування материнською, державною і іноземними мовами. Математична компетентність дозволить застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Компетенції у природничих науках забезпечать наукове розуміння природи сучасних технологій. Інформаційна компетентність

обумовлює впевнене застосування інформаційно-комунікативних технологій. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, умінь і навичок забезпечуватиме компетенція уміння вчитися впродовж життя. Компетенція ініціативності і підприємливості дозволить генерувати нові ідеї і ініціативи та послідовно втілювати їх у життя. Форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, сім'ї і на роботі, забезпечуватимуть соціальна і громадська компетентності.

Формування мистецьких смаків, розуміння власної національної ідентичності та поваги до полікультурного середовища забезпечуватиме компетентність самовираження і обізнаності у сфері культури.

Формуванню уміння розумно і раціонально користуватися природними ресурсами, усвідомленню ролі навколишнього середовища слугуватиме екологічна грамотність і здорове життя.

Втіленню у життя цієї частини освітньої реформи слугуватиме удосконалення системи вищої педагогічної освіти і відтворення вчителя XXI століття. Майбутній вчитель, як і учень, повинен стати висококомпетентним професіоналом. Для цього потрібно впровадити єдину магістерську програму із терміном навчання 5 років, а не 3, і тим більше не 2 роки. Тільки за таких умов сформується новий учитель, який забезпечить формування означених десяти компетенцій школяра.

Компетентнісний підхід у підготовці вчителя забезпечить:

- здатність до навчальної роботи у сучасній школі, глибоке володіння методами і технологіями навчання, взаємодії з учнями;
- досконале планування своєї навчальної і виховної роботи;
- формування здатності до колективного аналізу і взаємодії з педагогами, учнями, батьками;
- здатність виступати вихователем-професіоналом.

Це лише один фрагмент у здійсненні модернізації шкільної освіти, але вагомий, бо буде сприяти піднесенню авторитету і освіти України в цілому. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» / Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>.

2. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru>.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України; Концепція нової української школи (ухвалена рішенням Колегії МОН України 27.10.2016). 40 с. URL : <https://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
4. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні / Міністерство освіти і науки України (затверджена наказом МОН України № 776 від 16.08.2018). URL: <https://mon.gov.ua/.../pro-zatverdzhennya-koncepciji-rozvit...>

### Радченя Ірина Вікторівна,

*аспірант кафедри початкової,  
дошкільної та професійної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА

### ЖИТТЄВОТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЛОЩИНІ ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Сфера педагогічної освіти в Європі зазнає глибоких змін — оновлюються всі ланки її національних систем, розвиваються нові форми зв'язків між сферою підготовки вчителів та школою, модернізуються її зміст і методи. В умовах інтеграції національної освіти до єдиного європейського простору посилюються вимоги до забезпечення взаємозв'язків і взаємодії між національними системами професійної підготовки майбутніх учителів. Дослідження цих процесів є винятково актуальним завданням з огляду на перспективи входження України до загальноєвропейського освітнього простору. Становлення нової системи вищої освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується суттєвими змінами в теорії та практиці навчально-виховного процесу у ВНЗ. Трансформації характеру навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій, до яких належать:

- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;

- перехід від асоціативної, статистичної моделі знань до динамічних структурованих систем розумових дій;
- адаптація освітнього процесу до запитів та потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість учня або студента, забезпечення можливостей його самореалізації [1].

Зазначене повною мірою стосується й професійної підготовки вчителя початкових класів. Зокрема, в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошено, що «держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється... Виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу» [3].

У зв'язку з цим змінюються і функції майбутнього вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих умов метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівця у вищій школі, що актуалізує проблему такої організації навчального процесу у ЗВО, яка б дозволила з найменшими витратами часу сформуванню кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

У нашому дослідженні ми доводимо, що цінності професійної та рефлексивної діяльності, технології їх втілення в процесі організаційної взаємодії стають факторами розвитку особистості лише в умовах творчості. Майбутньому вчителю початкових класів необхідно, передусім, усвідомити та здійснити рефлексію професійної діяльності як творчого процесу. Крім того, ми вважаємо, що власне і творчість необхідно розглядати з рефлексивних позицій, тому що прояв творчих складників рефлексивної культури залежить від готовності вчителя до творчості, реалізації його життєвотворчого потенціалу, який слугує умовою та засобом реалізації сутнісних сил майбутнього вчителя початкових класів. Для того, щоб сформуванню власний життєвотворчий потенціал, майбутньому вчителю необхідно розвивати в собі такі якості, як

ініціативність, прагнення максимально використовувати наявні можливості оволодіння новими знаннями, навичками та вміннями, бажання рухатися вперед тощо.

Учитель, здатний до рефлексії — це педагог, який здійснює постійний аналіз і дослідження власного досвіду. Визначальною характеристикою вчителя зі сформованими рефлексивними здібностями є його здатність до освіти впродовж життя, що відбувається в різних умовах: формально (у навчальних закладах) та неформально (на робочому місці й у соціальному житті) [2]. Можливість навчатися впродовж усього життя стає все більш важливою для країн, які прагнуть бути конкурентоспроможними на світовій освітній арені, у тому числі, і для України. З огляду на концепцію освіти впродовж життя мають домінувати продуктивні, активно-творчі методи навчання з метою надання не тільки знань, але й досвіду їх самостійного засвоєння. Елементами освіти впродовж життя є формування готовності вчителя до досвіду самоосвітньої діяльності, самостійного здобуття й засвоєння знань, переорієнтація з процесу на результат і якість освіти. Така освіта сприяє адаптації вчителя до нових соціально-економічних умов, що висувуються перед ним, є провідним чинником його зростання, а також дає можливість учителю самостійно конструювати індивідуальний «освітній маршрут» з урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів сучасного суспільства.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка життєвотворчого вчителя є складним процесом, який спирається на рефлексію вчителя. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова О.И. Профессиональная подготовка учителей в условиях модернизации образования. *Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации: материалы научного симпозиума 8–9 февраля 2007 г.*, Лондон. Москва: МАНПО, 2007. С. 18–24.
2. Духніч Ю. Lifelong Learning. *Освіта протягом всього життя* URL : <http://www.smart-edu.com/>.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*. 2002. № 6. С. 3–9.

**Топузов Михайло Олегович,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу економіки та управління ЗСО  
Інституту педагогіки НАПН України*

## УЧИТЕЛЬ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ

### ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

Однією з найважливіших умов формування людського капіталу є забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Якісна освіта залежить, у значній мірі, від рівня професіоналізму вчителя. Вона тісно пов'язана з соціальним статусом учителя та інших працівників освіти в суспільстві. Все це обговорювалося на парламентських слуханнях «Збалансований розвиток людського капіталу: завдання освіти і науки».

В реальності, як показало проведене нами дослідження, підвищення заробітної плати, яке здійснюється урядом, повністю не вирішує фінансово-економічного і соціального становища педагогів. Ця заробітна плата є низькою і принизливою, тому молодь, випускники педагогічних вишів, не поспішають іти до школи, або довго не витримують. Нами встановлено причини такого стану. Це низька морально-правова та економічна підтримка іміджу вчителя, крім окремих випадків, з боку влади і суспільства; велика інтенсивність змін, які пропонує МОН України та органів управління, які перевантажують учителя, унеможлиблюють якісне вивчення педагогом нормативно-правових та методичних матеріалів, не кажучи про їх осмислення та адаптацію до свого класу тощо; значна частина педагогічних працівників не підготовлена до написання авторських програм, у багатьох на це не вистачає часу. Крім того, вчителі стверджують, що занадто бюрократизована та незрозуміла процедура акредитації програм; водночас частина вчителів не підготовлена до проведення курсів за вибором у профільних класах. Багато питань виникає до сертифікації вчителів, яка є фінансово затратною.

У пропозиціях Інституту педагогіки НАПНУ до проекту Рекомендацій парламентських слухань відображена позиція багатьох

педагогів України. Крім матеріального забезпечення, необхідно, у першу чергу, розробити конкретні дієві заходи та забезпечити це на практиці щодо підвищення іміджу та захисту педагога. Необхідно використовувати всі ресурси, висвітлюючи позитивний досвід і кращі практики у ЗМІ, телебаченні, у конкретних рішеннях органів управління всіх рівнів: не допускати порушення Конституції України, Закону України «Про освіту» та трудового законодавства України щодо обмеження максимального розміру педагогічного навантаження вчителя та доплат за окремі види діяльності, а також щодо істотних змін умов праці та підстав для припинення безстрокового трудового договору; за результатами сертифікації підвищити заробітну плату на 30%; передбачити доплату, особливо вчителям фізико-математичного, технологічного, природничого та інженерного профілю, за роботу з обдарованими і здібними учнями; передбачити підвищену стипендію студентам названих спеціальностей і надавати їм можливість працювати у школі з частковим навантаженням; формувати вчителя-дослідника, який, крім педагогічної освіти, має досвід у певній професії (і це знатимуть учні) та — найголовніше — він на власному прикладі демонструє наукове мислення. Маємо підготувати такого вчителя, який не буде вчити історії, а навчить мислити, як історик.

Якісна освіта і розвиток людського капіталу залежить від фінансування закладів загальної середньої освіти, яке вважаємо незадовільним. Причинами, як показало наше дослідження, є такі: кошти державної субвенції надаються тільки на заробітну плату педагогічних працівників, а не всіх працівників закладів освіти усіх ступенів; формула освітньої субвенції недосконала і коштів не вистачає на зарплату вже у вересні-жовтні. Місцеві бюджети не в змозі покрити всі освітні видатки; освітня субвенція не завжди надходить вчасно і це спричиняє породженню всіх інших ресурсних проблем; освітня субвенція розподіляється без дотримання принципу рівності та справедливості; існує проблема поділу класів на групи для вивчення окремих предметів, і, хоч у субвенції вони закладені на місцях, ця позиція не виконується; існує проблема щодо наповнюваності класів у невеликих містечках (вони відповідають наповнюваності у великих містах) і відрізняються суттєво від шкіл сільської місцевості, де працюють зовсім інші нормативи, виникають суттєві проблеми у закладах освіти, які не входять до складу ОТГ.

Наші пропозиції:

- освітня субвенція має виділятися на заробітну плату всіх працівників закладів освіти, у т.ч. вихователів груп подовженого дня;
- необхідно зобов'язати органи місцевої влади та підвідомчі їм органи управління освітою здійснювати поділ класів на групи при вивченні окремих предметів;
- передбачити кошти для поділу на групи у профільних класах усіх предметів, які входять до циклу профільної групи предметів;
- переглянути нормативи наповнюваності класів у сільській та міській місцевості з урахуванням реальної демографічної ситуації. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали парламентських слухань «Стан дотримання прав внутрішньо переміщених осіб та громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України, та на територій, не контрольованій українською владою в зоні проведення антитерористичної операції»./ Інститут економіки та прогнозування НАН України. URL : <http://ief.org.ua/?p=5739>].
2. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання науки і освіти» від 10 квітня 2019 року. с. 27 (ПРОЕКТ). URL: [http://kno.rada.gov.ua/news/Robota\\_Kom/Parl\\_Kom\\_slukh/Parl\\_slukh/8\\_skl/75312.html](http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukh/Parl_slukh/8_skl/75312.html)].
3. Розвиток людського капіталу: на шляху до якісних реформ. Аналітична доповідь / Центр Разумкова. URL: [http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018\\_LUD\\_KAPITAL.pdf](http://razumkov.org.ua/uploads/article/2018_LUD_KAPITAL.pdf)].
4. Українське суспільство: міграційний вимір: нац. доповідь /Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України. Київ, 2018. 396 с.

**Топузів Олег Михайлович,**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*член-кореспондент НАПН України,*

*директор Інституту педагогіки НАПН України*

## ПЕДАГОГ ЯК ТВОРЕЦЬ

### ОСОБИСТОСТІ ЦИФРОВОЇ ДОБИ

Інноваційний розвиток цифрового суспільства сприяє усвідомленню науки й освіти як важливих генераторів людського капіталу, дієвих чинників підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців. Суспільний прогрес, технологічний, соціально-економічний і культурний поступ держави передусім започатковується й набуває простору в системі освіти. Недаремно у світі потужно виявляє себе загальноцивілізаційний закон пріоритетності освіти, здатної швидко й адекватно реагувати на цивілізаційно-історичні імперативи, соціально-економічні й технологічні виклики. Саме педагогічна освіта має безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дає можливість нам швидше отримувати освітній результат, критично оцінювати, апробувати й реалізовувати пропонувані інновації, гармонійно поєднуючи досягнення попередніх версій із сучасними запитами.

Важлива роль в освіті належить педагогічним працівникам. Вони є основною продуктивною силою суспільства. Як астроном, пильно вдивляючись у телескоп, знаходить нові зірки й галактики в нічній темряві, як мандрівник відкриває людям незнані землі, як талановитий композитор віртуозно сплітає звуки в чарівну музику, так і вчитель малює райдугу людської душі, тендітно торкаючись найтонших струн її, пробуджуючи високі духовні поривання й прагнення. Педагог — це той, хто веде дитину дорогою знань, стежкою тернистою, важкою, але захопливою, цікавою, сповненою неперервних відкриттів і знахідок. Це творець, що вкладає свої здібності, можливості, хист, частку серця у творення Особистості, у формування *homo sinergiosus* (людини, що діє спільно з іншими) і *homo spiritus* (людини духовної). Творчий педагог — наче той колос, що налившись силою землі й сонця, дарує суспільству плоди своєї наполегливої й творчої професійної діяльності: високі

навчальні досягнення учнів, розроблену навчально-методичну продукцію (програми, підручники, посібники тощо), перспективний педагогічний досвід, поширений серед колег. Тому від наукового, методичного, загальнокультурного рівня педагогічних працівників безпосередньо залежить формування майбутнього потенціалу нашої нації, пізнавальний, виховний, патріотичний і ціннісно-світоглядний розвиток молодого покоління України.

XXI століття відзначається прискореним процесом перерозпаду або кризи компетентностей, знецінюванням знань і вмінь сучасних спеціалістів. Зазначимо, що із середини XX століття наші знання застарівають навпіл кожні 5–6 років та знецінюються на 97% у процесі виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу. Тому кожен педагогічний працівник має усвідомлювати, що успіх в його професійній діяльності визначається не конгломератом здобутих знань. Нова освітня парадигма зміщує акценти від засвоєння обсягу інформації на вміння вчителя систематично поглиблювати й вдосконалювати свої знання, володіти ними, опановувати досягнення сучасної науки, передового педагогічного досвіду, оволодівати новими, більш удосконаленими практичними вміннями і на цій основі виробляти авторський педагогічний стиль, оригінальну й самобутню систему педагогічних дій, розвивати самостійне й рефлексійне мислення, формувати власну педагогічну позицію. Причому діяльність педагогічного працівника, спрямована на неперервний саморозвиток і самовдосконалення, завжди має духовно-катарсичний характер, оскільки зумовлена внутрішньою потребою турботи про інших.

Недаремно Джим Рон слушно наголошує: «Формальна освіта допоможе Вам вижити. Самоосвіта приведе Вас до успіху». Самоосвітня діяльність (епізодична й планова, цілеспрямована й свідомою), як різновид інформальної освіти, є довгостроковою інвестицією педагога в майбутнє, що уможливорює його неперервне професійно-особистісне зростання, пошук способів професійної самореалізації, допомагає стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. Важливе значення в цьому процесі має та якісна науково-методична література, фахова періодика, яка супроводжує вчителя на шляху відточування й шліфування його педагогічної майстерності.

Як зазначав Д. Д'юї, «... ми позбавляємо дітей майбутнього, якщо продовжуємо вчити сьогодні так, як вчили цьому вчора». Саме

це гасло можна вважати провідним для співробітників Інституту педагогіки НАПН України, адже їх розробки, напрацювання, публікації засвідчують невпинне намагання відповідати потребам часу, враховувати зміни в суспільстві, відповідати запитам насамперед сучасних учнів. Здобутки в підручникотворенні, менеджменті та якості освіти, широке залучення до державної політики у сфері освіти, численні перемоги в конкурсах та актуальні виступи на конференціях — це неповний перелік основних надбань установи. І вони повторюються з року в рік. Стабільність в ефективності — так можна визначити роботу науковців. Адже «стратегічна мета полягає в модернізації освітянської діяльності — в тому, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті» цифрової доби [1, с. 5].

Сподіваємось, що спільна праця наукових працівників Інституту педагогіки та колективів експериментальних закладів об'єднає науково-педагогічний потенціал нашої держави, буде корисною для кожного вченого-педагога, вихователя, учителя, методиста, керівника, викладача вищого навчального закладу, стане джерелом неперервної самоосвіти й саморозвитку, самовдосконалення й саморефлексії. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. С. 5.

#### Ушмарова Вікторія Володимирівна,

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ НА ЦІННОСТЯХ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Одним із провідних пріоритетів освіти є виховання, мета якого полягає у формуванні морально-духовної, життєво компетентної особистості, що успішно самореалізується в соціумі як громадянин, професіонал, сім'янин. Сьогодні провідною тен-

денцією виховання є формування системи ціннісних ставлень особистості до соціального і природного довкілля та самої себе.

Як зазначено у Концепції «Нова українська школа», найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей. Згідно з концепцією, пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей — морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [2]. З огляду на зазначене, набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання молодших школярів на цінностях.

