



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

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ

І НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

16 травня 2019 р.

Київ



МАТЕРІАЛИ ДОПОВІДЕЙ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

УДК 37.01:373.01:122(082)

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

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 10 від 3 вересня 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;
Л. М. Калініна, 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
матеріалів доповідей Всеукраїнської науково-практичної кон-
ференції, 16 травня 2019 р., м. Київ / за заг. ред. Дічек Н. П. —
Київ: Педагогічна думка, 2019. — 132 с.**

ISBN 978-966-644-507-3

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

Матеріали присвячено таким питанням філософії сучасної освіти, як обґрунтування нових цінностей освітньої діяльності й підготовки вчителя, світоглядний потенціал шкільних предметів, виклики освіти дітей Z-покоління, культурна компетентність, критерії якості та результати шкільної освіти у світлі філософських рефлексій.

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 публікації.*

ISBN 978-966-644-507-3

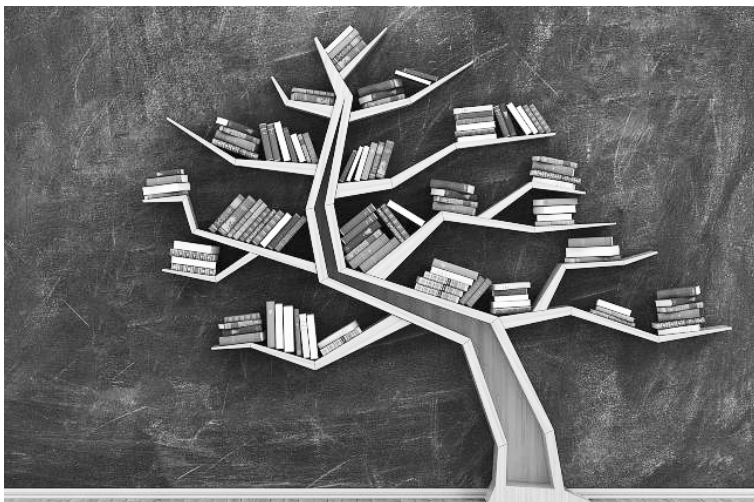
© НАПН України, 2019
© Інститут педагогіки НАПН України, 2019
© Педагогічна думка, 2019

Кремень Василь Григорович Нові цінності освітньої діяльності.....	6
Савченко Олександра Яківна Нові освітні результати як чинник модернізації початкової освіти.....	12
Саух Петро Юрійович Освітній процес проблеми паралельних світів навчання і виховання.....	18
Топузов Олег Михайлович Світоглядний потенціал шкільної географії в контексті модернізації середньої освіти в Україні.....	30
Євтух Микола Борисович Підготовка вчителя в контексті українського державотворення.....	37
Гупан Нестор Миколайович, Пометун Олена Іванівна Актуальні питання модернізації шкільних підручників з історії України	44
Калініна Людмила Миколаївна, Матвеева Ганна Дмитрівна Творче мислення як чинник креативного розвитку особистості в авторській школі-коледжі Ганни Матвеевої	53
Дічек Наталія Петрівна Міжкультурна компетентність як завдання нової української школи	58
Кондратенко Лариса Олександрівна Психологічні особливості сучасних учнів початкової школи (когнітивні, соціальні та мотиваційні тенденції розвитку)	66
Антонець Наталія Борисівна До питання покарання вихованців шкіл соціальної реабілітації (1991–2017 рр.)	72

Загородня Алла Анатоліївна Профільне навчання в старшій школі незалежної України: змістові аспекти	78
Куліш Тетяна Іванівна Процеси диференціації в початковій освіті України як підґрунтя її модернізації	85
Ткаченко Лідія Іванівна Проблеми адаптації обдарованих учнів: педагогічний аспект	92
Науменко Світлана Олександрівна Зовнішнє незалежне оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти: досвід європейських країн.....	95
Шевченко Світлана Миколаївна Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із особливими потребами в умовах незалежної України (1991–2000)	100
Лісова Наталія Іванівна Уроки довіри в сучасній школі.....	105
Калініна Ганна Михайлівна, Малюга Микола Миколайович Краудфандинг як інструмент розвитку соціального капіталу в цифровому суспільстві.....	113
Малюга Микола Миколайович Онлайн бібліотеки франції як джерело знань для суб'єктів опорних закладів освіти.....	119
Хорошковська Тетяна Петрівна Моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи» — один із напрямів модернізації шкільної освіти України	124
РЕКОМЕНДАЦІЇ КОНФЕРЕНЦІЇ.....	128



ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ
І НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА



Мета конференції — визначення й обговорення нагальних освітньо-філософських питань, пов'язаних з модернізацією української освіти в постнекласичну добу



Кремень Василь Григорович,

президент НАПН України,

доктор філософських наук, професор,

академік НАН України, академік НАПН України

НОВІ ЦІННОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналіз сучасних процесів у всіх сферах діяльності свідчить, що перехід до освоєння складних систем створює умови для формування нових світоглядних орієнтирів, що узгоджуються з ідеалами гуманістично-демократичних стратегій. Йдеться не про відмову від діяльнісного ставлення людини до світу, а про нове розуміння діяльності, особистості й творчості, що має глибокий світоглядний смисл. Таке нове розуміння нині формується в різних галузях культури, і завдання філософії освіти — простежити тенденції до вироблення нових цінностей як відповідь на виклики, що постали перед сучасною цивілізацією.

У більшості розвинутих країн будь-який вид соціально корисної праці, що приносить законний прибуток, сприймається як цінність. У наших умовах, коли мірилом соціального престижу стали гроші й влада, різко знизився ціннісний статус саме тих видів діяльності, які є ключовими в постіндустріальному розвитку цивілізації. Зокрема, малопривабливими стали професії наукового працівника й педагога. Таким чином виникають небезпечні передумови втрати високого інтелектуального потенціалу країни. Очевидно, що в такому разі в нас буде мало шансів включитися в європейську і світову економічну систему інакше, ніж у ролі країни, яка забезпечує інші країни людськими й сировинними ресурсами. Якщо ми зацікавлені в тому, щоб Україна боролася не просто за виживання, а за вихід на фарватер постіндустріального розвитку, то саме з цією стратегією потрібно співвідносити цілі й цінності орієнтації освіти.