Нами проаналізовано навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін підготовки фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта» щодо формування у них готовності до виховання молодших школярів на цінностях та встановлено, що широкі можливості ціннісно-сислової інтерпретації навчального матеріалу мають нормативні дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка» та ін. Навчальні програми та зміст цих дисциплін збагачено питаннями щодо, з одного боку, ціннісного розвитку особистості фахівця, а з іншого, підготовки до виховання молодших школярів на цінностях. До варіативної частини навчального плану введено спецкурс «Виховання молодших школярів на загальнолюдських та національних цінностях».

Теоретична підготовка спрямована зокрема на усвідомлення студентами того, що основним педагогічним засобом реалізації цілей виховання є зміст виховання, який тривалий час розглядався як знання про те, «що таке добре, а що таке погано», правила, що схвалюються суспільством, «правильні» способи поведінки і діяльності. Такий підхід ефективний у суспільстві, що повільно розвивається, яке також називають традиційним суспільством. Але в сучасному світі, для якого характерна швидка зміна всіх суспільних відносин, їх складна і динамічна структура, стало неможливо визначити зміст, як досвід емоційно-ціннісних відносин, що схвалюються суспільством. Сьогодні провідною тенденцією виховання є формування системи ціннісних ставлень особисто-

сті до соціального і природного довкілля та самої себе [3]. І. Бех підкреслює, що ключовим принципом виховання є принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури [1].

Студентам пропонується визначення ключових понять теми — «цінності», «ставлення», «ціннісні ставлення». Аналіз основних концепцій визначення цінностей (Л. Озадовська, Г. Осипов, Н. Поліщук, Н. Ткачова та ін.) дозволяє стверджувати, що даний феномен є багатоаспектним. Поняття «цінність» характеризується різними формами існування та найчастіше розкривається через відображення у соціальній реальності сфери належного, значущого, необхідного і корисного. Вчені пов'язують його з мотиваційно-потребнісною сферою особистості та підкреслюють необхідність зваженого ставлення до нього [5, 6].

Студенти аналізують концепції виховання, орієнтовані на формування цінностей та встановлюють, що в якості цілей виховання називаються цінності різного рівня:

- загальнолюдські цінності, основу яких складає те, що визнається значущим усіма людьми в будь-який культурно-історичний період життя суспільства;
- суспільні цінності, які здатні фіксувати значуще для різних великих соціальних спільнот, що виокремлюються за державною, національною, релігійною, етнічною та іншими ознаками;
- особистісні цінності — це структури індивідуальної свідомості, за допомогою яких фіксується певне ставлення людини до світу. У цьому сенсі поняття «особистісні цінності» тотожне трактуванню поняття «ціннісне ставлення» [5].

Через з'ясування поняття «ставлення» як вираження певних зв'язків, які встановлюються між особистістю та іншими людьми, а також різними сторонами оточуючого світу та які впливають на її поведінку і розвиток студенти опановують суттю поняття «ціннісне ставлення», яке тлумачиться як стійкий вибірковий пріоритетний зв'язок суб'єкта з об'єктом навколишнього світу, коли цей об'єкт, виступаючи в своєму соціальному значенні, набуває для суб'єкта особистісного сенсу, розцінюється як дещо значуще для життя суспільства і окремої людини [4].

Під час лекцій увага студентів акцентується на тому, що сучасний зміст виховання в Україні — це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе [3].

На практичних заняттях впроваджуються активні методи і форми організації навчальної діяльності студентів: моделювання професійних ситуацій ціннісного вибору за допомогою ролевих і ділових ігор «Зрозумій мене», «Ефективне переконання», «Аукціон цінностей», «20000 днів»; майбутні учителі початкових класів відпрацьовують уміння і навички проектування виховних заходів, спрямованих на формування в учнів можливостей діяти у конкретній життєвій ситуації відповідно до власних цінностей, ставлень та переконань, зокрема, «Що я ціную у житті», «Ціную свій час і час інших», «Мій день: хороше і погане», «Відкриваємо скриньку добрих справ», «Дорога доброчинності», «Працьовита родина», «Моральні цінності мого народу» тощо; виконання навчальних проектів професійно-ціннісного змісту за темами: «Професійні цінності педагога», «Як стати педагогом-майстром?», «Ціннісні дослідження в галузі освіти», «Культура сучасних освітніх закладів», «Заклади освіти крізь призму цінностей» тощо.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання молодших школярів на цінностях здійснюється й у процесі виховної та позааудиторної роботи студентів. Майбутні учителі набувають досвіду виховання на цінностях на спеціалізованому тренінгу «Розвиток професійних цінностей», під час участі в дискусійних зустрічах у «Майстерні цінностей».

На факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди значна увага приділяється формуванню морально-етичних, соціально-політичних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. Прикладом цього є активна діяльність волонтерського загону «Палаючі серця», благодійні акції «Долонька допомоги», «Збери кошик для дітей-сиріт» тощо. Вивчення виховної діяльності кураторів підтвердило постійну присутність у тематичному полі кураторських годин та виховних заходів ціннісної спрямованості, серед яких «Життєві цінності», «Вчимося толерантному спілкуванню», «Моральні цінності людини: сенс життя і щастя», «Екологічний бумеранг» тощо.



Завдання, спрямовані на практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів до виховання молодших школярів на цінностях, уведено до програми «Школи професійного розвитку». Студенти під час відвідування школи мають провести анкетування вчителів щодо рівня їх готовності до виховання на цінностях та визначити коло цінностей молодших школярів.

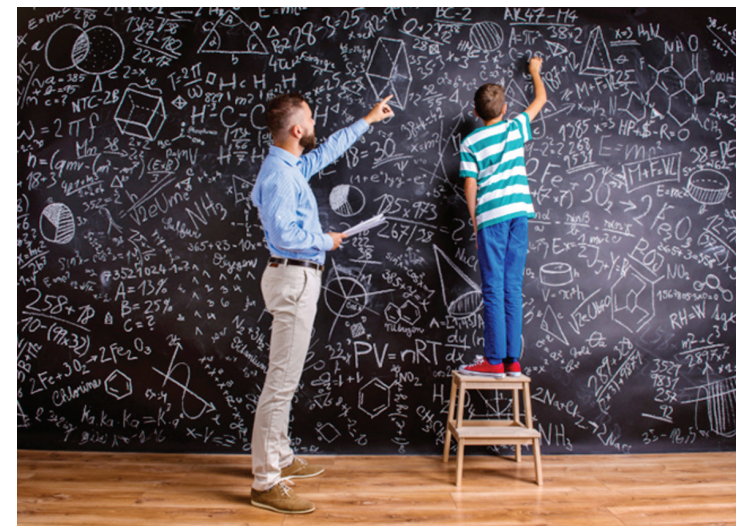
Таким чином, готовність вчителів початкових класів до виховання молодших школярів на цінностях обумовлюється сформованістю системи ціннісних ставлень, особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних і методичних знань та практичного досвіду. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.В. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/3/vupysk\\_21.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf)
2. Концепція «Нова українська школа». URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> — Загол. з екрану. — Мова українська.
3. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Програма. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2008. 80 с.
4. Тимошук Г.В. Сутність і структура ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2014. С. 241–249.
5. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: Луганський нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 301 с.
6. Хомич Л.О. Аксиологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів. *Вища освіта України*. Київ–Кіровоград, 2014. Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. № 3. С. 89–93.

## Напря́м п'ятий

### КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЙ



**Ваховський Леонід Цезаревич,**

доктор педагогічних наук, професор,  
проректор з наукової роботи  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка

**ШКІЛЬНА ОСВІТА****В КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ**

Реалізація концепції нової української школи потребує не лише відповідної державної освітньої політики та адміністративних зусиль, а й наукового супроводу. В останній чверті ХХ — на початку ХХІ століття у зв'язку з формуванням нового типу раціональності суттєвих змін зазнали методологія науково-пізнавальної діяльності й стандарти науковості.

В. Стьопін вважав, що історично існувало три основних типи раціональності, які послідовно змінювали один одного, і зумовили появу трьох рефлексивних образів науки — класичної, некласичної і постнекласичної [3, с. 326–327].

Класична наука виникла наприкінці ХVІ — на початку ХVІІ століття, в період перших буржуазних революцій і бурхливого промислового розвитку і поступово перетворювалась в одну з найбільш значущих сфер життя суспільства. Її характеризувало щонайменше два основних положення. По-перше, вважалось, що результати пізнання навколишнього світу, який існує об'єктивно, залежать виключно від його властивостей. Предмети і явища навколишнього світу впливають на суб'єкт пізнання і відображаються в його свідомості у вигляді ідеальних образів, що є адекватними об'єкту пізнання. Отримані знання є абсолютною істиною і дають повне уявлення про природу і суспільство. По-друге, класична наука передбачає елімінацію з процесу пізнання всього, що має якесь відношення до суб'єкта.

Некласична наука сформувалась наприкінці ХІХ — на початку ХХ століття і була представлена в квантово-механічному способі опису реальності. Зміні стандартів науковості сприяли відкриття в галузі фізики (електрон, рентгенівські промені, радіоактивність,

закон збереження енергії, дослідження електромагнітного поля і т.і.). До основних характеристик некласичної науки можна віднести такі положення: а) реальність не є такою, що не залежить від засобів її пізнання і суб'єктивного чинника; б) предметом пізнання стають не явища, які безпосередньо сприймаються за допомогою органів почуттів, а абстракції; в) результати пізнання залежать не тільки від властивостей предметів і явищ навколишнього світу (від того, якими вони є), а й від засобів пізнання.

Некласична наука, яка набула статусу соціального інституту, стає утилітарною, втрачається впевненість у можливості досягнення абсолютної істини, відбувається процес диференціації й інтеграції науки. Все частіше істина трактується як суб'єктивна й відносна.

Постнекласична наука, уявлення про яку поки що є мозаїчними, зароджується в 70–80-х рр. ХХ століття. Проте можна говорити про певні тенденції, що характеризують її розвиток. По-перше, постнекласична наука визнає, що результати пізнання залежать не тільки від об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, від засобів пізнання, але й від того, хто пізнає, тобто від суб'єкта пізнавальної діяльності. По-друге, сам вчений, наукове співтовариство несуть відповідальність за застосування наукових досягнень. Звідси виникає вимога проведення екологічної та гуманітарної експертизи наукових досліджень.

Постнекласична наука досліджує не тільки складні, складно організовані системи, але і надскладні системи, відкриті й здатні до самоорганізації (синергетика Г. Хакена, теорія дисипативних структур І. Пригожина, теорія катастроф Т. Рене). Увага науки перемикається з явищ повторюваних і регулярних на «відхилення» всіх видів, на явища побічні і неупорядковані. Простота, стійкість, детермінованість як постулати класичної науки замінюються постулатами складності, ймовірності, нестійкості. Поняття «флуктуації» (відхилення), «біфуркації» (роздвоєння), «когерентності» (узгодженість, взаємозв'язок) та інші утворюють, по суті, нову базову модель світу й пізнання, дають науці нову мову, складається нове нелінійне мислення, нова «картина світу».

Постнекласична раціональність корелює з методологічними установками такої інтелектуальної течії останньої чверті ХХ століття, як постмодернізм. Ж.-Ф. Ліотар пов'язував це соціокультурне явище зі станом знання в сучасних найбільш розвинених

суспільствах. Знання як вид дискурсу змінило свій суспільний статус і стало залежати від технологічних змін, від «інформаційних машин», які кардинально вплинули на практику його поширення. Принцип, за яким отримання знання невіддільне від формування особистості, стає застарілим і виходить з ужитку. Відношення між «постачальниками» і «користувачами» знання прагне перейняти форму відносини між виробником і споживачем, тобто придбати вартісну форму. Знання виробляється для того, щоб бути проданим, а споживається і буде споживатися для того, щоб придбати вартість у новому продукті [2, с. 16–17].

Для постмодернізму характерним також є принципово новий спосіб організації цілісності — позаструктурний, нелінійний, який залишає можливість іманентної автохтонної рухливості та креативного потенціалу самоконфігурації. Для позначення цього способу організації цілісності Ж. Дельоз і Ф. Гваттари ввели поняття «різума» (замість метафори «дерево»), що є образом світу, в якому відсутня централізація, впорядкованість і симетрія [1, с. 41–43].

Постнекласична раціональність та «ситуація постмодерну» впливають на теорію і практику шкільної освіти.

Зміна статусу знання в суспільстві зумовила заперечення «знанневої» моделі освіти та розгляд знання як суб'єктивної конструкції. Такий підхід передбачає не просто визначення змісту освіти вчителем, а «конструювання знання», в якому беруть участь і учні. Саме це забезпечить інтерактивне спілкування учасників освітнього процесу та сприятиме формуванню самодостатньої, автономної особистості.

Постнекласика та постмодернізм відмовляються від традиційного гуманізму, який є надмірно абстрактним, оскільки звертається не до живої, конкретної, індивідуально-реальної людини, а до людини взагалі, тобто визнає в людині тільки те, що в ній є від роду людського. Новий гуманізм є «індивідуалізованим», оскільки націлений на «тотальне звільнення людини», підйом гідності не абстрактної, а окремої конкретної людини. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / пер. с фр. и послесл. Я.И. Свирского, науч. ред. В.Ю. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 895 с.

2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. А. Шматко. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
3. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. Москва: Гардарики, 2006. 384 с.

**Бойченко Михайло Іванович,**

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

## ВИХОВАННЯ ОСНОВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА І СКЛАДОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

До академічних чеснот сучасні європейські дослідники зараховують щонайменше п'ять: «сумніви, систематичний аналіз, реалізм, складність і повільність» [3]. Що тут мається на увазі? Сумнів як академічна чеснота позначає необхідність розвитку критичного мислення. Систематичний аналіз є класичною вимогою науковості і наскрізності принципів упорядкування знань. Реалізм позначає зв'язок знань із особистим досвідом — навчання має уникати невиправданої абстрактності і бути максимально контекстуально конкретизованим. Складність позначає рух від базових знань до їх деталізації і конкретизації у зв'язку із прикладними дослідженнями та застосуванням у різних ситуаціях. Повільність як чеснота характеризує не темп навчання, а ретельність перевірки кожного етапу навчання і пізнання до визнання його належної обґрунтованості. Усі ці чесноти, вочевидь, можна виховувати вже на рівні середньої освіти. Академічна доброчесність, або як її точніше слід називати «академічна цілісність» [2], є інтегральною чеснотою, яка є метою для усіх інших і об'єднує їх в собі як засоби.

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

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

Практична філософія виникла як втілення ідеї етичної спрямованості як кінцевого призначення філософії, але ту ж етичну ціль переслідує значною мірою і філософія освіти, як і освіта загалом. Філософія освіти постає як практична філософія у двох основних стосунках: по-перше, здобуті теоретично філософські ідеї у освітньому процесі отримують своє практичне застосування і перевірку; по-друге, у сфері освіти як множині освітніх практик народжується ті нові філософські практики, які являють собою новий тип практичної філософії, яка сама претендує на статус *Philosophia prima*. Якщо Аристотель так називав метафізику [1], а Кристіан Вольф — онтологію, то сучасна онтологія явно втратила субстанційні риси, це онтологія екзистенцій, онтологія практик, онтологія комунікацій. На ній можлива реконструкція будь-якої можливої метафізики чи неметафізичної онтології як системи. Жодна система нині не може заперечувати дійсні практики, і навпаки — кожна теоретична конструкція, яка претендує на системність, не може суперечити наявнім практикам, навпаки — вона має їх задовільно пояснювати, або ж інакше така система не заслуговує на розгляд. Таким чином, якщо сучасна філософія як практична філософія має починатися з філософії освіти, то сучасна освіта має починатися з прищеплення академічних чеснот. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

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

2. Бойченко, Михайло (2014) Гідність, цілісність і успішність: академічні та громадянські чесноти. В: Філософська думка. 2014. № 5, с. 110–122.
3. Kuipers, Giseline (2014) In praise of doubt: Academic virtues, transnational encounters and the problem of the public. In: European Journal of Cultural Studies. Volume: 17 issue: 1, page(s): 75–89. <https://doi.org/10.1177/1367549413501479>

### Сагуйченко Валентина Володимирівна,

*доктор філософських наук, доцент,  
професор кафедри філософії  
Дніпровської академії неперервної освіти*

## ОСВІТНІ ІНСТИТУЦІЇ У СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРІ

Для вирішення важливої наукової проблеми — визначення перспектив розвитку і самоорганізації освітніх інституцій у мінливих соціокультурних контекстах та їх зворотного впливу на культурне довілля у різних формах і вимірах його репрезентації, необхідно конкретизувати проблемні лінії, які простежуються у таких положеннях, що є актуальним для реформування освітніх інституцій:

- Розглядаючи сучасні освітні інституції маємо аналізувати не тільки їх функціональний потенціал, а й прогнозувати моменти їхньої дисфункціональності, діалектику стабілізації і дестабілізації системи освіти внаслідок її інституційних змін. На відміну дослідження самоорганізації освітніх інституцій у сучасній культурній та соціальній антропології біологічно-компенсаторського спрямування [2], перехід від статичної до процесуального розуміння освітніх інституцій дозволяє розглянути їх як умови, ресурси і практики самоперевершення людини, суспільства і культури, а також патології, якщо інституційний традиціоналізм виходить із самодостатності традиції і замість творчої самореалізації особистості пропонує задіяти механізми соціального і культурного клонування.
- Сучасні освітні інституції, на відміну від домодерних, не можна описувати і відповідно — розуміти за моделлю традиційних онтологій, їхні буттєві репрезентації характеризуються ускладненістю

просторово-часових координат. Нормативний підхід до освітніх інституцій у ситуації невизначеного майбутнього має досить вузький діапазон валідності через співіснування амбівалентних процесів розширення та ущільнення освітнього простору, а також прискорення та уповільнення часу.

- Теоретичний конструкт суспільства знань в останні роки задає напрям філософсько-освітньому дискурсу щодо освітніх інституцій, діагностика стану яких і визначення перспектив розвитку ґрунтується здебільшого на теоретичних припущеннях, а не на аналізі їхньої суспільної та культурної функціональності й ресурсів розвитку. Це обумовлює посилення утопічного моменту у футурологічних розвідках у проблемному полі філософії освіти, який, з одного боку, вказує на потенційні можливості розбудови освітніх інституцій у контекстах гіпотетичного суспільства знань, а з іншого — посилює ілюзіюгенні механізми як у просторі освіти, так і в суспільстві.
- Освітні інституції належать до цивілізаційних здобутків людства, у парадоксальний спосіб вони виступають дестабілізуючими стабілізаторами людського, культурного і суспільного буття. Тісний зв'язок освітніх структур зі структурами наукового виробництва посилює цю парадоксальність. Єдність освіти і науки є чинником, який ініціює вихід за межі інституційного консерватизму, націлює на здобуття досвіду відповідальної автономії через саморуйнацію і самооновлення. Дилема успіху та істини визначає спрямованість трансформацій освітніх інституцій упродовж усього їх розвитку. Мінімізувати наслідки такої амбівалентності можна лише на основі етики відповідальності, активізація смислів якої в свою чергу потребують розширення гуманістичних виховних практик, наявності у суспільстві високого рівня світоглядної культури та культури свободи.
- Внутрішня і зовнішня логіка трансформацій освітніх інституцій потребують координації, яка далеко не завжди відбувається автоматично. Домінування внутрішньої логіки освітніх інституцій призводить до капсулізації у соціальному просторі, спричинює конституювання своєрідних педагогічних провінцій з домаганнями на альтернативну трансстемпоральну соціальну реальність. Домінування зовнішньої логіки в цих трансформаціях криє у собі небезпеку підпорядкування педагогічної раціональності еконо-

мічній та політичній. Комерціалізація освіти, особливо вищої, криє у собі небезпеку її інструментальності, що суперечить її цивілізаційному призначенню.

▪ Одже, як загальний висновок, ми маємо визнати: реформування освіти і самоорганізація освітніх інституцій є взаємообумовленими процесами, є проявам різних сторін їхнього розвитку. З боку суб'єктів освітніх і виховних процесів, логіка реформування системи освіти та її інституцій підпорядкована цілям їхньої самореалізації, з боку суспільства — розвитку національно організованого соціуму, з боку економіки — регулювання ринку надання освітніх послуг відповідно до попиту на ринку праці, з боку культури — стабілізації її структур. Логіка ж самоорганізації самої системи освіти виходить на макрорівні — з її самозбереження як важливої складової цивілізаційного процесу, на мезорівні — зі збереження і розбудови своїх організаційних форм, на мікрорівні — з єдності інтересів агентів та адресатів виховання. Разом з цим фундаментальною умовою модернізаційного прориву в освіті є готовність суспільства до самооновлення [1]. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сагуйченко В. В. Школа у сучасній культурі. Монографія. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 112 с.
2. Gehlen A. Zur Systematik der Anthropologie. *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. / Ed. by Gehlen A. Neuwied am Rhein: Luchterhand, 1963. pp. 11–63.

## Напрямок шостий

### МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАХІДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД



**Антонець Наталія Борисівна**

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

**ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІЗМУ:**

**ДО ПИТАННЯ ПОКАРАННЯ ВИХОВАНЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ,  
ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВИХ УМОВ ВИХОВАННЯ  
(ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ) (1991–2012)**

**Ш**коли для дітей, які потребують особливих умов виховання, належать до тих закладів, становлення яких відбувалося в період існування Радянського Союзу. Після здобуття в 1991 р. Україною незалежності почався процес перегляду нормативно-правового забезпечення функціонування закладів освіти різних типів. Так 13 жовтня 1993 р. Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання», що, зокрема, затвердила Положення про відповідний тип школи [5].

Згідно з Положенням спеціальна загальноосвітня школа для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (надалі — спеціальна школа), визначалась як державний заклад освіти, до якого направляються неповнолітні правопорушники віком від 11 до 14 років включно на підставі рішення суду. Перед педагогічним колективом ставилися завдання здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати в нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадську позицію, готувати до активної трудової діяльності, здійснювати правове виховання. Особливості педагогічного впливу мали забезпечити спеціальний режим дня та система навчальної і виховної роботи, постійний нагляд і педагогічний контроль за учнями, виключення можливості вільного виходу учнів за межі території школи без дозволу адміністрації.

У Положенні було визначено заходи покарання, що могли застосовуватися у спеціальній школі. Так за порушення режиму на учнів могли накладатися стягнення — попередження, оголошення догани, обговорення на загальних зборах учнів та на педагогічній раді, поміщення до дисциплінарної кімнати на термін до двох діб. Застосування стягнень, не передбачених Положенням, заборонялось.

На початку 1990-х рр. в Україні діяло Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, затверджене наказом Міністерств освіти СРСР у 1979 р. Міністерство освіти України затвердило Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, 25 серпня 1994 р. У Положення, зокрема, зазначалося, що дисциплінарна кімната створюється для тимчасового поміщення до неї учнів, які допустили грубі порушення режиму. У таку кімнату вихованці поміщаються не пізніше 5 діб з дня скоєння провини або з дня, коли стало відомо про їхню вину. Поміщення учнів до дисциплінарної кімнати є крайньою мірою покарання, що застосовується за вчинення ними злісних порушень у тих випадках, коли інші заходи виховного впливу не дали позитивних наслідків. Учні спеціальної школи направляються до дисциплінарної кімнати лише за мотивованим письмовим наказом директора після всебічного з'ясування вини вихованця і обов'язкового проведення особистих бесід з ним. Під час перебування учнів у дисциплінарній кімнаті вони не звільняються від виконання домашніх завдань, прибирання дисциплінарної кімнати і роботи на території закладу. Їм не дозволяється спати у непередбачений час, співати, кричати, мати побачення з рідними та іншими особами, одержувати посилки. Учні дозволяється читати програмову і художню літературу, журнали, газети. Харчування дітей у дисциплінарній кімнаті здійснювалося за загальними нормами [3].

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) одним із принципів реформування шкільної галузі стала її гуманізація. Реалізації цього принципу, зокрема, сприяв Закон України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» (1995), згідно з яким спеціальні загальноосвітні школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, отримали нову назву — загальноосвітні

школи соціальної реабілітації [4]. У новій редакції Положення про цей тип закладу освіти зазначалося, що загальноосвітня школа соціальної реабілітації має «створити належні умови для життя, навчання та виховання учня, підвищення його загальноосвітнього і культурного рівня, професійної підготовки, розвитку індивідуальних здібностей і нахилів, забезпечити правове виховання та соціальний захист в умовах постійного педагогічного режиму» [1].

Результатом подальшого втілення принципу гуманізації стала відсутність пункту про стягнення у Положенні про школу соціальної реабілітації у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2012 р. А у листопаді того ж року було підписано наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, згідно з яким Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, втратило чинність [2]. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859 «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанови Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. № 646». База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-95-%D0%BF>.
2. Про втрату чинності наказу Міністерства освіти України від 25 серпня 1994 року № 256: наказ Міністерств освіти і науки, молоді та спорту України від 6 листопада 2012 р. № 1249. Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/z1975-12>.
3. Про затвердження Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: наказ Міністерства освіти України від 25 серпня 1994 р. № 256. Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0252-94>.
4. Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх: Закон України від 24 січня 1995 р. № 20-95-ВР. Там само. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80/ed19950124>.
5. Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859. Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF/ed20120202>.

**Головко Микола Васильович,**

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

## МОДЕРНІЗАЦІЯ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ ТА МЕТОДИКИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ ЯК УМОВА РОЗБУДОВИ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетів Нової української школи, визначеним в концепції її розбудови, є якісна модернізація змісту освіти та його спрямування на формування в учнів ключових компетентностей, які забезпечать їхню успішну самореалізацію. Важливою умовою опанування оновленого змісту освіти як основи для набуття випускниками життєвих компетентностей є нова структура школи [2].

Упродовж 2017–2018 років зроблено важливі практичні кроки у формуванні нового змісту загальної середньої освіти. Розроблено та затверджено Державний стандарт початкової освіти та освітні програми для 1–2 і 3–4 класів. Розпочато роботу над створенням стандарту базової освіти. Згідно із новою редакцією Закону України «Про освіту» здобуття базової освіти мають забезпечувати гімназії — заклади середньої освіти II ступеня. Відповідно, актуалізується проблема модернізації змісту базового курсу фізики та розроблення нових методичних систем його реалізації в гімназії.

Необхідність якісного оновлення змісту природничої освіти загалом та навчання фізики, зокрема, визначається результатами міжнародних та вітчизняних досліджень. Наприклад, моніторингове дослідження стану вітчизняної природничої освіти TIMSS в Україні (2011 р.) показало, що учні найкраще виконують завдан-



ня, орієнтовані на використання знань у стандартних ситуаціях, і гірше — на застосування знань. Таким чином, в опануванні учнями базових курсів природничих предметів наявна тенденція формування репродуктивних знань. При цьому значні труднощі учні відчують під час виконання завдань на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Незначним є такий складник навчальної діяльності як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [1].

Такі висновки підтверджені і результатами аналізу змісту загальної середньої освіти в Україні, виконаного у 2014 році фахівцями Національної академії педагогічних наук України, який показав, зокрема, необхідність посилення компетентнісної спрямованості змісту базового курсу фізики, конкретизації внеску предмету у формування ключових компетентностей учнів, предметних компетентностей з природничих предметів, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу [3].

Упродовж 2015–2017 рр. здійснювалося оновлення базового курсу фізики у напрямі конкретизації вимог до знань та умінь учнів, посилення компетентнісної спрямованості вимог до рівнів навчальних досягнень учнів, зорієнтації методів та форм організації освітнього процесу з фізики на формування предметної та ключових компетентностей учнів, розвантаження змісту через вилучення другорядних елементів, розширення академічної свободи вчителя.

Перспективними напрямками удосконалення змісту базового курсу фізики та методики його реалізації у контексті реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» є конкретизація його внеску у формування ключових компетентностей, що характеризують сформованість у випускників ціннісних і світоглядних орієнтацій. Зокрема, через окреслення таких наскрізних ліній як «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність». А також розроблення сучасних методичних систем компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Головка М.В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Випуск 18. Кам'янець-Подільський, 2015. С. 237–242.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 34 с.
3. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: НАПН України, 2015. 118 с.

**Загородня Алла Анатоліївна,**

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

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

### В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

**В** умовах сьогодення українська система шкільної освіти потребує кардинальних змін з одночасним збереженням напрацьованого вітчизняного досвіду профільного навчання. Профільна школа як фундаментальна проблема педагогіки не є чимось новим, натомість має власну світову та вітчизняну історію. Становлення, розвиток і розв'язання цієї проблеми відбувалось поступово: від простих вимог враховувати індивідуальні можливості кожного учня до виділення їх у відповідний дидактичний принцип.

Різноманітні аспекти організації профільного навчання вивчали українські та зарубіжні науковці, а саме: проблемі становлення та розвитку профільної школи присвячені праці Л. Березівської, Н. Бібік, Л. Бондар, Л. Ващенко, Н. Дічек, В. Кизенка, О. Коберника, В. Кузь, О. Локшиної, І. Лікарчук, В. Лугового, В. Майбороди, Ю. Мальованого, О. Корсакової, В. Огнев'юка, Л. Онищук, А. Самодрин, О. Сухомлинської, С. Трубачової, Н. Шиян та ін.; проблеми загальнопедагогічної та загальнодидактичної специфіки профільного навчання знайшли відображення у дослідженнях С. Вольянської,

Н. Дмитренко, Н. Ковчин, С. Кравцова, І. Лікарчука, А. Самодріна, М. Сметанського та ін.

Профільне навчання — це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання [1, с. 60].

У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» профілізація трактується як один із шляхів забезпечення рівного доступу дітей до освіти [3].

Становлення та розвиток профільної школи у 90-роках ХХ століття здійснювалось у декілька етапів, а саме: I-й етап — 1990 — кінець 90-х років ХХ ст. — розвиток закладів освіти нового типу, становлення профільного навчання в загальноосвітній школі; II-й етап — 1999 р. — законодавче введення профільного навчання в старшій школі незалежної України та пов'язаний із формуванням нормативно-правової бази, створенням шкіл нового типу та запровадженням у них профільної диференціації; III-й етап — 1996 р. — формування змісту освіти загальноосвітньої школи, формування державного стандарту загальної середньої освіти, визначення інваріантної та варіативної складової змісту навчання [2, с. 243].

11 квітня 1990 року на засіданні Президії АПН СРСР було заслухано «Концепцію диференціації навчання у середній загальноосвітній школі», згідно з якою — метою диференційованого навчання є індивідуалізація навчання, основана на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів та здібностей кожного школяра.

В основу концепції було покладено дві форми диференціації: внутрішню і зовнішню. Внутрішня диференціація передбачала різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак, варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різних видів діяльності, визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. Внутрішня диференціація передбачала використання як традиційної форми врахування індивідуальних особливостей учнів (диференційований підхід), так і рівневої диференціації на основі планування результатів навчання.

Зовнішня диференціація розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та поставлені вимоги відрізняються. Вона могла здійснюватися або в рамках селективної системи (вибір профільного класу чи класу із поглибленим вивченням циклу предметів), чи в рамках елективної системи (вільного вибору навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти).

З 1991 року для розвитку здібностей, талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, приватні, кооперативні школи, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань із поглибленим вивченням окремих предметів.

Отже, історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку профільного навчання в спеціалізованих школах 90-Х років ХХ століття дозволив зробити висновок про те, що проблема організації профільного навчання була досить актуальною проблемою, значущість якої була підкреслена затвердженням у 1990 році «Концепції диференціації навчання у середній загальноосвітній школі» в якій було наголошено на важливості набуття учнями навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей; прагнення до саморозвитку й самоосвіти. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загородня А.А. Диференціація змісту навчання у старшій школі як ефективна умова реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наукових праць. Серія: Педагогіка. 2018. Вип. № 25 (2–2018). С. 59–65.
2. Кушнір В.М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ — ХХ ст.): монографія. Умань: Видавець «Сочинський», 2016. 409 с.
3. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 25.06.2013 344/2013. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

**Зінченко Віктор Вікторович,**

доктор філософських наук, професор,  
завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України.

## МОДЕЛІ ТА КОНЦЕПЦІЇ ФІЛОСОФІЇ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СТІЙКОГО СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою.

Найважливіші з них — що є загальне та особливе в освіті і науці, які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн, як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності, у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти, в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів, як іноземцям швидше пристосуватися до національного місцевого середовища [1, с.312–313]. Усе це — винятково важливі й цікаві нові питання, багато з яких ще чекає своєї відповіді.

З найбільш впливових та поширених систем освіти і наукової підготовки, які в сучасний період й є основними суб'єктами освітньої інтеграції та процесів освітньо-наукової інтернаціоналізації є:

- 1) **«європейська континентальна»**,
- 2) **«англо-саксонська»** системи, на ґрунті якої історично сформувалася (спочатку як її модифікація, а потім — як окрема модель) й
- 3) самостійна інтернаціональна освітньо-наукова система — **«американська»**.

Найбільшою популярністю в сучасній філософії освіти у контексті її теоретико-прикладного втілення в менеджменті освіти користуються чотири дещо умовних «моделі», котрі втілюються

або формують певне ідейно-духовне тло тих або інших інтернаціональних, континентальних, регіональних та національних систем освіти.

Згідно однієї з них (**«першої інтернаціональної моделі»**), філософія освіти і менеджмент освіти — це галузі знань і соціально-організаційної діяльності, які використовують у освітній і науково-управлінській практиці ідеї різних філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та інш.), а також деяких соціологічних шкіл. Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей і втілювати в організаційно-управлінську практику освітньо-наукової діяльності.

Таке розуміння філософії освіти поділяють, наприклад, в середовищі більшості дослідників в німецькій і французькій системах філософії освіти, прибічники «критичної педагогіки» і пов'язано з нею соціально-критичній філософії освіти, англійський філософ Р. Берроу, представник Оксфордського дослідницького центру з освіти і етичного виховання Б. Шугерман, англійський соціолог У. Кей та інші.

Серед тих, хто у принципі приймає таку «модель» проте ведуться суперечки про те, яка саме філософська система може надати найцінніші рекомендації процесів освіти і виховання.

**«Друга інтернаціональна модель» філософії освіти** значною мірою пов'язана з позитивістською методологією і на практиці в значній мірі втілюється в «англо-саксонських» і «американізованих» системах освіти і виховання. Ідеї прихильників «другої моделі» користуються, мабуть, найбільшим впливом у сучасній освітній практиці на Заході, що обумовлене зростанням в сучасних умовах ролі математичних і логічних знань, наростаючою загальною тенденцією до формалізації наукового знання. В такій ситуації саме позитивізм виявився для наукової інтелігенції найзручнішою філософською доктриною, що дозволяє поєднувати визнання цінності знань зі світоглядною нейтральністю.