Процеси глобалізації висувають на авансцену сучасного розвитку процеси діалогу культур. У цих процесах особливу роль починає відігравати рефлексивна свідомість, яка здебільшого фор-



мується в сучасній культурі під впливом наукової раціональності. Рефлексія — необхідна передумова для розуміння рівноправності різних «культурних систем відліку», яка визначає цінності різних культурних світів, що є необхідною умовою їх діалогу. Коли індивіди, соціалізовані в різних традиційних культурах, включаються в спілкування, то вони не завжди розуміють один одного. Проте, якщо традиціоналістське суспільство (китайське чи індійське, наприклад) опанувало західну науку, західний тип раціональності, то сформувало рефлексивне ставлення до власних цінностей. Поза таким ставленням неможливий повноцінний діалог культур. Тоді людина однієї культури сприйматиме іншу тільки як щось чуже, виникає старий розподіл: «ми» і «вони», «наше» і «не наше». Ідентифікація йде лише за принципом входження в цю й тільки в цю культуру, а інша культура сприймається як дещо чуже.

У процесі засвоєння знання людина має справу з внутрішнім пошуком, який відкриває пограничні стани психіки, які розв'язуються миттєвими, «просвітлювальними» актами, що їх позначають термінами «інсайт», «інтуїція», «осяння», «конструктивна уява», «щаслива ідея» тощо. Як зазначав К.Г. Юнг, розуміння цих феноменів через «несвідомий процес, результатом якого є раптове вторгнення у свідомість неусвідомлюваного змісту, несподіваної ідеї чи передчуття» (Юнг К.Г., 1997), бере початок у філософії А. Бергсона. Та свідомо діяльність, яка тільки здається свідомою, що властива науковому пошуку і якій традиція найчастіше приписує виключно логічні підстави, насправді пронизана «переступанням» через мікро- й макророзриви потоку, що її охоплює, зовнішнього і внутрішнього досвіду, часом не поміченими внутрішніми феноменами. Феномен внутрішнього, душевного уявляється близьким тому, що шукав А. Бергсон як «інше пізнання», як «бачення іншої половини реальності», коли «до інтелекту приєднали б інтуїцію» (Бергсон А., 2001). Така схема духовної активності, що дає життя будь-якій творчості, яка знаходить свої начала в сутностях свідомого й несвідомого через розмикання кордонів між ними, формує принцип внутрішньої можливості наукового пізнання (Карпов А.О., 2003), визначаючи домінуючу якість пізнавального методу, який циркулює в сучасних системах наукової освіти. Ця якість, іншими словами, пов'язана зі створенням різних шаблів позараціонального знання:



імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання.

Важливе розуміння того, яку роль відіграють ефекти інтуїтивного, позараціонального в засвоєнні знань і розвитку творчої особистості, стверджує К.Р. Роджерс. Під впливом власних духовних шукань С. К'еркегор визначає як одну з принципів педагогічних позицій те, що «знання, здобуте особисто тобою, не може бути прямо передане іншому» (Роджерс К.Р., 1994.). Насправді, як тепер ми можемо зазначити, важливою є здатність педагога «супроводжувати» досвід особистих пошуків учнів, наявність і розвиненість якої великою мірою обумовлена лише його особистим досвідом й особистою історією власних трансцендувань, тобто креативних осянянь. Вчитель у нашій школі, як правило, не має досвіду використання предметних знань у сфері зовнішнього світу; це позбавляє його можливості бути провідником у пошуку продукту творчого пошуку, оскільки в нього немає власної історії як практичного предметного досвіду. Отже, він не володіє метамовою духовних форм, які індукуються спеціальним знанням, що ставить його в дуже скрутне становище перед «лицем досвіду», оснований на практиці творчого пошуку.

Така диспозиція визначає в кращому випадку дуже стримане ставлення викладача до недогматичних методів навчання, зокрема до способів набуття знань, які базуються на дослідницькій практиці, під якою він розуміє алгоритм наукового дослідження. З тієї самої причини можна спостерігати більший учительський успіх у таких предметних областях, як література і рідна мова. Останньою навіть за всіх недоліків знання орфографії більшість володіє краще, ніж математикою. Подібна дуже поширена диспозиція вчителя стосовно нової «дослідницької» практики, яка сьогодні входить у школи, визначає як нового суб'єкта вчителювання професійного наставника; саме йому через його професійний і життєвий досвід належить роль духовного наставника «нових» учнів на шляху пізнання, у надбанні того нового знання, яким сам він на цей момент не володіє і яким вони оволодіють спільно. У цьому суть розуміння особливого шкільного пізнавального методу, що опосередковує нову якість.

Основна дорога до творчої продуктивності пролягає через сфери дослідницької активності, що розуміється в найширшому



контексті. Активності, яка є актом творчого осяяння, що захоплює «свідоме і несвідоме» індивіда. Особливу роль у виробництві продукту творчості відіграють системи інтегрованого знання. Успіх творчої активності залежить від потужності й організованості пізнавальних структур, які утворюють каркас індивідуальної психіки. Розуміння того, що ховається за творчим актом, без сумніву, буде поліпшено відкриттям таємниць когнітивної динаміки в системі, яка поєднує активність різних структур знання з історією суб'єкта.

Таким чином, у контексті філософії освіти система сучасної освіти висуває вимогу до якості пізнавального методу, яку можна сформулювати як принцип креативності наукового пізнання. Принцип, що конститує схему переживання знання під тиском внутрішнього пошуку й становить опозицію широко розрекламованому псевдоінтелектуалізму, що маскується сьогодні в «індустрію освіти». У підсумку це перетворює справу навчання на сурогат середньовічного ремісництва, яке являє нам у результаті ту освітянську реальність, що репрезентує вчорашній день і є гальмом для сучасності.

Проблема здійснення соціального й професійного вибору в сучасній школі полягає не в тому, що учень не знає, ким бути, а в тому, що, по-перше, він не має можливості спробувати практично бути кимось іншим, крім школяра, у тому числі в професійному плані. По-друге, традиційна школа й не ставить собі таких завдань. Імператив пізнавальної свободи конститує свободу вибору пізнавальної активності в певній особистій диспозиції в умовах пластичності освітнього середовища, яке забезпечують інтегровані освітні системи й науково-інноваційний технологізм. Властивість творчої трансцендентності пізнавальних актів відкриває шлях до нового знання, створюючи внутрішню пізнавальну свободу особи. Цей спектр пізнавальних можливостей особистості, які саморозширюються, є тим, що визначає систему динамічної пізнавальної свободи в освітніх закладах і руйнує монополію вчителя на істину.