Найбільш впливовими у цій «моделі» є два ідейно кардинально протилежних напрями — 1) **«гуманістичний»** (в основному у формі концепції «нового гуманізму») в «англо-саксонській» системі освіти і 2) **сцієнтистсько-технократичний**, який виступає з відверто

автократичних (іноді й тоталітаристських) позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії (сформований в основному у межах педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму, психології біхевіоризму та ідеології постбіхевіоризму) в «американізованій» системі освіти [6, с. 196–197].

Ще одна група дослідників розглядає філософію освіти як спосіб передачі суспільних, наукових і культурних цінностей від однієї епохи до іншої («*третя інтернаціональна модель*») і підґрунтя формування того чи іншого типу *менеджменту освіти*.

У континентальній Європі (фундаментальними засновками системи освіти якої є досвід Німеччини та Франції) поширене розуміння філософії освіти в освітньо-науковій системі як *філософського методу дослідження і втілення в освіту і науку цінностей соціуму і моралі* (їх обґрунтування і формування); як спосіб передачі культурних, інтелектуальних і духовних цінностей від однієї епохи до іншої (такої ж точки зору дотримується і група дослідників не з континентальної Європи — американський філософ Т. Баффорд, англійські філософи освіти та етики Д. Страйк, К. Еган та інш.). «Філософія освіти і виховання — це спроба досліджувати у філософському плані основні питання, пов'язані з процесом передачі культурних цінностей» (Т. Баффорд) [3, с. 7].

В основі цього визначення знаходиться поняття освіти у широкому значенні, що включає навчання, освіту, виховання і творчість. Визначається те, що є спеціальні, політичні, естетичні, релігійні, етичні цінності, але і знання як цінності, бо цінності культури охоплюють і аспекти формування і передачі знань (процес навчання, наукової творчості), і залучення особистості до системи цінностей [2, с.290]. Якщо передача знань відноситься до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (освіта/виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання.

В «*четвертій*», або «*соціально-критичній*» *інтернаціональній моделі* аналізується модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інсти-

туалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання [4; 5].

Однак спільним для цієї моделі є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів, педагогічних підходів з активним використанням напрацювань *соціальної філософії* (тому для її найменування часто використовують термін «*соціальна філософія освіти*»), яка, фактично й є ідейним, методологічним і міждисциплінарним «містком» між освітянською і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

У концепціях, напрямках «*соціальної філософії освіти*» досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізаційних процесів (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі) [7, с.10–11]. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко В.В. Глобалізація і глобалістика. Львів: «Новий Світ-2000», 2014. 420 с.
2. Combs A. Humanism, education and future. Boston: Educational Leadership, 2013. 301 p.
3. Bufford Th. Toward a Philosophy Education. Boston: World-Press, 2001. 78 p.
4. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. — 288 p.
5. Lichtman R. The Production of Desire: The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory. New York, NY: The Free Press, 2012. 482 p.
6. Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation. — Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.
7. Zinchenko V. Humanistic Values and Enlightenment Strategies of Global Society in the Potential of the Sustainable Development of Democracy//American Research Journal of Humanities and Social Sciences. vol 4. no. 1. 2018. p.1–13.

**Іонова Олена Миколаївна,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри природничо-математичних  
дисциплін Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

## ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

У вересні 2019 р. відзначатиметься 100-річчя від дня заснування першої вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина). Її фундатор — Рудольф Штайнер — видатний філософ, педагог, творець духовно-наукового людинознавства — антропософії.

За багаторічну історію існування вальдорфська педагогіка не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася та перетворилася на широкий міжнародний освітньо-культурний рух, який охоплює понад 60 країн світу, що розташовані на всіх континентах — країн із різним політичним устроєм, культурно-історичними й релігійними традиціями.

Уряди країн, де вальдорфські школи мають багату історію й міцне коріння (Німеччина, країни Скандинавії), підтримують їх економічно, прагматично вважаючи, що тим самим заощаджуються значні кошти на проведення реформаторських експериментів, тому що найкращим джерелом ідей і прикладом інновацій є саме вальдорфські школи. Яскравим прикладом є фінська система освіти, що вважається однією з найефективніших у світі, і яка в концептуальному та технологічному аспектах чимало сприйняла від вальдорфської школи.

Усе це свідчить про те, за вальдорфською педагогікою стоїть загальнолюдський культурний імпульс, актуальний саме для сучасності.

Досвід вальдорфської школи засвідчив, що вона на практиці вирішує широке коло актуальних освітньо-культурних проблем. У зв'язку з чим ЮНЕСКО (2000 р.) визнала вальдорфську школу школою XXI століття. До таких проблем слід віднести: цілісний розвиток дитини, її «голови, серця, рук» (інтелектуальний, емо-

ційно-почуттєвий і вольовий розвиток особистості); здоров'язбереження дітей (реалізація салютогенетичного підходу до освіти школярів); формування соціальної активності й мобільності; нівелювання соціальної, релігійної, національної, расової та інших нерівностей; запобігання асоціальних явищ (алкоголізм, наркоманія, психонасилення та сугестивний вплив окультних і тоталітарних сект); навчання й виховання дітей, які потребують особливого піклування (інклюзивна освіта); соціалізація дітей і молоді з девіантними формами поведінки (наркомани, безпритульні, злочинці).

Серед означених проблем однією з найважливіших є проблема здоров'язбереження школярів (за Р. Штайнером, «виховання як зцілення»). Реалізація вальдорфського здоров'язбережувального процесу здійснюється з дотриманням таких основних чинників: підвищення ролі предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного циклів до рівня загальноосвітньої галузі (при цьому будь-яка вальдорфська школа забезпечує таку ж загальну освіту, як і традиційний навчальний заклад); використання у процесі вивчення академічних дисциплін (рідна мова, математика, природознавство тощо) образно-алегоричної наочності й художнього елементу; стимулювання рухової активності, навчально-ігрової діяльності; подолання вікових та індивідуальних криз за допомогою «терапевтичного потенціалу» всіх шкільних предметів; диференційований підхід до дітей із різними темпераментами; цілеспрямована робота з ритмікою учнів (організація педагогічного процесу з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів); обмежене використання традиційних підручників (вальдорфські школярі роблять власні підручники — зошити за «епохами»); активно-практичне проектування; якісне оцінювання досягнень і результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Дослідження, проведені в ряді європейських країн (Німеччина, Фінляндія, Голландія, Австрія, Швеція, Швейцарія), свідчать про ефективність вальдорфської освіти. Так, процент психічних і соматичних захворювань у вальдорфських школах значно нижче (у середньому на 30–40%). Те ж саме стосується головного болю, порушень системи травлення тощо. У дорослому віці у випускників вальдорфських шкіл значно менше спостерігаються алергічні реакції, артоз, гіпертонія, серцево-судинні захворювання.

За даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень якості освіти, зокрема TIMSS (природничо-мате-

матична освіта), PISA (читання і розуміння текстів), вальдорфські учні мають сформовану мотивацію навчання впродовж життя, хорошу пам'ять, творчу уяву, сконцентровану увагу, розвинені якості сприйняття інформації, математичні, науково-дослідні, художньо-практичні й інші здібності.

Окрім цього, вальдорфська школа позитивно впливає на розвиток таких актуальних для сучасного світу якостей особистості, як індивідуальна ініціативність, творчість, самостійність рішень, здатність до співпраці з людьми, соціальна мобільність. Завдяки цьому серед випускників вальдорфських шкіл, за даними ЮНЕСКО, майже немає безробітних, як і людей із асоціальною поведінкою. Водночас серед колишніх вальдорфських учнів досить високий відсоток працівників соціальної сфери, освіти, медицини; серед них також багато відомих на Заході державних діячів, політиків, фінансистів, літераторів, митців та ін.

Інтерес до вальдорфської школи у світі постійно зростає: навіть діти багатьох працівників Силіконової долини (Google, Apple, Yahoo, Hewlett-Packard, e-Bay) вчать у вальдорфських школах.

Вальдорфський досвід може бути доцільно залучено в сучасну освітню практику для розв'язання завдань реалізації Концепції «Нова Українська школа». Перспективними напрямками вважаємо впровадження цілісної вальдорфської системи (заснування українських вальдорфських шкіл) та використання окремих наробок вальдорфської школи (оптимізація змісту й удосконалення організації навчального процесу, розширення кола навчальних засобів і методів, застосування оригінальних методик викладання тощо).

Значний інтерес викликають також вальдорфські підходи до створення сприятливого педагогічного середовища для розвитку дитини — як фізично-матеріального (архітектоніка шкільних споруд, естетичне оформлення інтер'єру класних кімнат відповідно до вікових особливостей дітей, використання природних навчальних матеріалів, запобігання руйнівного для здоров'я дитини впливу технізованого світу тощо), так і душевно-духовного оточення, характерними ознаками якого є взаємини поваги, довіри, соціального партнерства між класним учителем (супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6–8 років) і школярами, колегіальність і атмосфера співтворчості педагогічного колективу, організація тісної взаємодії педагогів і батьків, школи та сім'ї. ■

**Копосов Павло Германович,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*

## ВІД РЕФОРМИ ДО РЕФОРМИ:

### ДОСЯГНЕННЯ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ (АНАЛІЗ СТАНУ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ)

Суспільство будь-якої країни покладає на освіту великі сподівання. На певному етапі суспільного і державного розвитку виникає потреба у реформуванні освіти. Поштовхом для цього є невідповідність її рівня суспільним запитам, або зміна політичної кон'юнктури (у періоди корінних суспільно-політичних змін).

Перед освітою незалежної України постало кілька нагальних завдань: 1) розбудова національної освіти на відміну від імперсько-залежної; 2) врахування політичної та економічної переорієнтації суспільних відносин; 3) нова парадигма ставлення держави до особистості і особистості до держави. Реформування освіти розпочалося в часи важкої економічної ситуації в країні, тому матеріально-технічне відставання відчутно стримувало темпи і якість змін у освіті. Політична нестабільність, кризи, відсутність наступності у діях політичних діячів при зміні влади в державі також не сприяли поступовим системним зрушенням в освіті. Науково-педагогічні, методичні кадри неохоче відмовлялися від радянської парадигми змісту загальної середньої освіти, форм і методів викладання, ставлення до учнів. Це не могло не стати на перешкоді темпам і ефективності модернізації цього сегменту освіти.

Незважаючи на виклики, за роки незалежності України громадськими, політичними діячами, науковцями, методистами була здійснена чимала робота на нормативно-правовому («Освіта» «Україна XI століття» 1993 р.), «Концепція загальної середньої освіти» (2001 р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.), перехід до 12-річної загальноосвітньої середньої школи, зміни до закону України «Про загальну середню освіту», повернення до

11-річної загальноосвітньої середньої школи і прийняття з цього приводу такого документу як «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки»), науковому, практичному рівнях з метою реформування, модернізації освіти. Під реформи затверджувалися нові державні стандарти, навчальні програми, підручники, передбачалося відповідне фінансування.

Проте аналіз численних нововведень, змін і реформ в українській освіті оптимізму не додає. На думку І. Орлової, протягом двадцяти років незалежності система української освіти практично не реформувалася. Не було навіть спроб комплексного реформування системи. Те, що було запропоновано у 2010 році, важко назвати системною реформою, хоча й простежувався певний комплексний підхід. Дослідниця вважає, що основними недоліками цієї системи освіти була обмежена автономія навчальних закладів, неефективність державного фінансування та корупція. [3].

До недоліків попередніх реформ в освіті А. Махінко відносить недостатній рівень матеріально-технічної бази середніх загальноосвітніх закладів, особливо в селах; низький рівень розвитку електронних мереж, мультимедійних засобів навчання, наявність яких могло б суттєво змінити форму, зміст, а можливо, і сенс шкільної освіти [2].

Варто зазначити, що цілі в новостворених освітніх документах ставилися прогресивні, у чомусь повторювалися, у чомусь доповнювалися. Проте втілювачі реформ і модернізацій у практику навчально-виховного процесу так і не наважувалися корінним чином змінити пострадянський зміст загальної середньої освіти [1].

Міністр освіти України Л. Гриневич стала ініціатором нової реформи загальної середньої освіти. Було розроблено Концепцію Нової української школи, на основі якої було прийнято новий закон України «Про освіту», розроблено Державний стандарт початкової освіти, навчальні програми, здійснюється робота над розробкою нових підручників для початкової освіти, розпочалась робота над розробкою Державного стандарту і програм для базової і основної школи, повернуто 12-річну загальну середню освіту. Старт Нової української школи розпочався 1 вересня 2018 року. Перший навчальний рік у реформованій школі наближається до завершення. Враховуючи не дуже оптимістичний досвід попередніх освітніх реформ в освіті, дуже важливо об'єктивно оцінити зроблене учасниками змін за цей короткий час, визначити тенденції руху реформи, вказати на недоліки і визначити шляхи їх подолання.

Варто зазначити, що у новопризначеного Міністра освіти України та його команди було не так багато часу на втілення в життя реформаторських ідей, тому просування реформи постійно проходило в ситуації цейтноту. Тому цей поспіх не міг не призвести до певних наслідків, на які вже нарікають батьки першокласників (невчасне надходження підручників, невміння місцевої виконавчої влади ефективно розпорядитись наданими коштами, письмо олівцями, розміщення дітей в класі лише в групі по колу, механічне закріплення учнів за конкретними школами та ін. Але, на нашу думку, головною небезпекою для просування реформи є те, що Міністерство може знову «наступити на граблі» своїх попередників (декларації залишаться далекі від реалій), якщо не захоче систематично і регулярно аналізувати причини досягнень і прорахунків, передбачити ряд викликів, які вже зараз лежать на поверхні. До таких викликів належать, по-перше, наявність старої освітянської «гвардії», освітянського лоббі, що свідомо чи несвідомо до останнього будуть відстоювати свої власні інтереси маскуючись під реформаторів. Їхній досвід цінний, але у той же час небезпечний для процесу формування новітнього, осучасненого змісту загальної середньої освіти. Вже зараз можна констатувати, що в змісті початкової освіти Нової української школи повного узгодження цілей і змісту досягти не вдалося. Справжню інтеграцію замінено псевдо інтеграцією, процес формування ключових, наскрізних і предметних компетентностей знову маскується ЗУНами. По друге, процес впровадження змін не узгоджено з процесом модернізації підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Бліц-курси, які проходять учителі не спроможні замінити системне оновлення свідомості педагога та його професійного арсеналу. По третє, засоби комерційної конкуренції перемагають методичну й творчу конкуренцію, тому до вчителя та учнів не завжди потрапляють кращі підручники і посібники. Усе це потрібно враховувати у процесі реформування освіти і знаходити засоби ефективної протидії. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Копосов П. Г. Проблема согласования целей и содержания в процессе реформирования среднего образования. *Acta Universitatis Pontica Euxinus*. 2015. Том 2, № 11. С. 375–378.

2. Махінко А. Освітні реформи в сучасній Українській школі: стан, проблеми і перспективи. URL : <http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3610/1/Mahinko.pdf>
3. Орлова І. Реформа освіти в Україні. URL : [https://eba.com.ua/static/members17\\_02\\_2013\\_UKR.pdf](https://eba.com.ua/static/members17_02_2013_UKR.pdf)

### Кришмарел Вікторія Юріївна,

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

## ФІЛОСОФІЯ В ШКОЛІ:

### ОСНОВНІ АКЦЕНТИ НАСКРІЗНОГО НАВЧАННЯ

Наскрізне вивчення філософії в школі на сьогодні є загально-світовою тенденцією, яка зумовлена кількома чинниками: формування навичок аргументованого представлення власної думки усно та на письмі, вміння співставляти інформацію з різних джерел, вправність у висуванні гіпотез та аргументації власної позиції, здатність критично мислити щодо різних проблемних питань тощо. Це саме ті якості, які відрізняють людський інтелект від штучного, що зумовлює потреби роботодавців в пошуку робітників, які володіють саме вищезазначеними якостями.

При цьому навчання філософії може відбуватися за двома основними підходами: вивчення історії філософії та навчання філософуванню. У кожного з них є своє прибічники та критики. Проте, в умовах наскрізного впровадження навчання філософії (що для України наразі є єдиною реальною можливістю), найбільш прийнятною формою є саме філософування як вміння мислити, аргументувати позицію, вдумливо й повільно читати тексти різної спрямованості.

Науково-методичним забезпеченням вищезазначеного навчання займаються наукові колективи при університетах, громадські організації освітньої спрямованості, кваліфікаційні курси тощо. Проте, для того, щоб розпочати впроваджувати філософування, можна хоча б запропонувати учням з іншої позиції поглянути на ті тексти, з якими вони вже працювали чи мають працювати

(авторський текст підручника, витримки з документів, художня література тощо). Перш за все це відбувається за допомогою запитань. Запитання, які виникають до джерела, можуть бути спонтанними, а можуть бути в межах певної «системи координат», коли вчитель пропонує учням поставити запитання, але в рамках певної сфери, тим самим досягаючи дидактичної мети уроку. При цьому важливо не скільки прочитано учнями, а як осмислено те, що прочитано.