Йдеться про ствердження особистості як у власних очах, так і в різних колах соціальності, що її охоплюють, включаючи й вузькі, й широкі сфери життєдіяльності. Ствердження особистості — це те, з чим співвідноситься будь-яка, навіть замкнута,



система освіти; це внутрішня здатність, яку здобувають, нехай у незначних масштабах самі учні; це процес, що має тавро істини як з погляду особистості, так і в інтересах чинної соціальності, тобто суспільства. Адже тільки через утвердження своєї особистості індивідуальність здатна відокремитися від поглинання загальним, відчути себе як особливе, спробувати встановити з цим особливим контакт. Пізнавальна свобода для особистості, яка твориться, є видом природної цінності. Та якість пізнавальної свободи, яку містять системи наукової світи, опосередковує прагнення індивідуальності звільнитися від суспільного й природного тиску. Це наповнює почуттям, співзвучним з внутрішньою відчуженістю, вимоги якої приховано від «ока раціоналізуючого розуму», настановляючи на шлях духовного відособлення.

Набуття духовного досвіду, який дає змогу ствердитися в сучасності, виявити себе в ній і пережити її, незмінно присутнє в будь-якій освітній системі. Проте з незмірно вищою інтенсивністю ця «метафізика духу» властива системам креативної освіти, обґрунтованим наукою. Цінності духовного досвіду здобувають не лише через властиву цим системам пізнавальну процесуальність, а й за допомогою особливого, вільного освітнього середовища, яке творить архітектоніку нових навчальних культур і здатне створювати людей, що звеличують суспільство й не розчиняються в ньому. Тому таке середовище не може бути зліпком, моделлю наявного світу, але водночас і не може бути відокремленим від нього. Ця «архітектонічна» проблема задає межі пластичності освітнього середовища. Така дійсність змушує шукати відповідь на питання, наскільки культура освітніх закладів може бути відображенням, моделлю чого-небудь і до якого рівня соціальної реальності може бути надано доступ до неї. Філософія освіти допомагає звільнитися в осмисленнях освітнього буття від насильства соціальної фільтрації й стати на шлях наукового, продуктивного методу пізнання процесу творення особистості.

Як наслідок, філософія освіти має спрямувати освітній процес на майбутнє, вивести його з минулого в сучасність, а також орієнтувати на вирішення проблем, а не засвоєння готового знання. Здавалося б, це загальновідомо, однак для того, щоб це стало реальністю, потрібно активніше працювати над виходом зі старої інформаційної моделі й переходити до концепції лю-



диноцентризму, в основі якої — проблематичність, діалогічність і дискусійність. Усі ті надбання, які має вітчизняна філософська думка з її акцентом на софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі.

Такий підхід найбільшою мірою сприятиме подоланню монолігізму, проповідницьким моделям передання знання, нескінченних посилань на авторитети, інколи досить сумнівні. У підсумку це дасть можливість не просто володіти інформацією, наприклад, про філософію, але бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексивно ставитися до вибраних посилок, критеріїв тощо. Іншими словами, не щось знати про філософію, а філософувати, тобто застосовувати її до потреб практичного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Москва: Канон-Пресс-Ц, 2001. С. 334.
2. Карпов А.О. Интегрированное знание. *Человек*. 2003. № 4. С. 30–31.
3. Роджерс К.Р. Становление человека. Москва, 1994. С. 336.
4. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. СПб.: Университ. кн., 1997. С. 61.





Савченко Олександра Яківна,

доктор педагогічних наук, професор,

академік НАПН України,

головний науковий співробітник

відділу початкової освіти

Інституту педагогіки НАПН України

НОВІ ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ

ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У 21 столітті людство постало перед цивілізаційною кризою, що зумовлена передусім невідповідністю мети й темпів розвитку матеріальної і духовної культури, послабленням впливу «вічних цінностей». І, як свідчать події останнього часу, цей розрив спричинює дегуманізацію суспільств, економічні й екологічні потрясіння, стає загрозою виживання людини як у духовному, так і в економічному і фізичному вимірах. Зауважимо, що це стосується як країн з молодого демократією, так і тих, що мають репутацію розвинених.

Для сучасної української освіти у зв'язку з цим окреслились чотири основні виклики, які прямо чи опосередковано впливають на її якість і перспективи розвитку. Зокрема:

- глобалізація (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція країн на ринку праці й у сфері володіння джерелами енергії);
- демографічна криза (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік працездатного населення, здібної молоді); що потребує невідкладної зміни цілей і умов освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів країни;
- інновації в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо) зумовлюють потреби швидкої перебудови формальної й неформальної освіти, формування в людей мотивів і здібності навчатися впродовж життя;



- швидкість і частота комунікацій у різних сферах суттєво змінюють навчально-культурне середовище, інформаційний і, зокрема освітній простір країни в цілому і середовище освітніх закладів.

Очевидно, що розв'язання цих глобальних проблем довгострокового розвитку країни найтіснішим чином пов'язані з якістю людського потенціалу, а отже з *якістю шкільної освіти, коренем якої є початкова ланка*.

Наскільки успішно Україна подолає глобальні виклики залежить, поряд з іншим, і від того, наскільки швидко, точно й масштабно може змінюватись наша освіта шкільна й професійна відповідно до вимог часу, потреб суспільства й конкретної людини. Адже відомо, що не природні багатства і величина території стають у ХХІ столітті визначальними для розвитку окремої країни, а цінності устрою, рівень кваліфікації людських ресурсів, здатність швидко й сумлінно вчитися, продукувати нові ідеї та технологічно їх впроваджувати. Базисом таких змін в освіті вважаємо принципово інше тлумачення її результатів на кожному рівні, а відповідно й зміну технологій навчання.

Отже, найбільшою інновацією реформування школи вважаємо *феномен нових результатів освіти*. Якщо в чинному ДС вихідною категорією є тематичне наповнення змісту, тобто первинним є те, що треба вивчати, а *результати засвоєння* визначено відповідно до його тематики й обсягів, то в новому ДС проектування змісту відбувалося принципово по-іншому. Міжнародний і вітчизняний досвід показав, що найбільш продуктивним у наш час є підхід, коли в навчанні переважають *інструментальні знання*, що є основою засвоєння способів дій. Якщо освітні результати стають точкою відліку у визначенні змісту початкової освіти, тоді компетентнісний підхід, який використовувався й у попередньому ДС, стає засобом досягнення іншої якості освіти. За цих умов об'єктивно вчителі мають *розрізняти процес і результати навчання, а учні поступово навчаються розрізняти знання про факти, явища і знання про способи дій*.

У цій складній перебудові нормативним підґрунтям усвідомлення сутності нових освітніх результатів є їх визначення в Законі «Про освіту» (2017 р.). Зокрема, такі положення:



- результати навчання (роз. 1, п. 22), які описано ширше ніж компетентності; їх можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти; особа здатна їх продемонструвати після завершення освітньої програми;
- ключові компетентності (роз. 11, п. 15), які рекомендовано для всіх рівнів освіти (вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технології; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна; громадянські та соціальні компетентності; культура компетентність; навчання впродовж життя; підприємливість та фінансова грамотність; (у ДС початкової освіти конкретизовано зміст компетентностей із врахуванням специфічних завдань початкової школи);
- предметні компетентності, які передбачені типовими й освітніми програмами;
- спільні для всіх компетентностей вміння (читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно й письмово; критичне й системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати свою позицію; творчість, ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики, ухвалювати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми (ст. 12, п. 1). Їх ще класифікують як наскрізні. [1]

Введення в закон вимог щодо освітніх результатів засвідчує, з нашого погляду, зміну цілей освіти, яка поступово стає діяльнісно-результативною й систему контролю її якості. Це зумовлює потребу переосмислення добору змісту, забезпечення його наближеності до життєвих потреб дітей, узгодження складності й обсягу навчального матеріалу з очікуваними результатами. Відповідних змін зазнали визначення мети початкової освіти та змісту.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особли-



востей і потреб, формування цінностей; розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Базовими теоретичними положеннями конструювання нового змісту початкової освіти була *реалізація принципу дитиноцентризму в усіх його вимірах і компетентнісного підходу*. Втілити ці відомі положення на нормативно-прикладному рівні досить складно, адже необхідно було відповісти на актуальні потреби сучасної дитини й закласти передумови для її перспективного розвитку. Класична теорія розвивального навчання Льва Виготського про взаємозв'язок актуального й найближчого розвитку дитини, психологічні дослідження потреб розвитку сучасних дітей 6–10 річного віку мали зазвучати в нових умовах. Ми ґрунтувались на тому, що в оновленні змісту (а далі й методик навчання) слід враховувати не лише те, що зараз дітям цікаво й захоплює, а й професійно, відповідально спроектувати їх подальший поступ, який передбачає здобуття *обов'язкових і очікуваних результатів*, адже саме за досягнутими результатами можна буде оцінити, чи відбулися реальні якісні зміни в системі початкової освіти.

Таким чином, алгоритм інновацій є таким: *мета початкової освіти — прогнозування її результатів — пошук засобів їх досягнення (зміст, методи, середовище, режим і т. ін.)*. Визначення результатів репрезентовано в ДС і типових освітніх програмах у третій особі, через висловлювання здобувачем різних способів сприймання, створення, використання, усвідомлення, оцінювання, виявлення свого ставлення тощо. [2].

Наголосимо, що компетентнісний підхід не можна зводити лише до визначення діяльнісних результатів. Він має зменшувати перевантаження обсягу змісту й змінити підхід до розуміння якості освіти. До речі, саме це було ключовою причиною стрімкої трансформації освіти на компетентнісні засади в зарубіжних країнах. Освоєння переваг компетентнісного підходу передбачає впровадження різних *видів інтеграції*. Ґрунтуючись на цьому, наша робоча група науковців НАПН України створила типову освітню програму, у якій поєднано предметне навчання з інтегрованими курсами. Наприклад, новий курс «Я досліджую світ», об'єднує п'ять освітніх галузей і використовується впродовж 1–4 класів [3].

У процесі розроблення типових програм *об'єктами пошуку нових наукових рішень* були такі питання: як упередити пере-



вантаження нової початкової школи, як визначити «ядра змісту» інтегрованих курсів, яку кількість галузей і що саме доцільно інтегрувати, як у кожній з галузей передбачити взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей, адже кожна освітня галузь має свої пріоритети для їх формування. У матеріалах Європейської комісії з освіти Ради Європи щодо ключових компетентностей (листопад 2017 року) підтверджено дієвість застосування компетентнісного підходу в освіті різних країн. Визначено, що його правильне застосування дає змогу очікувати розвиток у молодих європейців *критичного мислення, здатності вирішувати проблеми, навичок роботи в команді, спілкування та переговорів, аналітичних і творчих здібностей, сприйняття цінностей міжкультурності.*

Широкі інформаційні можливості, нові вимоги держави і суспільства, очікування від школи сучасних дітей, які дуже відрізняються від попередніх поколінь, *створюють для вчителів нову професійну ситуацію.* Передусім зазначимо, що відповідно до Закону «Про освіту» вчителі мають право на створення власних програм та їх навчально-методичного забезпечення. Як нам видається, щоб скористатися цим правом, насамперед слід вчити студентів, педагогів аналізувати різні освітні програми, підручники й методичні системи, щоб зробити вмотивований вибір навального ресурсу для формування в дітей очікуваних результатів.

Гострою є потреба психологізації підготовки вчителів з метою оволодіння діагностичними методиками, уміннями комунікувати з молодшими школярами, вчити їх працювати разом. Нові смисли в меті початкової освіти (*всебічний розвиток дитини відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб...*) мають вирівняти перекіс від фронтальної роботи в бік групової та індивідуальної роботи. Тому вислів — *знати, поважати і враховувати індивідуальність кожного, це не гасло, а обов'язкова умова успішності нової школи.* Зараз створюються передумови для реалізації цієї відомої теми, адже суттєво має змінитися освітнє середовище, багато вчителів беруть участь у тренінгах щодо застосування різноманітних навчально-ігрових ситуацій, які сприяють виявленню здібностей та інтересів дітей з різними стартовими можливостями. Хочу наголосити, що *компетентнісні результати учнів, що закладені в ДС, не єдина мета*



оновлення початкової школи. У цей період надзвичайно важливо створити умови саме для *всєбічного прояву інтересів і здібностей дітей*, щоб розуміння їхньої успішності не обмежувалось тільки когнітивною сферою, не менш важливими в цьому віці є їхній емоційний, моральний, естетичний розвиток, дослідницька позиція в пізнанні світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про освіту. URL: <http://sakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>.
2. Державний стандарт. URL: <http://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-satverdzhennya-derzhavnoqo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи. *Закон України «Про освіту». Державний стандарт початкової освіти*. Київ: ТД «Освіта-Центр плюс», 2018. 240 с.