Для того, щоб вправно з цим впоратися, варто дотримуватися алгоритму, виділеного відомим філософом М. Адлером у роботі «Як читати книгу». Якщо узагальнити основні думки (за М. Нельсоном), то отримаємо шлях з 10 складників, просуючись яким актуалізується мислення людини. Перш за все необхідно чітко зрозуміти, на які питання намагається відповісти автор (те саме можна використати й щодо документу — з якого саме приводу він виник тощо). Другим є зацікавленість у прочитанні, вміння знаходити незвичне в простому (йдеться про здатність ставити запитання, адже без них і відповіді втрачають сенс). Третім кроком є опрацювання в першу чергу того, що стосується загальнолюдської проблематики (оскільки саме вона спрямована на широкий загал і є більш зрозумілою). Четвертим є увага до методу, яким проводиться дослідження (і якщо в природничій сфері можна запропонувати учням, наприклад, самим виділити, що саме й на якому етапі могло бути зроблено автором для отримання саме такого результату, а в гуманітарній сфері звернути увагу на джерела інформації та специфіку їх опрацювання), і осмислення того, що специфікою саме людського осягнення світу є мислення через розмірковування. П'ятим аспектом є зрозуміти, чи дійсно те, про що йдеться — сфера, в якій автор є компетентним (може прийти до аргументованих висновків, які можуть бути перевірені на істинність). Шостим — це вправність в осягненні текстів різних стилів (щоб за формою не губився зміст). Сьомим складником є виявлення прихованих передумов у автора (чи були якісь погляди/обставини тощо, які могли вплинути на висловлення саме такої позиції), якщо вони впливають на подання. Восьма заувага — перш за все робити власні висновки, а не покладатися на коментарі, свідчення біографів тощо, адже у випадку такого прочитання основним є обдумування, а не знання щодо («бути фільтром, а не губкою», формуючи власну позицію, а не поглина-



ючи запропоноване іншими). Дев'ятим є уточнення специфічної термінології (до того ж значення деяких слів з плином часу набувають суттєвих відмінностей), щоб розуміти, що саме мав на увазі автор. І, нарешті, десятим є розмірковування, яке дозволить вибудувати логічну та аргументовану позицію.

Якщо ж мова йде про нагоду опрацювати саме філософський текст (наприклад, «Міф про перстень Гіга»), то алгоритм прочитання буде дещо уточнений. А. Боргіні пропонує теж десять акцентів, але спрямованих на специфіку текстів, які сутнісно відрізняються від художніх чи енциклопедичних. Перш за все вона радить звертати умову на контекст, маючи при цьому на увазі, що таке читання спрямоване на осмислення. Друге, на що варто звернути увагу — аргументація автора, адже він тими чи іншими шляхами намагається донести не просто свою позицію, а подати її як істинну, тож для висновку, чи насправді вона є такою — потрібно розуміти логіку викладу, позиції опонентів такого шляху тощо. Третью заувагою є врахування насиченості філософського тексту — він насправді потребує повільного прочитання, відповідно, і значно більше часу на той самий обсяг порівняно з іншими. Четвертим кроком є сприйняття тексту як цілісності щодо певної проблеми — огляд змісту, ознайомлення із засновками та висновками тощо. П'ятою рекомендацією є робити позначки (при цьому йдеться не лише про зрозуміле, нове тощо, але й про виділення слабкої позиції, додаткових тез тощо — лише таким чином можна досягнути твір як цілісність). Шоста настанова — можна не погоджуватися з автором (адже за суттю філософський текст є суперечкою), але при цьому розуміти, в чому саме власна позиція відрізняється. Сьома пересторога — не поспішати, даючи власні відповіді, адже аргументованість висновків має бути перевірена принаймні тричі. Восьма пропозиція — розвинути розумову емпатію, намагаючись відповісти на власні аргументи як опонент, що призведе до глибшого розуміння філософського тексту. Дев'ята заувага говорить про те, що необхідно передивлятися власні позначки у тексті, щоб переконатися, що ланцюжок міркувань автора правильно проінтерпретовано. Десята рекомендація говорить про необхідність дискусії, адже лише в спілкуванні можна переконатися в істинності власної аргументації, утвердитись у власній позиції або ж змінити її на таку, що більше відповідає переконанням.

Таким чином, наскрізно навчаючи філософії в школі, перш за все необхідно стимулювати в учнів потребу осмислено сприймати тексти (ставлячи до них запитання, оцінюючи доводи, враховуючи контекст, виділяючи сильні тези тощо). На основі цього учні вчаться обґрунтовувати власні погляди, аргументовано вести суперечки, тобто — мислити самостійно, що й є однією з основних навичок, які є затребуваними від сучасної школи. ■

**Куліш Тетяна Іванівна,**

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

## ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ЯК ПІДґРУНТЯ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

**В** умовах сьогодення розвиток освітньої сфери розглядається як шлях до економічного процвітання держави, необхідна передумова існування культурного розмаїття, джерело соціального прогресу та інструмент самореалізації особистості. За роки незалежності у початковій освіті України, яка є першою ланкою середньої загальноосвітньої школи, здійснено помітні позитивні кроки в напрямку реалізації тенденцій гуманізації, демократизації, забезпечення права кожного учня на створення оптимальних умов для виявлення та розвитку нахилів і здібностей, оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій на засадах особистісно орієнтованого навчання.

У контексті реформування початкової освіти оновлено навчальні програми початкової школи з метою їх розвантаження (2016 р.), затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.), який визначає вимоги до результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації навчальних досягнень учнів.

Новими державними документами утверджено парадигму особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, дитиноцентриських підходів до навчально-виховного процесу [1].

Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) основним завдання сучасної початкової школи визначає всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1]. З огляду на це надзвичайно важливим є урахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів початкової школи у процесі навчальної діяльності, а одним з ефективних засобів орієнтації освіти на задоволення освітніх потреб учнів є її диференціація. Потреба в запровадженні диференційованого підходу до навчання молодших школярів проголошується також сучасними державними документами про освіту, перш за все Законом України «Про освіту» (2017 р.) [2], Концепцією «Нова українська школа» [3], яка визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року та згідно з якою в центрі уваги сучасної початкової школи — учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями. Тож увага до проблеми диференціації у навчально-виховному процесі початкової ланки загальноосвітньої школи є природньою та об'єктивною потребою сучасного освітнього процесу.

Проявом зовнішньої диференціації в початковій шкільній освіті є здійснення навчально-виховного процесу на базі закладів загальної середньої освіти I–II та I–III ст., закладів дошкільної освіти, навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад — Дошкільний навчальний заклад» («ЗНЗ-ДНЗ») — де враховуються не лише інтереси і нахили підростаючого покоління, а й реальні потреби суспільства. Відповідно до мови навчання та нахилів функціонують початкові школи з українською мовою навчання, початкові школи з навчанням мовою корінного народу, національної меншини, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу.

Принцип диференційованого навчання є одним із ключових у формуванні змісту початкової освіти, тобто внутрішня диференціація. Диференціація навчального матеріалу в початковій

школі за різними цілями та критеріями активізує розумовий розвиток учнів, спонукає до пошуку шляхів вирішення завдань різної складності. Диференціація змісту освіти на основі врахування індивідуальних особливостей, якостей і потенційних можливостей учнів та інших показників створює можливість для об'єднання їх в групи за ознаками схожості психофізіологічних і індивідуально-особистісних особливостей, які проявляються під час оволодіння навчального змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, рівня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей школярів та ін.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно і від типу школи. Нині створюються і використовуються різні підручники для закладів загальної середньої освіти, гімназій, авторських шкіл. При визначенні змісту початкової освіти враховується рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендуються різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація виявляється у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подачі матеріалу. Широко впроваджується диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим учням матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим — полегшити засвоєння програмного мінімуму [3, с. 46].

Важливим засобом реалізації змісту освіти в початковій школі стала навчальна книга, яка є основою освітнього процесу та орієнтиром у побудові уроку, на якому реалізується диференціація. Для забезпечення диференціації використовуються вправи з підручника, що супроводжуються інструкціями, різноманітні таблиці, схеми, пам'ятки тощо. Диференційовані завдання передбачають індивідуальну роботу з усіма категоріями учнів, конкретну допомогу кожному учневі для максимального розвитку його розумових здібностей, дають змогу одночасно працювати з учнями різного рівня готовності до навчальної діяльності. Добір диференційованих завдань, їх систематичне застосування, оптимальне поєднання групової, фронтальної та індивідуальної роботи сприяє найповнішому розвитку здібностей кожного учня, бажанню і вмінню вчитися.

Отже, диференціація стала основоположним принципом роботи початкової ланки загальноосвітньої школи, важливою умовою ефективності навчання молодших школярів та спрямована на вирішення основних завдань початкової школи. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

#### Култаєва Марія Дмитрівна,

*член-кореспондент НАПН України,  
доктор філософських наук, професор,  
завідувач кафедри філософії  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

### НОВА ШКОЛА У СУЧАСНОМУ ЗАХІДНОМУ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

Нагальна потреба в оновленні шкільної освіти в останні десятиліття дається взнаки в усіх розвинутих суспільствах, які переживають різного роду травми, обумовлені складним процесом постіндустріалізації. Безперечно, усі національно організовані соціуми мають свої складнощі і ризики, обумовлені постіндустріальними трансформаціями. Україна тут не є винятком. Але у реформаторському запалі вітчизняних освітніх політиків латентне відчувається відлуння ідеології радянського індустріалізму, орієнтованого на масштабне впровадження «передового досвіду» без належного аналізу рамкових умов його

ефективності і передумов реалізації, а також пов'язаних з цим соціальних травм, а також ризиків наздоганяючої модернізації. У цьому зв'язку доцільно розглянути проблематику нової школи і потенційних небезпек прискореної руйнації старої системи освіти у сучасному західному філософсько-освітньому дискурсі, щоб певною мірою усвідомити і запобігти негативних побічних наслідків впровадження освітніх інновацій.

У цьому дискурсі, який визначається критичними закидами в бік завзятих реформаторів з боку провокативної філософії освіти (Л.П. Лісман, Ю. Ніда-Рюмелін, р.Д. Прехт, А. Реквітц, П. Слотер-дайк та ін.), нова школа розглядається водночас як теоретичний конструкт у контекстуальних рамках гіпотетичного суспільства знань і як спроби його реалізації у соціокультурних контекстах Австрії та Німеччині. Питання, які тут постають торкаються доцільності збереження національних освітніх і культурних традицій у добу глобалізації (остання розглядається тут здебільшого як американізація, чи «трансатлантичний експорт», верифікації теоретичних засад конструкту «якісна і випереджальна освіта», а також встановлення антропологічних наслідків «революції в освіті» [детальний аналіз цього аспекту західного філософсько-освітнього дискурсу див: 1,2].

Консерватизм і романтичний запал, насичений критичними закидами у бік дійсності, є візитівкою провокативної філософії освіти. Як приклад тут можна навести одну з останніх праць Лісмана з красномовною назвою «Освіта як провокація» (2017). Адже, якщо залишити поза увагою її полемічний характер і романтичне піднесення, цю монографію можна навіть віднести до різновиду радикального консерватизму Лісман навіть досліджує можливість «функціонування освіти як секуляризованої релігії» [4, . 36–37]. Адже освітні трансформації постіндустріального зразка тут зображуються передусім як замах на саму ідею освіти, яку начебто треба оберігати від навали варварів. Як вже зазначалось вище, Лісман є відомим критиком постіндустріальних техноіділій, зосереджених на розкритті освітніх можливостей гіпотетичного суспільства знань. Але основний акцент він робить не на змістовній характеристиці таких можливостей, а на способах використання їх реального та уявного потенціалу, а також на пов'язаних з цим ризиках. Мається на увазі функціонування знання як товару в розважальній індустрії, в економіці, а також

в освіті і повсякденному житті, де культурні техніки функціонують як побутові практики. Через це супермаркети електроніки за рівнем обсягу формування життєвих компетентностей вже починають випереджати поквапливо реформовані навчальні заклади, чому в немалій мірі сприяє гонитва останніх за рейтингами у глобальному просторі та — як наслідок — відрив освітніх інституцій від локальних контекстів та їх запитів. Намагання визначити якість освіти кількісними методами, які набули поширення як в Європі, так і в Україні, представники провокативної філософії освіти вважають патологічною деформацією педагогічного мислення під впливом спокус глобалізації та недолугою освітньої політики. Політичні стратегії порятунку освіти або оновлення освіти «насамкінець виявляються корупцією, що виникає внаслідок актуалізації змісту освіти та впровадження у ній медійних форм навчання» [3, с. 70]. Через це у західному філософсько-освітньому дискурсі проблематика корупції в освітній політиці та ідеалу освіченої людини поєднується з вимогою відсторонення політиків від управління освітніми процесами (Д. Беннер, К.П. Лісман та ін.)

У підсумку варто зазначити, що полемічний характер сучасного західного філософсько-освітнього дискурсу попри його парадоксальності мінімізує спокуси мислити гаслами та евристичними метафорами, безперечно, якщо ті позбавлені змістовного наповнення. Провокації, що продукуються у ньому, запобігають догматизації педагогічних ідей на зразок встановлення єдиної нормативної парадигми філософії освіти на підставі саморепрезентації останньої як начебто суцільне «нової» або «передової», що є прихованим домаганням на ідеологічну або теоретичну монополію. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Култаєва М.Д. Педагогічна провінція Петера Слотердайка: революція на прикордонні. *Філософська думка*. № 2, 2016, с. 94–112.
2. Култаєва М.Д. Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти*. № 1 (20), 2017, с. 153–125.
3. Liessmann K.P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006 175 S.
4. Liessmann K.P. Bildung als Provokation. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2017. 215 S.

**Литвинюк Людмила Вікторівна,**

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського

### БІОГРАФІЯ У ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті ставимо за мету розкрити зарубіжний досвід використання біографії у шкільному освітньому процесі як перспективи для модернізації загальної середньої освіти в Україні.

Старший науковий співробітник Центру характеру та соціальної відповідальності у педагогічній школі Бостонського університету Б. Лернер стверджує, що основною метою навчання є заохочення дітей до порушення питання про те, як їм жити, як знайти смисл власного життя. І саме використання біографій в освіті має допомогти в досягненні цієї мети. Вивчення життєписів показує, що «всі люди є сумою їхніх виборів, що кожен із нас має силу визначати свою власну долю». І саме біографія, на думку дослідниці, дає можливість конкретно продемонструвати вибір, який усім наданий — у питаннях великих і малих — у ході нашого повсякденного життя» [1].

Даючи відповідь на питання про перелік біографій для використання в освіті, Б. Лернер говорить про життєписи осіб, визначені в навчальній програмі та врахування інтересів аудиторії та особистих зацікавлень. За Б. Лернер, «тією мірою, в якій ми, вчителі, несемо репертуар оповідань — як про відомих, так і менш відомих особистостей, — ми маємо у своєму розпорядженні життєво важливі засоби виховання чесноти» [1].

Використання в освіті біографічного методу навчання (біографічного навчання), що застосовується в багатьох країнах світу, зокрема у Німеччині, США, Франції, Швеції, передбачає навчання

учнів конструюванню власної біографії на основі їхнього біографічного досвіду. На нашу думку, біографічне навчання (БН) має бути спрямоване на проведення біографічних досліджень учнем самого себе та інших людей із метою виявлення множинності виборів у життєвих ситуаціях, механізмів і наслідків відбору тієї чи іншої альтернативи, розуміння людського життя як такого.

Наведемо кілька прикладів використання біографічного методу навчання (біографічного навчання) зі шкільної практики зарубіжних країн із аргументацією їх доцільності.

Л. Крістенсон використовує біографію для кращого розуміння та засвоєння учнями навчального матеріалу, підвищення мотивації до її вивчення. На думку педагога, біографії приносять життя в історію. Вони роблять цих людей, патріотів, рабів або їхніх господарів більш доступними та пізнавальними [2]. При викладанні історії через біографії Л. Крістенсон ставить акцент не лише на біографіях відомих постатей, а й на життєписах звичайних людей, зокрема, викладання подій американської революції здійснюється через біографії афроамериканців. Для реалізації цієї мети використовується схема: від самовідкриття учнів до пізнання історичної особи. Л. Крістенсон пропонує три уроки з історії для учнів 5-го класу: *«Урок відкриття та введення однолітків»*, під час якого учні складають власні біопоеми з 10 речень, урок *«Історична біопоезія. Урок історичного відкриття»*, коли діти пишуть біопоеми історичних постатей за форматом біопоем, які на попередньому уроці складали для себе, та урок *«Реальне життя — реальна історія, історичні фігури американської революції»*. На останньому використовується біографічні методи: біографічний звіт, біографічний куб, інтерв'ю для розуміння видатних людей в американській революції, того, як їхнє життя формував час і як історія відображає життєвий шлях цих осіб.

Низку матеріалів щодо застосування біографії у вивченні історії розроблено, зокрема, Міжнародною організацією біографів (США), діяльність якої передбачає інформування про працю з написання біографій, написання та публікацію біографій, керівництво біографічними дослідженнями, розвиток громадського інтересу до біографії, проведення конференцій, громадських дискусій тощо.

Р. Сміс [3] на власному досвіді читання в дитинстві біографій людей, на основі особистої біографії переконався в необхідності формування в учнів цілісності своєї особистості та наполегливості, навчання цьому на досвіді осіб, які долають перешкоди в житті. На думку педагога, діти позбавлені можливості бачити як люди борються зі своїми проблемами та долають їх. Учні, споглядаючи успішних відомих людей, вважають, що їхній шлях був легким. На уроках р. Сміс, відповідно, пропонує дітям 6–8 класів укласти словники слів, що стосуються життя особи, біографія якої вивчається. Основним завданням він вважає навчити дітей передбачати наслідки своїх дій.