Саух Петро Юрійович,

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

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

ПРОБЛЕМИ ПАРАЛЕЛЬНИХ СВІТІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Анотація. На основі аналізу сучасного освітнього процесу виявлено причини розбалансованості навчання і виховання, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Показано, що сьогодні в цьому контексті існує явний дефіцит серйозної філософії освіти і якісно нових методологій, спроможних подолати демаркацію навчання і виховання. Доведено, що вирішити проблему цілісності навчально-виховного процесу важливо на основі синергійного тренду спеціально організованого «едукативного середовища» на зразок давньогрецького світоглядного ідеалу «пайдейя», який поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на освіченість.

Ключові слова: освітній процес, освіта, виховання, навчання, «пайдейя», амерологічна педагогіка, життєва мудрість.

Освіту в Україні в преамбулі Закону України «Про освіту» визначено «основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного суспільними цінностями і культурою, та держави» [1]. Подібні акценти розставляє й національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка визначає, що освіта має орієнтуватись на особистість, бути демократичною, конкурентоспроможною у світовому освітньому просторі. Ґрунтуючись на ідеї національного державотворення, вона має бути зосереджена



на ствердженні національних інтересів, здійснюватися протягом життя, відповідати інтересам особистості й суспільства, бути стратегічно-бездоганною. Як свідчать міжнародні експерти, вітчизняна освітянська стратегія відповідає вимогам часу, сучасним і перспективним європейським і світовим освітнім стандартам і тенденціям їх розвитку. Здавалось би, за умови її реалізації ми не мали б стикатися з тими проблемами, які турбують сьогодні кожного з нас. Йдеться не лише про низький рівень якості освіти, а й про виховання молоді, що перестало бути пріоритетним завданням наших педагогів. Й справа не лише в тому, що термін «навчально-виховний процес» Міністерством освіти і науки «успішно» замінено терміном «освітній процес» (хоча й це має значення!). Адже виховання, як у «навчально-виховному процесі», так і в «освітньому процесі», продовжує мати автономний, безсистемний характер, а його якість базується на кількісних, в основному, формальних показниках. Воно не відіграє в розбудові демократичного процесу випереджувальну роль, не запобігає соціальній деградації й диференціації, та не сприяє самоорганізації й особистій ініціативності, і водночас, моральності та відповідальності молодого покоління. Освітній процес сьогодні — це два паралельних світи: світ навчання й світ виховання. Як результат, в сучасному молодіжному середовищі спостерігається зростання відчуженості, байдужості, відчуття незатребуваності й покинутості, дисбалансу між конкурентно-спроможністю й психологічним благополуччям особистості в суспільстві, тяжіння до мінімізації зусиль і максимальності «кайфу», тілесної насолоди й зручностей тощо. Звісно, пояснюється це багатьма причинами: і політичною нестабільністю, і соціально-економічною кризою, і війною, і відсутністю чітко визначених ідеологічних орієнтирів, принципів та змісту моралі, які сприяли б консолідації народу України, розбудові правової держави й громадянського суспільства, і «свободою безвідповідальності» наших засобів масової інформації, і деформацією взаємовідносин тощо. Кожна з них може стати предметом окремого аналізу. Але нас, у контексті означеної проблеми, турбує інше — чи є в цьому частина провини нашої освіти, яка б мала спрямовувати молоду людину на досягнення максимального розквіту духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей?



Безперечно, коли йдеться про виховання ініціативної, відповідалної та успішної людини, то воно має здійснюватись усіма соціальними інститутами — сім'єю, освітніми закладами різних рівнів, громадськими організаціями, засобами масової інформації, церквою тощо. Але чи не основну скрипку в цьому «ансамблі», крім сім'ї, має відігравати освіта. З давніх часів відомо, що освіта — це не просто ретрансляція знань, а складний процес передачі суспільством молодому поколінню соціального досвіду з метою підготовки його до активної участі в суспільному житті. «Якщо освіта формує світорозуміння, знання законів світобудови, то виховання формує його світогляд, тобто відношення людини до світу» [2, с. 219]. Іншими словами, освіта — це «навчання пізнанню чогось», а виховання — «навчання певним способом жити». В українській етнопедагогіці «виховати» означає уберегти дитину від зла, а «виховання» тлумачать як процес оброни від зла протягом життя. Навчання й освіта, здобуті знання є засобами виховання й самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання,— пояснював В. О. Сухомлинський,— це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називається вихованням у широкому розумінні цього поняття...» [3, с. 13]. Виховання,— був переконаний на власному життєвому досвіді Антуан де Сент-Екзюпері,— має пріоритет над освітою, адже саме воно творить людину. Історичний досвід свідчить: взаємозв'язок виховання й навчання має бути центральною проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин духовного світу людини — її здібності пізнавати світ шляхом освоєння накопичених до неї в історії науки знань і її здатності оцінювати усе суще (у тому числі себе), вибудовувати у власній свідомості певну ієрархічну систему цінностей. Тобто освіта — це складний процес синергії навчання і виховання, який нерозривно пов'язаний, принаймні з трьома сферами культури: пізнавальною, аксіологічно-регулятивною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він переважно, на основі лише однієї з цих сфер — пізнавальної, а ще точніше її компетентнісної матриці. Школа, будь-який навчальний заклад виконують сьогодні функцію «фабрики» молодих людей, які володіють певним набором компетентностей. Над вихованням розпочинають, як правило,



здумуватися лише тоді, коли трапляється якась неприємність. Більшість бачить виховний процес як засіб підвищення успішності учнів та мету боротьби із правопорушеннями. Тобто діємо за принципом «пожежної машини». Горить — розпочинаємо діяти. Невипадково сьогодні з'являється немало «скороспілих експертів», які пропонують «декомунізувати школу», «назавжди забувши про поділ освітнього процесу» на «навчальний» і «виховний». «У школі,— на думку таких «євронізованих» реформаторів,— повинно бути створено таке середовище, у якому кожен його елемент впливає на формування людини. Без усіляких планів виховної роботи, конкурсів, виховних годин та інших «мероприятій»...» [4].

Якщо бути до кінця чесним, то сучасна освіта справді залишається в міцних обіймах логоцентричної класичної моделі, яка ефективно задовольняла потреби капіталістичного виробництва. Правда, це вже *деформована класична модель*. Адже у свій «чарівний час» класична модель була нерозривно пов'язана з релігійним вихованням, яке передбачало формування відповідного світогляду та ціннісно-моральних і правових регуляторів, що в комплексі визначали життєву компетентність людини. Довгий час ця модель дійсно забезпечувала гармонію навчання і виховання. Але вже на початку ХХ століття науково-технічна революція обумовила лавиноподібне зростання обсягу наукових знань, їх спеціалізацію і швидке «старіння». В результаті посилилась роль прикладних наук та їх орієнтація на потреби виробництва. Ці процеси радикально вплинули на зміст освіти. Різко збільшилась кількість навчальних предметів, що відтворювали зміст тих чи інших наук. Спроби втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко, здійснювалось за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а відповідно — і зменшення виховного потенціалу змісту освіти. Якийсь час, незважаючи на ці процеси, вектори навчання і виховання у вітчизняній освіті «утримувались паралельними» за рахунок жорстко регламентованої системи комуністичного виховання, а з втратою цілісності ідеології й ціннісної визначеності в суспільстві вони почали «розбігатись». До того ж, подальше перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило в змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами й



видами діяльності, вони нерідко швидко втрачали цінність і виявлялися непотрібними ні в житті, ні в професійній діяльності більшості учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом.

Намагання осучаснити зміст освіти за рахунок вузькоспеціалізованих знань обумовило хронічне відставання цього змісту від розвитку життя й науки, оскільки такі знання виявлялися застарілими ще до закінчення школи або університету. Відсутність орієнтації на цілісне бачення науки, її внутрішньої архітекtonіки і світоглядного потенціалу спричинило продукування, за виразом Едгара Морена, президента Асоціації складного мислення, не конструювання «добре облаштованої голови», а голови, наповненої численними знаннями, яка не володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми» і не вміє оперувати «принципами організації і синтезу знань» [5, с. 23]. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання — мистецтво думати глобально — для того, щоб вирішувати локальні проблеми. Звідси — безліч знань-поглядів, замкнених на індивіда, на його суб'єктивність, на його «правду». У суспільстві, словами Платона, починаємо спостерігати переважаючі не «філо-софічності», а «філо-доксичності», що не сприймається як «неправда», «нісенітниця», а лише як своя «правда»... «Істини» тут не доводяться, а просто технічно подаються як повідомлення, приписи, рецепти, які латентно скеровують людину на виконання тих чи інших завдань [6, с. 125].

Зрозуміло, що цей процес, збіднюючи світоглядний складник освіти, не міг вплинути певним чином на виховну частину навчального процесу. Парадоксально, але така безоглядна орієнтація на сцієнтизацію змісту насправді була й залишається дуже далекою від прогресування науковості. Технократичні підходи, що відзначаються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітекtonіки, не дають змоги не лише узагальненого розуміння людиною світу й себе у ньому, але й уміння певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати відповідну життєву позицію.

Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати



різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки та науки про людину й суспільство. Але реалізувати це слід не шляхом екстенсивного розвитку змісту освіти, а на основі міждисциплінарних форм систематизації знань. Будь-яка вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не узгоджується з підготовкою загальноосвітньою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминуче призводить до перетворення людини лише на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення і, навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, депрофесіоналізації. Органічне поєднання спеціалізації та універсалізації освіти потребує виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов'язковими (тобто необхідними у всіх видах життєдіяльності й за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузько функціональне призначення, тобто необхідні лише в якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають «ядро» освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватись, постійно оновлюватись залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання.

Але світоглядно та аксіологічно запліднений підхід освітнього процесу — лише одна сторона медалі, яка є, так би мовити, його загальним дискурсом. Основною причиною усіх проблем, пов'язаних з вихованням учнівської і студентської молоді, як вже було зазначено, є розірваність навчального і виховного процесів. Раніше паралельні лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розбігаються, а навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до вихованості й інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Філософські основи навчально-виховного процесу, у якому донедавна панували принципи пріоритетності людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, незважаючи на красиві декларації чиновників від освіти, поступово руйнуються. Навіть в контексті Болонського процесу розрив між навчанням і вихованням загрожує збільшуватися. Виховний тренд ледь проглядається і в алгоритмі Нової української школи.

Поряд з цим, як відомо, в педагогіці з давніх-давен вважається постулатом те, що в освіті панує *єдиний навчально-виховний процес*, а такі вузлові поняття, як навчання і виховання, тісно



пов'язані між собою. Звідси, в живій педагогічній практиці ця «пов'язаність» отримує нерідко ще й таке звучання: «виховання — одна із функцій навчання». Педагоги традиційно переконані: навчаючи, ми виховуємо, а решта — це функції сім'ї, куратора, методиста з виховної роботи, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією із причин «розбігання» ліній навчання і виховання молодого покоління. Цим же пояснюється «мудрествування» експертів щодо «декомунізації школи». Чому? Тому що цілісність тут розуміється не як *глибинна інтеграція, а як сумарна величина*. Важливо пам'ятати, що навчання далеко не завжди виховує, але зробити його виховуючим можна, спираючись на синергетичний підхід в його організації.

Навчання і виховання хоча й взаємопов'язані, але відносно самостійні процеси. У зв'язку з цим, недостатньо чітка диференціація цих понять веде не лише до малопродуктивних дискусій, утопічних проектів виховної роботи, а й обумовлює зашореність педагогічної діяльності, знижує її ефективність. Важливо усвідомити, що навчання органічно пов'язане з обсягом тих необхідних для життя знань, вмінь і навичок, якими ми озброюємо молоде покоління в школі та університеті. Воно має справу із скінченними величинами. Я. А. Каменський порівнював навчання з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно й одноманітно.

Але людський досвід вміщує, крім *кінцевих знань*, ще й систему *безмежних знань*, з якими має справу виховання. Особистість, яка є об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, самореалізацією, тобто з *безмежністю*. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками.

З дитинства людина — суб'єкт власного особистісного розвитку. Й суб'єктом цього процесу вона стає ще задовго до того, як піде до школи. Першим, хто ставить її в позицію суб'єкта, є сім'я. Здійснюється це через включення дитини в організовану життєдіяльність, відношення між людьми, з навколишнім середовищем, які стимулюють її включення в процес самопізнання й



самореалізації. Продовжує цю естафету школа, система освіти. Але школа — це «замкнений», за своєю суттю, організм. Те, що є в ній відкритим, безмежним (особистість викладача, учня), усіяко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто будь-який навчальний заклад є *об'єктивно лінійною системою*, достатньо жорсткою, яку регулюють згори традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання — *нелінійна*, певною мірою самоорганізована система. Вона виходить за межі навчального закладу, вміщує у своїй структурі освоюване педагогами й учнями різнобарвне навколишнє середовище.