Педагог Д. Тейлор доводить, що у віці 11–13 років діти починають розмірковувати про те, ким вони є і ким стануть у майбутньому, тому в цей час варто вести роботу над автобіографічними текстами. Пропозиція Д. Тейлора полягає у тому, щоб залучати дітей до написання їхніх автобіографій на основі вже відомого біографічного тексту. У процесі написання, як зазначає вчитель, «автобіографія формує аспекти свого власного характеру для читачів, маючи на увазі риси, що повинні бути виведені здебільшого з дій і реакцій на різні ситуації у власному житті» [4]. Водночас учні навчаються методам зображення, які були використані в автобіографічному творі-зразку, визначають провідні теми для висвітлення власного дитинства, прояву особистого характеру, описуючи конкретні ситуації, в яких вони проявилися, добираючи до цих ситуацій відповідні фотографії.

Безумовно, впровадження БН у загальній середній освіті України потребує відповідної підготовки педагогічних працівників у вищій і післядипломній педагогічній освіті. Б. Лернер, наприклад, працюючи з учителями, обирає для обговорення біографію видатного педагога Я. Корчака як взірця вчителя, який умів помітити унікальність кожної дитини. У його життєписі, як вважає дослідниця, варто приділити увагу вивченню складної сімейної ситуації педагога, рішенням, про які він шкодував, його стосунки з тими, хто не підтримував його педагогічні погляди, слід знайти відповідь на питання про те, хто вплинув чи надихав Я. Корчака у найскладніші моменти його біографії [1].

Аналіз інших зарубіжних моделей БН в освіті дорослих нами було здійснено у статті «Біографічне навчання у післядипломній педагогічній освіті. Частина 1: Поняття та моделі» [5].

Отже, підсумовуючи сказане, робимо висновок, що впровадження БН дозволяє знайти відповіді на актуальні питання для шкільної освіти: формування свідомого ставлення учнів до прийняття рішень, їхньої особистої відповідальності за зроблений вибір, усвідомлення учнями самих себе та розуміння інших людей, розвиток дослідницьких навичок школярів і підвищення їхньої мотивації до навчання.

Для реалізації БН в українській школі необхідно вирішити низку питань: визначитися з колом видатних осіб, біографії яких обговорювати з учнями у рамках того чи іншого навчального предмета; укласти репозитарій матеріалів про звичайних людей у різні часи та в різних обставинах для використання вчителем; педагогам з'ясувати, про кого із їхнього особистого життя варто повести мову з учнями, встановити місце та доцільність використання в освітньому процесі власного біографічного досвіду. БН слід запровадити у вищій і післядипломній педагогічній освіті в контексті підготовки вчителів до роботи з біографіями інших людей і з власним біографічним досвідом особистості. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Lerner B. (2005, March 16) Why Teach Biography? Education Week, vol. 24, issue 27, p. 37.
2. Christenson L. Inspire, Reach, and Teach Through Biography. URL: [http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative\\_13.03.05\\_u#comment](http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_13.03.05_u#comment)
3. Smith R. Other's Mistakes Don't Have to be Your Own. URL: [http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative\\_13.03.09\\_u](http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_13.03.09_u)
4. Taylor D. Understanding Character Development Through the Use of Autobiography. URL : [http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative\\_13.03.08\\_u](http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_13.03.08_u)
5. Литвинюк Л.В. Біографічне навчання у післядипломній педагогічній освіті. Частина 1: Поняття та моделі. *Постметодика*. 2014. № 3. С. 14–18..

**Мороз Петро Володимирович,**

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

## ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ

### У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі, висувають нові вимоги до розвитку загальної середньої освіти. Якщо орієнтуватися на теорію поколінь, нині в школі навчаються абсолютно нові за типом мислення учні, так зване покоління Z — «цифрові» діти, для яких цифрові технології вже буденність, а пошук та відбір різноманітної інформації — це те, що вони вмють найкраще. Тому, як зазначають психологи, традиційний принцип передачі готових знань з вуст вуста, тобто від вчителя до учня, в сучасних умовах безнадійно застарів [1; 2].

Як зазначає у своїй книзі «Покоління і стилі навчання» Джулі Коатс, місія педагога полягає вже в непростій передачі знань, а в психолого-педагогічній підтримці індивідуального розвитку особистості через долучення її до світу культурних цінностей та самоідентифікацію [1]. 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 [3].

Нині дослідницька поведінка розглядається вже як стиль життя кожної сучасної людини, а не лише тих хто займається науковими розробками. Потреба досліджувати навколишній світ — це одна із найбільш цінних та ефективних особливостей психіки людини, яка забезпечує умови її адаптації до зовнішнього

середовища, задоволення творчих, духовних та емоційних потреб. Особливої цінності набувають уміння швидко і ґрунтовно аналізувати проблемну ситуацію, здатності знайти рішення (часом нестандартне) навчальної проблеми, взяти відповідальність за його прийняття. Більше того, дослідницька діяльність зміцнює позитивну самооцінку, підвищує рівень навчальних досягнень учня, породжує впевненість у собі і почуття задоволення від досягнутих успіхів [3; 4].

В межах дослідження теми «Методичні засади компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» нами були проведені опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, бесіди, глибинні інтерв'ю. Анкетуванням було охоплено 147 вчителів історії з різних областей України (з них 105 респонденти через он-лайн опитування). Дані анкетування дозволяють нам стверджувати, що переважна більшість вчителів (93,4%) розуміють актуальність організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії. В своїх відповідях вони зазначали, що впровадження дослідницької діяльності в навчальний процес сприяє створенню позитивної мотивації учнів до навчання (84%); забезпечує умови для повноцінного формування знань, умінь і навичок, передбачених освітніми стандартами та навчальною програмою з історії (75%); стимулює вироблення навичок здобувати знання шляхом самостійного аналізу конкретного історичного факту чи явища (75%); спонукає учнів до створення оригінального навчально-значущого продукту (68%); дозволяє формувати активну, творчу особистість, яка здатна буде реалізувати себе у суспільному і особистому житті (42%); розвиває критичне мислення учнів (34%).

Результати анкетування засвідчили про те, що більшу увагу опитані вчителі приділяють роботі з історичними писемними джерелами, дискусійним моментам (зокрема, полемізувати), аналізу історичного матеріалу. Втім, недостатньо часу вони відводять на розвиток таких дослідницьких вмінь, як: знаходити проблеми в історичному матеріалі (а це першооснова дослідницької діяльності), продукувати ідеї, висувати гіпотези в умовах проблемної ситуації, бачити протиріччя, переносити знання і вміння в нову ситуацію, проявляти незалежність судження, нестандартність мислення, передавати здобуту теоретичну інформацію іншим в доступній формі. Це, на нашу думку, вносить дисбаланс в пов-

ноцінну організацію дослідницької діяльності в процесі навчання історії, адже саме в цих компонентах вмінь полягає практичний бік зазначеної діяльності. Саме з цього починається власне навчальне дослідження.

Як засвідчили глибинні інтерв'ю та аналіз підручників, недостатньо уваги на уроці історії приділяється роботі з такими видами візуальних джерел як фотографія, реклама, плакат, графічна статистика, твори образотворчого мистецтва. Теж саме стосується використання в навчальному процесі дослідницьких завдань на аналіз речових та усних історичних джерел. Такий підхід суттєво зменшує зацікавленість учнів в навчанні історії [4].

На нашу думку, дослідницька діяльність учнів на уроках історії має являти собою системну пошукову роботу, яка ґрунтується на опрацюванні 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; оцінювати внесок цивілізацій у світову культуру тощо [3].

Підсумовуючи зазначимо, що роль педагога в умовах дослідницького 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. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. Москва: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
2. Мірошникова А. Як вчителям порозумітися з «цифровим» поколінням дітей. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchityelam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnjam-ditej-porady-psyhologa/> (Дата звернення: 04.05. 2019)

3. Мороз П.В., Мороз І.В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018. 96 с.
4. Мороз П.В., Мороз І.В. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 99–109.

### Науменко Світлана Олександрівна,

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

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПО ЗАКІНЧЕННЮ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) та проекті Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2019 р.) законодавчо закріплена нова для вітчизняної освітньої системи норма, яка передбачає проведення державної підсумкової атестації (далі — ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) по закінченню закладів базової середньої освіти (гімназії).

Застосування ДПА у формі ЗНО на рівні базової середньої освіти потребує перегляду мети ДПА в гімназії, форм іспитів з певних навчальних предметів або їх частин, типів і форм тестових завдань в тестах з різних предметів. Актуальним є зарубіжний досвід застосування зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти (для учнів 14–16 років).

У країнах Європи зовнішнє незалежне оцінювання (державні іспити) по закінченню закладів базової середньої освіти проводиться лише у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Франції (у Франції воно є обов'язковим) [1], Естонії, Латвії та Литві.

Мета цих іспитів — визначити рівень освітніх досягнень випускників (здобувачів освіти), які закінчують обов'язкову базову середню освіту, та допомогти їм обрати напрям спеціалізації на наступному рівні освіти [2].

У країнах Європи складанням зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти та отриманням сертифікату про завершення обов'язкової середньої освіти завершується обов'язкова освіта: навчання на наступному рівні є необов'язковим. Саме тому, під час навчання у старших класах базової середньої освіти викладаються й практико-орієнтовані предмети, наприклад, домашня економіка (домоведення) (home economics), технологія матеріалів (деревина) (робота з деревом) (materials technology (wood)), металообробка (робота з металом) (metalwork), технічна графіка (technical graphics), сільське господарство та землекористування (agriculture and land use) та ін. [3; 4], які допомагають здобувачам освіти після завершення обов'язкової базової середньої освіти у пошуку роботи.

У деяких країнах Європи, наприклад, у Великій Британії і Латвії, високий бал за зовнішнє незалежне оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти дає можливість здобувачу освіти навчатися на наступному рівні освіти та вступати до закладу вищої освіти. Так, у Латвії здобувачі базової освіти отримують сертифікат про завершення обов'язкової середньої освіти лише за умови успішного складання іспитів зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти. Цей сертифікат дає право здобувачу освіти навчатися на наступному рівні освіти. В іншому випадку він отримує табель, який дозволяє йому продовжувати навчання лише за програмами основної професійної або ремісничої освіти.

У країнах Європи здобувачі освіти складають ЗНО по закінченню закладів базової середньої освіти з обов'язкових та на їхній вибір предметів. До обов'язкових предметів (2–5 залежно від країни) відносяться: **державна мова** (англійська — у Великій Британії; уельська — в Уельсі (Велика Британія); ірландська — в Північній Ірландії (Велика Британія) та Ірландії; ісландська — в Ісландії; естонська — в Естонії; латвійська — в Латвії; литовська — в Литві; французька — у Франції), **математика**, а також **англійська мова** (в Ісландії, Ірландії та Уельсі й Північній Ірландії (Велика Британія)), або **рідна мова** (наприклад, польська, російська в Литві та Латвії; датська, норвезька або шведська в Ісландії), або **іноземна мова** (англійська, німецька, російська або французька — на вибір здобувача) та **історія Латвії** (в Латвії), або з **природничих наук** (в Ісландії), або з **історії**



**і географії та «науки»** (фізика, хімія, науки про життя і Землю, технології) (у Франції).

Предметами на вибір здобувача базової середньої освіти (1–8) є: сучасні іноземні мови (французька, німецька, іспанська, італійська тощо) та давні іноземні мови (латинська, давньогрецька, іврит); історія; географія; мистецтво, ремесло й дизайн (образотворче мистецтво) (Art, Craft & Design); «наука» (фізика, хімія, біологія) (science) або окремо фізика, хімія, біологія; домашня економіка (домоведення) (home economics); технічна графіка (technical graphics); бізнес-дослідження (business studies); релігійна освіта (religious education); фізична культура (physical education); музика (music) та ін. [3; 4].

У деяких країнах Європи, наприклад, у Великій Британії й Ірландії за два-три роки до складання зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти здобувачі освіти обирають сім-десять предметів (залежно від країни), які вивчають і які потім складають на сертифікат про завершення обов'язкової середньої освіти.

Отже, у країнах Європи обов'язкова освіта завершується складанням зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти та отриманням сертифікату про завершення обов'язкової середньої освіти. Метою цих іспитів є визначення рівня освітніх досягнень випускників базової середньої освіти та допомога їм у виборі спеціалізації на наступному рівні освіти. Обов'язковими предметами ЗНО по закінченню закладів базової середньої освіти є державна мова, математика й англійська мова.

Перспективи зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у векторі європейського досвіду вбачаємо у: 1) запровадженні ДПА у формі ЗНО, метою якої має бути оцінювання рівня освітніх досягнень гімназистів та рекомендації їм на пряму профілізації і спеціалізації на наступному рівні освіти (в лицей); 2) складання ЗНО з української мови, математики й англійської мови як обов'язкових предметів. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богдана А.М., 2009. 404 с.

2. Науменко С. Зовнішнє оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти: зарубіжний досвід. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 07–08 червня 2018 р.). Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 116–118.
3. Description of Certificate Examinations. The Junior Certificate Examination. Coimisiun na Scruduithe Stait (State Examinations Commission), Corr na Madadh, Baile Atha Luain, Co. na hIarmhí (Cornamaddy, Athlone, Co. Westmeath): website. URL: <https://www.examinations.ie/?l=en&mc=ca&sc=sc>. (Last accessed: 12.04.2019).
4. General Certificate of Secondary Education (GCSE). CEA. Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.: website. URL: <http://cea.org.uk/qualifications/gcse>. (Last accessed: 12.04.2019).

**Нелін Євген Володимирович,**

*кандидат педагогічних наук,  
психолог*

## ЕЛЕМЕНТИ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Інтенсифікація наукових досліджень з проблем гуманістичної педагогіки, яка спостерігалась в українській педагогіці на межі ХХ — ХХІ століть, посприяла становленню якісно нової школи. Така школа, на відміну від школи радянського зразка, почала усталюватись на принципах рівності учителів та учнів, взаємоповаги, прийняття і свободи, чим позначилась у наукових колах як інноваційна.

Інноваційність школи полягала, насамперед, у переході до особистісно-орієнтованого виховання та зміщенні акценту у навчально-виховному процесі з ролі учителя на особистість учня. Щоправда, коливання у суспільно-політичному житті України сприяли також тому, що нова школа увібрала у себе, з одного боку, радянські ідеї авторитарного і колективного в освіті, а з іншого — гуманного та індивідуального. Зважаючи на це, у наукових колах почала назрівати необхідність у пошуку адекватної до сучасних умов педагогічної системи, в яку має логічно еволюціонувати гуманістична педагогіка.

Сучасна реформа середньої ланки освіти «Нова українська школа», на думку розробників, має вибудовуватися на засадах педагогіки партнерства та ідей дитиноцентризму, що ґрунтуються на постулатах філософії гуманізму. Однак, уважне ознайомлення з ключовими ідеями реформи НУШ спонукає до думки, що основу нової концепції складає декілька течій реформаторської педагогіки, одна з яких — психоаналітична педагогіка.

Відомо, що будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї [4, с. 7]. У цьому контексті зауважимо: 1) психоаналіз є самостійним філософським напрямом, що досліджує проблеми людини і суспільства в умовах конфлікту між «Id», «Ego» і «Super-Ego»; 2) теоретичною основою психоаналізу є глибинна психологія, яка на практиці реалізується через психодинамічну терапію; 3) теоретичні положення психоаналізу в освіті відображені у концепції психоаналітичної педагогіки.

Теоретичною базою психоаналітичної педагогіки є вчення З. Фрейда про панівну роль несвідомого у структурі людської психіки. Цим відкриттям З. Фрейд наголошував на своєрідній революції у науковому світі. Вчений зауважував на тому, що М. Коперник, розкриваючи геліоцентричну теорію, довів, що Земля не є центром світобудови. Дослідження Ч. Дарвіна засвідчили, що людина не є божественним створінням, а лише нащадком «нижчих» звірів. Своєю ж заслугою З. Фрейд вважав відкриття того, що людина, де-факто, не є господарем у своєму домі, а її думки і дії визначаються не стільки свідомою діяльністю, скільки ірраціональними силами, які перебувають за межами свідомості.

Сучасна реформа НУШ, окрім упровадження автономії навчальних закладів, перегляду освітньої парадигми і утвердження ідеї дитиноцентризму, спрямована на зміну технології професійного зростання учителів. Одним із методів зростання педагогічної майстерності має стати навчальна супервізія. Зокрема у Типовому положенні про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» [3] визначаються методичні та організаційні засади професійної підтримки педагогічних працівників. На думку розробників супервізорами НУШ мають бути тренери-педагоги та інші освітні діячі, завданням яких є модерація, консультування і наставництво над менш досвідченими

колегами. Основними формами проведення супервізії в освіті, як і в психотерапевтичній практиці, є групова та індивідуальна. Кожна форма супервізії може проводитися як одним фахівцем, так і групою тренерів, а програма навчальної супервізії має бути затверджена регіональним ІППО.

У контексті психоаналітичної педагогіки навчальна супервізія слугує також засобом профілактики професійного вигорання учителя, оскільки можливість розкриття феноменологічних проявів особистості учителя сприяє варіативності його роботи з учнями. Супервізія, як метод професійного консультування та аналізу ефективності роботи учителя, має бути етичною та екологічною. Екологічний підхід в освіті полягає, насамперед, у посиленні реципрокної взаємодії між учасниками освітнього процесу та адаптації супервізанта до постійно змінюваних умов. Прикладом етичності, в умовах навчальної супервізії, є неможливість бути одночасно головою певного методичного об'єднання у школі і супервізором колеги, оскільки, у такому випадку, ставиться під сумнів нейтральність по відношенню до обговорюваної ситуації, а також екологічність подальшої взаємодії колег.

Іншим елементом психоаналітичної педагогіки в умовах НУШ є спроба поглибити процес співпраці між МОН і церковно-релігійними організаціями, про що зазначено у Наказі № 193 від 14.02.2019 р. «Про затвердження положення про Раду з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями при Міністерстві освіти і науки України». В історії психоаналізу була спроба поєднати теорію З. Фрейда з християнством. Зокрема, на початку ХХ ст. у Швейцарії, протестантський священик О. Пфістер розробляв методи «педагогічного аналізу». Його теоретичні розробки стосувалися насамперед поєднання психоаналізу і теології, а в аспекті виховання концентрувалися на проблемах сексуальної просвіти дітей батьками. О. Пфістер наголошував, що заборона сексуальних проявів і фантазування призводить до гальмування інтелектуального розвитку дитини і заборони мислити загалом [1, с. 8].

Сексуальне виховання, в умовах НУШ, визначається як необхідна складова здорового психічного і фізіологічного розвитку особистості учня. На думку популяризаторів цієї концепції, ставе виховання, як обов'язковий шкільний предмет, вивчається у більшості високорозвинених країн Європи, зокрема в Італії, Франції, Швеції, Норвегії та ін. В умовах сучасності кожен учень

має розумітися на проблемах контрацепції, незапланованої вагітності, сексуальної орієнтації [2] та ін.

Однак сучасна реформа НУШ, взявши за озброєння ключові відкриття психоаналітичної педагогіки, має уникати надмірної психологізації освітнього процесу і викривленого розуміння ідей психоаналізу у педагогічній практиці. У гіршому випадку, результатом таких експериментів стане посилення внутрішніх конфліктів і отримання учасниками освітнього процесу різних психологічних травм. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пфистер О. Ошибки родителей. Ижевск: ERGO, 2012. 64 с.
2. Сексуальна освіта — свідоме суспільство. URL : <http://nus.org.ua/view/seksualna-osvita-svidome-susplstvo/>
3. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». URL : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf>
4. Філософія освіти: Навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Педдборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгомаова, 2009. 329 с.

#### Пометун Олена Іванівна,

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

#### Гупан Нестор Миколайович,

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

## УКРАЇНСЬКЕ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

### У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ (НА МАТЕРІАЛАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ)

Вже понад 20 років створення та трансформації вітчизняних підручників з історії та інших суспільствознавчих предметів для загальноосвітньої школи супроводжує і відображає процес модернізації вітчизняної освіти. За цей час змі-

нилось кілька поколінь навчальної книги, кожне з яких мало свої особливості та характеристики. Пройдено довгий шлях від підручника, розрахованого на репродуктивну діяльність учнів та запам'ятовування значної кількості інформації, до сучасної компетентісно орієнтованої навчальної книги, що є складним багатофункціональним комплексом складових: змісту, методичного апарату, апарату орієнтування, поліграфічної якості та ін. Сучасною українською теорією підручничоворення ґрунтовно розроблені підходи до проектування підручника, який виступає не лише засобом навчання для учнів, але й моделлю організації навчально-виховного процесу для вчителя. Розглянемо як поступова розбудова національної освіти супроводжувалась зрушеннями у підручничотворенні.

Суспільно-політичні зрушення вже у перші роки незалежності України, актуалізували реформування шкільної суспільствознавчої освіти. Ці процеси супроводжувалися зміною освітньої парадигми та оновленням педагогічної теорії і практики. Відповідно постало питання й про нові підручники. Але значного прориву у цьому напрямі спочатку не спостерігалось. Головна увага приділялась формуванню змісту шкільного суспільствознавства, насамперед історії України. Першою спробою нового погляду на події минулого став підготовлений у 1991 р. науковцями Інституту історії НАН України М. Ковалем, С. Кульчицьким, Ю. Курносим, В. Сарбеем навчальний посібник для 10-11 класів середньої школи «Історія України». Написаний академічними вченими підручник був великим за обсягом і складним за змістом і традиційним для радянських часів методичним апаратом.

Проте згодом загальна тенденція української школи до активізації навчання обумовила поступові зміни і у побудові підручника з історії. Вже у 1994 р. у підручнику для 9 класу В. Сарбея, бачимо зменшення обсягу параграфів, які розраховувалися на конкретні уроки, та їх структурування на пункти. Наприкінці параграфів учням пропонувалися завдання, серед яких були й різномірні за складністю. Виконувати їх передбачалось, використовуючи історичні карти, фрагменти з літературних творів та документів використаних у тексті.

Наприкінці 90-х рр. зрушення у розробці підручників з історії, що супроводжувались поглибленням українознавчого змісту і напрацюванням підходів до розвивального методичного апарату.

Вони відобразились і на появі спеціальних навчальних книг для спеціалізованих класів, як наприклад опублікований у 1998 р. підручник І. Коляди, К. Крилач, С. Юренко «Історія України» для 6–7 класів для школярів, які навчалися у класах з поглибленням вивчення історії. У цьому підручнику, як і в інших подібних виданнях, реалізовувалися принципи зовнішньої диференціації.

Значні зрушення у розбудові методичного апарату шкільних навчальних книг з історії сталися на початку 2000-х років, коли до підручникотворення долучилися методисти з відповідними фаховими знаннями і досвідом такої роботи. Особливої уваги заслуговують шкільні підручники В. Власова, наприклад «Вступ до історії України» (5 клас) (у співавт. з О. Данилевською) (2004). Книга була побудована у такий спосіб, аби учні мали змогу не тільки довідатися про минулі часи, а й відчутти себе дослідниками минувшини. Автори пропонували учням працювати на уроках з джерелами — уривками з давніх книг, свідченнями очевидців, фотографіями. Продовжилася розбудова методичного апарату навчальних книг В. Власовим і в підручнику «Історія стародавнього світу» (6 клас), виданого у співавторстві з О. Бандровським (2006), та підручнику «Історія України» для 8 класу (2007 р.) та ін.

Останніми роками постійне вдосконалення підручників з історії в умовах щорічного конкурсного відбору та співіснування кількох паралельних підручників з одного і того ж курсу значно змінило як уявлення всіх учасників освітнього процесу про «гарний» підручник, так і підходи до його розробки і видання. Сьогодні на компетентісно орієнтованому уроці підручник постає, перш за все, як інструмент організації навчальної діяльності учнів на уроці і вдома. Він відіграє найважливішу роль у визначенні змісту освіти, процесуальної частині навчальної технології та у її реалізації. Відбулися істотні зміни в можливостях учителя відносно організації різноманітної пізнавальної діяльності школярів при роботі з підручником, що значно підвищує його ефективність.

Аналогічні тенденції спостерігаємо і в інших предметах шкільної суспільствознавчої освіти, насамперед у правознавстві. У 1995–1997 рр. в школах України його викладали за підручником «Основи правознавства» за редакцією І. Усенка вкрай громіздким і складним за змістом та орієнтованим на пам'ять та «міцні знання» учнів. Він складався із розділів, у яких містилися параграфи, останні поділялися на так звані «ліхтарики» — пункти, структуровані за

планом уроку. Наприкінці «ліхтариків» автори пропонували запитання на повторення та рубрику «Цікаво знати», де вміщувалася додаткова інформація до висвітлюваних проблем.

Зважаючи на складність змісту предмета, наприкінці 90-х років виникла ідея створення пропедевтичного курсу правознавства, що збіглася в часі з поширенням на теренах України багатьох міжнародних проектів з правової та громадянської освіти молоді. У результаті зусиль українських і зарубіжних педагогів з 2000 р. у школах України був запроваджений пропедевтичний елективний курс із правознавства «Практичне право» у 8 класі. Посібник з курсу 2002 р. за авторства О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко докорінно відрізнявся від існуючих навчальних книг з предмета: мав доступний зміст, пов'язаний з життям учнів, був орієнтований на розвиток комунікативних здібностей учнів, їхнього громадянства і критичного мислення, передбачав інтерактивне навчання.

На удосконалення правознавчої освіти спрямовувалося й запровадження у 2009 р. в 9-му класі предмета «Правознавство. Практичний курс». Того ж року з'явилася й підручники з правознавства для учнів 9-х класів. Серед них: О. Наровлянський. «Правознавство (практичний курс)»; О. Пометун, Т. Ремех. «Правознавство. Практичний курс» та ін. Спільним для тих підручників було те, що вони поєднали теоретичні проблеми правової науки в Україні з життєвими потребами й інтересами її громадян, зокрема і підлітків. Вони також були значним кроком уперед з погляду методичного апарату і функціональності підручника.

У 2005 р. шкільні суспільствознавчі предмети поповнив курс «Етика», що вивчався учнями у 5–6 класах. У п'ятому класі викладання проводилося переважно за підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 5 клас» та В. Фесенко, О. Фесенко, Т. Бакіна «Етика 5 клас». У шостому класі за підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 6 клас» та А. Мовчун, Л. Хоружа «Етика 6 клас».

Ці підручники мали добре розроблений методичний апарат. В них широко використовувалися рубрики: «Обговорюємо разом», «Поміркуйте», «Поради авторів та інших дорослих», «Пізнай себе», «Перевірте себе». У параграфах після назви теми розташовувався план викладання матеріалу, визначалися очікувані результати («Після уроку ви зможете ...»). Такі елементи були новими для тогочасних підручників і допомагали учням зрозуміти зміст їхньої

діяльності та відображали нове бачення теоретиками і практика-ми сучасного підручника.

Отже, аналіз тенденцій українського підручникотворення у контексті реформування освіти засвідчує його докорінні і досить швидкі зміни, що дозволяють говорити про якісні навчальні книги з історії та суспільствознавства. Одночасно розвивається і вітчизняна теорія підручникотворення. Завданням подальших досліджень для вдосконалення шкільної навчальної літератури є вочевидь поєднання паперового та електронного засобу навчання, подальші зміни у методичному апараті навчальної книги, що здатні забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання та практикоорієнтованість підручника, виходячи з вимог компетентнісного підходу. ■

**Ремех Тетяна Олексіївна,**

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

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Громадянськість є духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, що зумовлена державною самоідентифікацією, усвідомленням приналежності до конкретної країни. Це готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права та свободи інших, усвідомлювати відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки [4, с. 18]. Сформована громадянська компетентність людини на пряму пов'язана з громадянськістю [5, с. 39].

Для успішного навчання громадянства й виховання громадянина школярі мають: 1) опанувати знаннями відповідного змісту, виробити критичне розуміння себе і світу; 2) сформувати вміння й навички як-от: уміння формулювати й відстоювати власну думку, комунікативні навички, вміння співпрацювати з різними людьми, проявляти емпатію, готовність до дій чи утримування від необдуманих дій у ситуації невизначеності, вияв поваги до себе й

інших; 3) опанувати досвід участі у громадському житті, взаємодії з іншими людьми на засадах поваги й рівності, відповідальності за спільну справу, мирного розв'язання конфліктів.

Це потребує створення освітнього середовища, де панує атмосфера довіри і взаємоповаги, відсутні насильство, дискримінація, соціальні бар'єри, забезпечено фізичну безпеку. Тут права і потреби дитини перебувають у центрі освітнього процесу; створено належні умови для набуття учнями комплексу знань, навичок і ставлень, для їхньої активної участі в житті школи; наявне реальне партнерство учнів, учителів, шкільної адміністрації, батьків, представників місцевої влади і громадянського суспільства в різних сферах діяльності школи.

Громадянська відповідальність школяра формується у навчанні предметів зокрема через реалізацію наскрізної змістової лінії (далі — НЗЛ) «Громадянська відповідальність». Під НЗЛ в освітніх документах Нової української школи розуміють соціально значущі надпредметні теми, що сприяють формуванню в учнів уявлення про суспільство в цілому, розвивають їхню здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях [2]. НЗЛ є спільними для всіх навчальних предметів та виступають засобом інтеграції навчального змісту [3, с. 17–18]. Вони корелюються з ключовими компетентностями, сприяючи формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня. Ефективно поєднуючи кілька освітніх завдань у навчанні учнів усіх шкільних предметів, НЗЛ фокусують увагу й зусилля педагогічного колективу на досягненні життєво важливої для кожного учня й суспільства мети. Реалізація НЗЛ передбачає розв'язування завдань реального змісту; реалізацію міжпредметних навчальних проєктів; роботу з різними джерелами інформації тощо.

Метою НЗЛ «Громадянська відповідальність» є формування активного відповідального члена громади й суспільства, який розуміє принципи й механізми його функціонування, усвідомлює важливість ініціативи, активності й вибору [2]. НЗЛ «Громадянська відповідальність» у навчанні учнів забезпечує розкриття суті поняття відповідальний громадянин, який поважає права людини, критично мислить, розуміє особисту відповідальність за долю держави, народу, усвідомлює важливість громадянської участі у вирішенні проблем місцевої громади. Реалізація цієї НЗЛ спрямована на визначенню векторів діяльності відповідального

громадянина, розвиток соціальної та громадянської компетентності учнів.

Практичне втілення НЗЛ в освітньому процесі можливе через навчання учнів на трьох рівнях: 1) засвоєння знань про громадянську відповідальність («навчання про»); 2) розвиток розуміння і ставлення до громадянської відповідальності («навчання для розвитку розуміння та ставлень»); 3) здобуття практичного досвіду громадянської відповідальності («навчання через досвід») [1]. Це освоюється учнями через колективну діяльність, що розвиває готовність до взаємодії, навички співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності та думок тощо.

Аналіз програми курсу «Громадянська освіта» показує, що він має великий потенціал для реалізації НЗЛ «Громадянська відповідальність». Так, програмою передбачено формування в учнів: умінь: висловлювати власну думку, слухати і чути інших, оцінювати аргументи та змінювати думку на основі доказів; аргументувати та відстоювати свою позицію; ухвалювати аргументовані рішення в життєвих ситуаціях; співпрацювати в команді, виділяти та виконувати власну роль в командній роботі; аналізувати власну економічну ситуацію, родинний бюджет, користуючись ... методами; орієнтуватися в широкому колі послуг і товарів на основі чітких критеріїв, робити споживчий вибір тощо; ставлень: ощадливість і поміркованість; рівне ставлення до інших незалежно від статків, соціального походження; відповідальність за спільну справу; налаштованість на логічне обґрунтування позиції без передчасного переходу до висновків; повага до прав людини, активна позиція щодо боротьби з дискримінацією тощо [1].

Реалізація НЗЛ «Громадянська відповідальність» потребує від учителя зміни методів навчання учнів. Для інтегрування завдань виховання свідомого та активного громадянина в навчальні цілі кожного предмета слід змінити фокус навчання у бік практики, інтерактивності та функціональності [3, с. 19]. Не менш важливими для впровадження НЗЛ «Громадянська відповідальність» є: готовність учителя реалізовувати своє право на академічну автономію у поєднанні із зміцненням автономії школи; спільні зусилля всіх учителів і тісна міжпредметна взаємодія під час реалізації змісту навчання; зміни в організації діяльності школи як інституції. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

5. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>.
6. Наскріпні змістові лінії. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi>.
7. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
8. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
9. Ремех Т.О. Суть і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

**Хорошковська Тетяна Петрівна,**

*науковий співробітник  
відділу навчання мов національних меншин  
та зарубіжної літератури  
Інституту педагогіки НАПН України*

## МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ УКРАЇНИ

Визначення напрямів модернізації шкільної освіти України потребує об'єктивної інформації про її рівень порівняно з рівнем освіти в інших країнах світу. Один з основних шляхів отримання такої інформації — проведення моніторингових досліджень якості освіти.

З 15 квітня по 16 травня 2018 року в усіх регіонах України Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО) вперше проведено загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи». У ньому взяли участь 9 тисяч 884 учні 486 четвертих класів 366 закладів загальної середньої освіти з усієї України. За словами заступника директора УЦОЯО Т. Вакулєнко, вибірка учасників дослідження

формувався таким чином, щоб у ній були представлені всі типи шкіл усіх регіонів України [4].

Мета проведеного моніторингу — «оцінити стан сформованості читацької та математичної компетентностей і зафіксувати результати навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження нового стандарту початкової освіти, а також системно відслідковувати в наступних циклах зміни, що відбуватимуться після запровадження нових підходів до навчання, аби оцінити перебіг освітньої реформи і, за потреби, скоригувати її» [5].

Зміст та інструментарій моніторингового дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентностей в учнів, які завершують навчання в початкових класах закладів освіти України, було розроблено з урахуванням:

1) положень Державного стандарту початкової освіти 2011 р. та Державного стандарту початкової освіти 2018 р.;

2) чинних освітніх програм для початкової школи;

3) досвіду міжнародних порівняльних досліджень, зокрема PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), спрямованого на оцінювання читацької грамотності учнів, які здобули початкову освіту, і TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study), спрямованого на оцінювання навчальних досягнень із математики учнів 4-х класів;

4) методичних напрацювань вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі вимірювання читацької та математичної компетентностей [2, с. 16; 3, с. 31].

Під час дослідження учні четвертих класів виконували тестові завдання з математики й читання та заповнювали анкети. Так, одні класи робили тест із математики, інші — з читання. Тобто кожен учень виконував лише один тест і, відповідно, працював з однією анкетною — або з математики, або з читання. У кожному тесті було дві частини; учні працювали упродовж двох уроків тривалістю по 40 хвилин з 15-тихвилинною перервою [4].