Таким чином, людина формується як особистість, як індивідуальність у цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу та викликають допитливість. У цій ситуації виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Метою виховної системи будь-якого навчального закладу, ґрунтуючись на виховному ресурсі освітнього процесу, є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їхній власний досвід сформуванню позитивне ставлення до нього, що можливе лише одним шляхом — перетворити різнобарвний навколишній простір (економічний, політичний, культурний, освітній тощо) на *виховний*, який може забезпечити синергію навчання і виховання. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв'язки, вписати ці компоненти в структуру діяльності молоді, що зробить виховний простір важливим чинником її особистісного розвитку. Не випадково А. С. Макаренко, у результаті своєї багатогранної виховної діяльності, дійшов до висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожні з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини... Увесь цей «хаос» не піддається, начебто, ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним — завдання вихователя...» [7, с. 14].



Отже, виховання великий педагог розглядає як адекватне спеціально організоване «*едукативне середовище*» — середовище, у якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до змістовного, соціального й особистісно значущого життя. Тобто йдеться, у певному розумінні, про культивування давньогрецького *світоглядного ідеалу «пайдейї»*, який поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на її освіченість.

Розвиваючи погляди А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших педагогів з їх ідеями «шкіл у середовищі», «шкіл у природі», визначальними в сучасній педагогіці виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молоді людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні. Виховне середовище слід створювати, відпрацьовувати механізми включення молоді у «великий світ», робити цей світ за її допомоги змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід — синергетичний. Ігноруючи його, ми обов'язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що обов'язково обумовить якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування до запропонованої системи. У школі (у будь-якому закладі освіти) можуть ефективно функціонувати й розвиватися виховні системи, у яких безпосередньо задіяно адміністративний ресурс. Але керівні органи лише мають створити умови, сприятливі для формування виховного простору і його розвитку, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного закладу, мобілізації зусиль ЗМІ у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності тощо.

Виховна система закладу освіти має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра (студента) з об'єкта на суб'єкт власного навчання й навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе «педагогом» важливо використовувати під час організації



групової діяльності як в навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід дає змогу не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси і здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації й самооцінки. Впровадження суб'єктивної-вчинкової парадигми через систему навчального процесу, включеність в життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об'єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах біфуркацій та невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя в громадянському суспільстві. Саме на такій основі можна досягнути просту як світ істину, сформульовану членом Римського клубу, головою правління світового консорціуму університетів Гаррі Дейкобсом: «В освіті: найважливіше не цінність інформації, а цінність самих цінностей».

Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов режиму із загостренням та соціально-економічних трансформацій суспільства, нелегка справа. Сьогодні відчувається явний дефіцит серйозної філософії освіти і якісно нових педагогічних методологій, спроможних подолати наявну демаркацію навчання і виховання. Потрібен масштабний прорив до якісно нових загально педагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проектів на зразок *амерологічної педагогіки (αμερής, «амер» з грецької, «родовий атом»), яка має «розробляти принципи, правила, прийоми виховання і навчання людини всебічному використанню нею сізігічної раціональності»* [8, с. 132] або свідомої гармонізації відношення «людина ↔ світ». Амерологічна педагогіка, спираючись на всю сукупність світоглядних дисциплін, могла б стати загальнометодологічною основою усіх наявних і потенційно можливих методик адекватної життєтворчості людини, не лише адаптації її до будь-яких нових, близьких до хаосу екстремальних і форсмажорних ситуацій, а й вмінню оптимальної поведінки в пограничних ситуаціях. Лише на цій основі може постати нова модель істинно креативної людини, що вміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін,



є гнучкою, здатною працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу й абсолютної неясності, здатною екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу, а найголовніше — бути моральною та нести відповідальність за свої дії.

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

Але в будь-якій ситуації в освітньому процесі чи не найважливішу роль має відігравати *педагог*. Він має бути вихователем незалежно від того, яку дисципліну викладає і в якій науковій сфері працює. Бути прикладом креативності, інтелігентності й професійної гідності. Сьогодні важливо навчати молоду людину не лише володіти загальною здібністю ставити й вирішувати проблеми, оперувати принципами організації, які б давали змогу «зв'язувати» знання та надавати їм смисл, а й перетворювати їх на *життєву мудрість*, яка б стала когнітивною експертизою всіх її фундаментальних життєвих практик. Майстерно об'єднавши об'єктивний чинник (якість освіти і виховання) та суб'єктивний (талант, здібності людини), педагог здійснює процес «коучингу», сприяючи досягненню вершин професіоналізму й життєвого успіху («акме»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017, № 38–39.
2. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-традиция, 2017.



3. Сухомлинський В.О. Школа радості. *Вибр. тв.*: У 5 т. Т. 3. Київ, 1977.
4. Соловей Михайло. Виховна робота: чи відбудеться реальна «демократизація в школі»? URL: / ua / searching? search = llog. Search & tasko search & author = 1639.
5. Morin E. La tete bien Faite. *Repenser la Reformer la pensee*. Paris. Editions du Senil, 1999.
6. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. *Пед.соч.*: в 8 т. Т. 5. Москва, 1984.
8. Кизима В. Образование как сизигический процесс. *Наукові і освітянські методології і практики*. Київ: ЦГО України, 2004.





Топузов Олег Михайлович,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України*

СВІТОГЛЯДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ МОРДЕРНІЗАЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Перш ніж окреслити свій підхід до тлумачення світоглядного потенціалу шкільної географії в сучасних реаліях трансформації українського соціуму, що прагне євроінтеграції, пояснимо, на яких філософських міркуваннях базуємо розуміння поняття «світогляд». Отже, виходимо з того, що це духовно-практичне утворення особи і водночас форма самосвідомості людини й суспільства, це «система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються у людські вчинки й норми поведінки» [4, с. 569]. Грунтуючись на таких теоретико-методологічних поглядах, окреслимо новітні аспекти світоглядно-філософського потенціалу географії як шкільного навчального предмету.

Уявлення сучасної людини про світ у найширшому сенсі, її ставлення до нього не можна сформуванати без різноманітних географічних знань. Поряд з пізнавальною функцією ці знання й безпосередньо (розкриття законів і вивчення фактів географічної науки), й опосередковано (включення таких фактів і законів у цілісну систему світобачення) справляють вплив на розвиток свідомості, формування світогляду. Свідомість дитини, як система поглядів, переконань, великою мірою формується в процесі освоєння наукових знань.