Випускники 4-х класів відповідали на тестові запитання щодо інформації, поданої в текстах різних типів: художніх (фрагменти з творів художньої літератури, невеликі оповідання тощо), інформаційних (буклети, інформаційні листки тощо) і пізнавальних (тексти про природу, культуру, науку й технології тощо). Завдання з математики перевіряли знання і вміння школярів з таких

розділів, як: «Числа і вирази», «Геометричні фігури і геометричні величини», «Вимірювання», «Робота з даними» [5].

За допомогою анкет відстежували зв'язок між результатами моніторингу й умовами, у яких живе й навчається кожна дитина, з метою з'ясування чинників, що впливають на якість знання учнями навчального предмета і сформованість певних компетентностей [4].

Передбачається, що наступні цикли дослідження відбуватимуться кожні два роки (у 2020, 2022 та 2024 роках).

Як повідомляється на сайті Українського центру оцінювання якості освіти [1], дані, одержані за підсумками проведеного моніторингового дослідження, дадуть можливість визначити рівень сформованості читацької та математичної компетентностей у випускників початкової школи, які навчались за старим Державним стандартом початкової освіти й старими навчальними програмами. Ця інформація в наступних циклах дослідження буде використана для порівняльного аналізу показників, визначення тенденцій і змін, що матимуть місце в результаті запровадження нового Державного стандарту та нових програм, прийнятих на його основі. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна інформація. Український центр оцінювання якості освіти [Електронний ресурс]. URL : <http://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-pochatkova/>.
2. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина II. Математика / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 169 с. [207 с. із додатками]. URL : [http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019\\_ZVIT\\_MDYAPO\\_MATEMATYKA.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019_ZVIT_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf).
3. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с. [340 с. із додатками]. URL : [http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018\\_ZVIT\\_MDYAPO\\_CHYTANNYA\\_Sajt-1.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf).
4. Онищенко О. Тетяна Вакуленко: «Ми проводимо дослідження якості початкової освіти, якого на загальнодержавному рівні ніколи раніше не проводилося». *Дзеркало тижня. Україна*. № 21. URL : <https://dt.ua/EDUCATION/tetyana>

vakulenko-mi-provodimo-doslidzhennya-yakosti-pochatkovoyi-osviti-yakogo-na-zagalnoderzhavnomu-rivni-nikoli-ranishe-ne-provodilosya-279503\_.html.

- У травні проведуть перший моніторинг якості початкової освіти. URL : <http://nus.org.ua/news/u-travni-provedut-pershij-monitoryng-yakosti-pochatkovoyi-osvity/>.

### Шевченко Світлана Миколаївна,

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник,*

*старший науковий співробітник відділу історії*

*та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України*

## РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

### ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

#### В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991–2000)

Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян, що знайшли відображення в Декларації прав національностей України (1991), Законах України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституції України (1996), Національної доктрини розвитку освіти (2002) та ін. Глибоке осмислення проблеми історії розвитку дітей із особливими потребами, які проживають на теренах України, зумовлене необхідністю розробки практичних рекомендацій з формування програм для дітей із порушеннями слуху, зору, інтелектуальних вад тощо, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для них в українському суспільстві.

Історіографічний аналіз показав, що у різні часи дослідники зверталися до проблеми розвитку навчально-виховних закладів для дітей із особливими потребами в УРСР. Зокрема, такі науковці, як В. Засенко, Є. Синьов, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таран-

ченко, С. Федоренко, М. Ярмаченко та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей з порушенням слуху і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.).

З'ясовано, що в 1991–2000 рр. функціонувала досить розгалужена і диференційована система навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти. Спеціальні школи були триступневими: «1 ступінь — початкова школа, що забезпечує початковий рівень загальної середньої освіти; 2 ступінь — основна школа, що забезпечує неповну загальну середню освіту; 3 ступінь — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту» [2, с. 3]. Відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей функціонували такі основні види спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів): **для глухих дітей** — I–III ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи, III ступінь — 11–13 класи); **дітей зі зниженим слухом** — I–III ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи, III ступінь — 11–13 класи); **сліпих дітей** — I–III ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи, III ступінь — 11–13 класи); **дітей зі зниженим зором** — I–III ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи, III ступінь — 11–13 класи); **дітей з порушеннями опорно-рухового апарату** — I–III ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи, III ступінь — 11–13 класи); **дітей з тяжкими порушеннями мовлення** — I–II ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–10 класи); **дітей із затримкою психічного розвитку** — I–II ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–9 класи); **розумово відсталих дітей** — I–II ступенів (I ступінь — підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь — 5–9 (10) класи) [2, с. 5]. Встановлено, що в 1990/91 н.р. кількість I–III ступеня спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), на початок навчального року складала 10318 (навчалось учнів 5821) у 1995/96 н.р. їх було — 11612 (6005), а в 2000/01 н.р. їх кількість збільшилася до 12157 (5764); 1990/91 н.р. кількість I–III ступеня шкіл соціальної реабілітації складала — 411 (85) у 1995/96 н.р.— 398 (69) і в 2000/01 н.р. шкіл



стало — 402 (69) [1, с. 414]. Аналіз кількості спеціальних шкіл показує, що у цей час їх мережа зростала.

Визначено, що в Україні забезпечувалося право осіб з особливими потребами на задоволення освітніх потреб. Спеціальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів «дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку у загальній освіті, соціальній допомозі і реабілітації», передбачали створення умов для надання таким особам освітніх, медичних, соціальних послуг та сприяли інтеграції їх в соціум [2, с. 1]. Зміст освіти, як і в масовій школі, охоплював різні види знань, елементарних понять і термінів, і зв'язків між ними, сприяв озброєнню учнів деякими вміннями самостійної пізнавальної і практичної діяльності, формував різні компетенції, необхідні учневі для життя і діяльності в суспільстві. Особливо надавалася допомога учням з комбінованими дефектами: організовувалися спеціальні класи (з вадами слуху або зору у поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку або порушеннями опорно-рухового апарату). Наповнюваність класів, учнів з комбінованими дефектами, складала до 6 чоловік. Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня. Важливо було те, що для здобуття середньої освіти дітей з особливими потребами працювала старша школа з тривалістю навчання 2 роки, а для розвитку здібностей дітей з вадами фізичного розвитку були відкриті: гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати; класи художньо-естетичного, музичного, трудового, спортивного та інших профілів, термін навчання в них збільшувався на 1 рік. До цих класів учні зараховувалися на конкурсній основі.

Доведено, що в спеціальній школі, залежно від типу, проводилися корекційно-відновлювальні заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, логопедії, ритміки, соціально-побутової, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та комунікативної діяльності, формування вимови і мови з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації. Таким чином відбувалося забезпечення відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги, організації професійно-трудової підготовки, навчання і відпочинку, що було одним із показників розвитку освіти спеціальних шкіл у досліджуваній період. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта. Державна служба статистики України за 2013 р. / за ред. Осауленко О.Г. Київ, 2014. 533 с.
2. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08>

**Янченко Тамара Василівна,**

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

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВИТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

Розвиток і навчання дітей з особливими освітніми потребами та сприяння їх інтеграції у суспільство є актуальним запитом сучасної педагогіки, що реалізується завдяки широкому запровадженню інклюзивної освіти. Інклюзія — залучення всіх дітей в освітній простір, незалежно від наявності у них індивідуальних відмінностей, пристосування освітнього процесу до потреб учнів, зокрема і тих, які мають особливі освітні потреби. Сучасні українські дослідники [2, с. 23–24] визначають такі категорії дітей з особливими освітніми потребами: діти, які мають порушення психофізичного розвитку (інтелектуальні, зорові, слухові, мовленнєві порушення, вади опорно-рухового апарату); діти, які мають складні захворювання (потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини); діти, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності; діти, які потребують особливого встановлення контактів із соціальним середовищем (первазивне порушення розвитку, розлади аутистичного спектру).

В Україні існує досвід навчання, розвитку та інтеграції в суспільство таких дітей, накопичений у процесі науково-практичної

діяльності вітчизняних учених і функціонування створених ними спеціальних закладів освіти та соціалізації.

Так, у 1904 р. відомий український психолог і педагог І. Сікорський створив у Києві Лікарсько-педагогічний інститут. Мета його діяльності полягала в дослідженні психологічних особливостей дітей, які мають вади розумового розвитку, в розробці спеціальних методик для навчально-виховної роботи з ними та їх упровадженні у педагогічну практику. І. Сікорський та інші фахівці закладу досліджували особливості фізичного, інтелектуального і морального розвитку вихованців, намагалися сприяти йому. На основі проведених досліджень дітей розподіляли на 3 групи. При розподілі, насамперед, звертали увагу на ступінь розумової відсталості дитини, а не на її вік. Навчально-виховні та розвивальні заняття здійснювалися з урахуванням інтелектуальних можливостей дитини та рівня її розвитку. Інститут одночасно був педагогічним і лікувальним закладом. Але його основним елементом була школа. Лікарська практика, що найчастіше реалізовувалася у формі діагностичних заходів і медичних консультацій, допомагала краще зрозуміти природу дітей, які мають вади розумового розвитку, і забезпечувала правильну організацію педагогічного процесу [1].

Практика створення освітніх закладів для дітей з вадами розумового розвитку на початку ХХ ст. мала міжнародний характер. Наприклад, у 1907 р. М. Монтесорі організувала в Римі Будинок дитини (спочатку він був розрахований саме на дітей з особливими освітніми потребами), а в 1908 р. у Москві В. Кащенко створив санаторій-школу для дітей з вадами інтелектуального розвитку та поведінки.

Особливої уваги заслуговує діяльність видатного українського педагога і дефектолога І. Соколянського, який досяг значних результатів у навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство сліпоглухонімих дітей. Він працював у будинку для сліпоглухонімих дітей, створеному у 1923 р. у Харкові, при якому була організована школа і спеціальна лабораторія. І. Соколянський розробив низку методик навчання та виховання таких дітей, що впроваджувалися у практику. Так, було розроблено метод навчання мові глухонімих дітей на основі цілісного зорового сприйняття образів слів та фраз через читання з губ і моторних відчуттів «від роботи руки при письмі». За допомогою спеціальної апаратури дітей навчали мові, збуджували і загострювали слуховий

нерв у випадках збереження залишків слуху. Позбавлені слуху діти навчалися читанню з губ, причому навчання організовувалося так, що їм допомагали навіть мінімальні залишки слуху. Глухонімі вихованці з першого дня свого перебування у школі вчилися розуміти фрази і вимовляти їх цілісно. Для цього використовувався «український» або «ланцюговий» метод професора І. Соколянського, який ґрунтувався на засадах рефлексології. Суть цього методу полягає у можливості звикання дитини до чітко зумовленої системи подразників у визначеному порядку та у виробленні у неї відповідних реакцій на ці подразники («ланцюгові реакції»). Розвиток кожного окремого вихованця відображався графічно і фіксувався в спеціальному щоденнику. І. Соколянський приділяв увагу й образотворчій діяльності, передусім ліпленню та малюванню, розглядав їх як спосіб вираження внутрішнього світу дитини, засіб комунікації на домовленневому етапі та шлях вивчення специфіки її психічного розвитку [3, с. 169–170].

На основі тривалих досліджень специфіки розвитку та соціалізації сліпоглухонімих дітей у 1936 р. І. Соколянський винайшов особливо потрібну й цінну машину для читання ними звичайного плоскодруківаного шрифту. Її дія була заснована на застосуванні фотоелемента і переведення електричних коливань в тактильні сигнали. Для вироблення навичок читання потрібно було близько 900 годин занять. Вихідним положенням теорії І. Соколянського було те, що сліпоглухонімі діти мають нормальні розумові здібності і потенціал для розвитку. У спілкуванні з ними та залученні їх до пізнання світу вчений пропонував використовувати доступні для них засоби — спочатку жести, а потім різноманітні технічні засоби, розроблені І. Соколянським: телетактор — прилад, за допомогою якого можна спілкуватися зі сліпоглухонімими; «читальна машина»; дактилятор — прилад для одночасних контактів з групою сліпоглухонімих; мобільограф — прилад для запису рухових реакцій у сліпоглухонімих дітей; неоновий фотоскоп для глухих.

Наприкінці 30-х років через переслідування влади і загрозу арешту І. Соколянський переїхав до Москви. Він працював у Науково-дослідному інституті спеціальних шкіл і дитячих будинків і був директором Загорської спеціальної школи-інтернату для сліпоглухонімих дітей [3, с. 310].

Отже, в Україні упродовж десятиліть існує досвід створення закладів для навчання, виховання та соціалізації різних ка-

тегорій дітей з особливими освітніми потребами та інтеграції їх у суспільство. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дічек Н.П. Новаторська діяльність Київського лікарсько-педагогічного інституту Сікорських (1904–1914). Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття). Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. С. 137–156.
2. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. Київ: «Обнова Компані», 2018. 252 с.
3. Янченко Т.В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія і практика. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 448 с.

#### Яценко Таміла Олексіївна,

*доктор педагогічних наук,*

*головний науковий співробітник*

*відділу навчання української мови та літератури*

*Інституту педагогіки НАПН України*

### ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах сучасного освітнього простору процесуальні аспекти модернізації шкільної літературної освіти розв'язуються на основі компетентнісного підходу та у контексті завдань Нової української школи. Компетентнісні орієнтири шкільної літературної освіти посилюють тенденцію реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в школі, а відтак і формування загальнокультурної компетентності учнів. Зважаючи на термінологічні розбіжності щодо визначення основних положень культурологічного підходу в шкільній освіті, зокрема й літературній, трактуємо ключову загальнокультурну компетентність як інтегровану якість особистості, її здатність аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства. Ця ключова компетентність передбачає глибоке розуміння особистістю власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження

інших. На предметному рівні (навчальні предмети «Українська література», «Зарубіжна література», «Літератури національних меншин» та інтегровані курси словесності) загальнокультурна компетентність виявляється в здатності учнів-читачів зіставляти специфіку розкриття літературної теми (чи образу) в різних видах мистецтва; ідентифікувати себе як представника певної національної культури; визначати роль української літератури в загальноєвропейському і світовому контекстах; аналізувати та інтерпретувати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з різними творами мистецтва; набувати досвід емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва та формувати відкритість до міжкультурної комунікації.

У культурологічній гуманітарній моделі шкільної літературної освіти організація навчальної діяльності визначається діалогічністю. Література як компонент художньої культури знаходиться у постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва. Сприйняття художнього твору як виду мистецтва також має діалогічний характер. Поглиблення в учнів інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва — це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і в контексті літературного процесу, художньої культури певної доби, та усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього — з іншою культурою, з іншим буттям [2, с. 18].

Ефективним засобом реалізації культурологічного підходу до шкільного навчання літератури є дидактико-методичний потенціал підручника української літератури (рівень стандарту) для 11 класу (автори — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.) (2019) [1]. Його зміст і структура 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.

Культурологічна спрямованість навчальної книги увиразнюється розглядом художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур. У підручнику запропоновано вивчення літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення

картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, які відображає автор твору.

Кожен тематичний блок підручника (відповідно до тематично-хронологічного принципу вивчення української літератури в 10–11 класах) розпочинається коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу. На прикладі життя і творчості письменників ХХ — початку ХХІ ст. досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва.

У рубриці «Культурно-мистецький контекст» оптимально подано навчальні матеріали, що репрезентують адаптовані до сприйняття учнями 11 класу надбаня вітчизняної культури. Сучасна, пізнавальна та доступна для учнів цієї вікової категорії інформація про українське мистецтво ХХ — початку ХХІ ст. (репродукції творів живопису, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, ідейно-естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо) сприяє глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі аналізу та інтерпретації літературного твору, а також формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва. Наприклад, для створення в уяві старшокласників єдиного художнього образу історико-культурного періоду 20–30-х рр. ХХ ст. стисло, але змістовно подано інформацію про митців-авангардистів у галузі образотворчого мистецтва (О. Богомазов, К. Малевич, О. Екстер, О. Архипенко). Візуалізації такого матеріалу сприяє багатий ілюстративний матеріал. Система запитань і завдань до цієї рубрики передбачає апелювання до культурно-читацького досвіду старшокласників та спрямована на вдосконалення їхніх умінь самостійної діяльності.

Розвитку загальнокультурної компетентності учнів 11 класу сприяють завдання пізнавально-пошукового характеру, презентовані в рубриці «Ваші читацькі проекти». Так, у процесі вивчення творчості О. Довженка учням рекомендується переглянути його фільми «Звенигора», «Земля», «Іван», «Зачарована Десна» й підготувати мультимедійний проект «Олександр Довженко — класик світового кіно».

Отже, сучасне навчально-методичне забезпечення, підготовлене на засадах культурологічного підходу до шкільного літературного навчання, сприятиме формуванню різнобічної, духовно розвинутої особистості з високим рівнем загальної культури, повагою до національних і світових культурних традицій, толерантним ставленням до представників різних культур. ■

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Орion, 2019. 256 с.
2. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ: Пед. думка, 2012. 136 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ І НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

*Збірник тез Всеукраїнської  
науково-практичної конференції*

Обкладинка, верстка, дизайн:  
Ладоня К. Ю., Штефан Ю. В.

Підписано до друку 10.05.2019 р. Формат 60x84 1/16  
Гарнітура Droid Serif. Друк офсетний. Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 9,765  
Наклад 300 пр.