У результаті тестувань учнів середніх закладів освіти, проведених бесід з учителями, здійсненого педагогічного спостереження, сформовано уявлення необхідності істотних змін у методиці навчання географії, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого навчання на основі здійснення компетентнісного,



проблемного, діяльнісного, краєзнавчого підходів й оновлення поняттєвого апарату географічних курсів [3].

Установлено, що в переліку мотивів пізнання, які ґрунтуються на процесах навчання й самоосвіти, у школярів домінують світоглядні мотиви, що зумовлено прагненням молоді людини розширити життєві знання, світогляд, на основі формування географічної картини світу. Було визначено психолого-педагогічні основи формування географічної картини світу в учнів основної школи та розроблено основні концептуальні засади щодо створення підручників нового покоління [3]. Але ще недостатньо розроблено положення, на засадах яких у сучасних умовах навчального середовища, яке стрімко змінюється під впливом інформаційного суспільства, слід реалізовувати світоглядні можливості географії.

Наголосимо, що на філософській функції географії постійно акцентують зарубіжні фахівці (Г. Гросс (1986), Д. Грегорі (2009)). Зокрема, знані американські науковці Н. Кліффорд, С. Френч та С. Валентайн у книзі «Основні методи у географії» (2010) підкреслюють, що «географія — багатоаспектна наука, її предмет включає і [знання про] людську поведінку, і навколишнє середовище. Вона охоплює розмаїті філософські підходи до пізнання: від позитивізму до постструктуралізму» [5]. А М. Гросс (2004), висвітлюючи підвалини розвитку теоретичних засад соціології, доводить, що саме здобутки в галузі географічних знань вплинули не те, що сучасна соціологія змушена була з 1980-х років минулого століття звернути свою увагу на «нову гуманітарну екологію», що сприяло обґрунтуванню основ сучасної соціології доквілля як світоглядних орієнтирів [7].

Додамо, ще І. Кант у своїй праці «План лекцій з фізичної географії» вказував на можливу методологію філософського аналізу матеріалу географічної науки.

У філософсько-світоглядній проблематиці географії найістотнішим вважаємо її можливість сприяти не лише активному самовизначенню людини в світі, а й пошуку шляху від ідеї (знання) до дії. Таким чином, розглядаючи поняття «світогляд» у просторі педагогіки, принципово важливим стає визначення шляхів і способів формування світобачення, світорозуміння учня на основі системи географічних знань, яких він/вона набуває в навчальній



діяльності, і які мають «працювати» на утвердження гуманного й дієвого ставлення до природи й суспільства, вироблення соціальної та морально-естетичної позиції й поведінки в різних галузях сучасного мінливого життя, що потребує вмінь здобувати знання й реалізувати їх у цілком конкретних діях, вміннях. Переконані, що свідомість дитини, як система поглядів, переконань, оцінних суджень, разом з розвитком її почуттєвої сфери, як системи емоційного ставлення до світу, формується й виявляється у її різноманітній діяльності, реальних відносинах. І географія, завдяки притаманній їй романтиці подорожей і відкриттю нових країв, вивченню водних, сухопутних, атмосферних просторів і процесів, живої природи й організації життя та діяльності людей у різних частинах світу й різних державних утвореннях, як ніякий інший шкільний предмет, формує в дітей картину сучасного світу з його минулим, сучасним і перспективами на майбутнє. Розмаїті географічні знання мають стати невід'ємним елементом культури кожної сучасної людини, бо безпосередньо впливають на її індивідуальне, свідоме й опосередковане творення образу світу, що невинно змінюється. Водночас, уявлення про картину світу постає певним об'єднуючим чинником, що здатен гуртувати соціальні групи й спільноти.

Зауважимо також, що без формування адекватного образу світу людина не може адаптуватися до навколишнього середовища, а без цього неможливе як біологічне виживання, так і соціальна самореалізація, самоактуалізація, формування образу «Я у світі». Поняття картини світу як системи найбільш узагальнених уявлень про навколишній світ належить до числа фундаментальних понять, які відображають специфіку буття людини, її взаємозв'язки зі світом, найважливіші умови її існування.

Отже, перше, географічні знання мають формувати в дітей інтелектуально-емоційний образ світу в усій його мінливості й повноті з метою якнайоб'ємнішого розуміння й практичного освоєння світу. Тому постійним рефреном на уроках географії має проходити теза про те, що кожен з нас — частинка цього світу, а тому завдання кожного — сприяти його збереженню.

По-друге, синтез згаданих вище географічних знань — узагальнено знань про взаємодію природи й людини та людських спільнот — і є спонукальним мотивом пошуку оптимальних



шляхів раціонального використання багатств довкілля, який ґрунтується на вироблених у процесі навчання оцінних поглядах і судженнях щодо взаємодії природи й людини. Недалекоглядні міркування про те, що людина має бути підкорювачем природи, призвели до численних катастрофічних змін в екології довкілля. Їм на зміну поступово утверджується парадигма «благоговіння перед природою» (А. Швейцер).

Обидві зазначені тези фактично окреслюють поняття «географічна культура» особи, що можна тлумачити як погляд на географічне середовище крізь призму культури, оскільки природні й суспільно-економічні об'єкти, що вивчають у шкільному курсі, мають бути репрезентовані як цілісні утворення, невід'ємно включені в буття людей. Формування географічної культури засобами різних навчальних курсів з географії, які входять до змісту шкільної освіти з 6-го по 11-й клас і яких нині нараховано 11 інваріантних і близько 38 варіативних, є важливим способом впливу на виховання гармонічних відносин дитини зі світом природи. До цього важливо додати, що навчання географії супроводжується виконанням практично-дослідних робіт, які дають змогу матеріалізувати процес географічного пізнання, наповнити його очевидним життєво-практичним смислом, створити умови для рефлексивного розвитку особистості [1]. Посилення такого діяльнісного підходу до вивчення географії сприяє подоланню розриву між теоретичними знаннями учнів та цінностями культури, що транслюється в процесі вивчення реальних об'єктів природи, культурних подій і феноменів.

У цьому зв'язку наголосимо на винятково важливому значенні (і практичному, і гуманітарному) такого географічного інструменту пізнання особистістю світу, як карта, що є формою географічної фіксації простору й себе в ньому. До ключових характеристик карти, які забезпечують її пізнавальну й практико орієнтовану функції відносимо такі:

- містить символічно закодовані й дуже концентровані відомості й про географічне положення об'єктів, і про їх форми;
- слугує засобом збереження і відображення інформації про певну актуальну картину світу або його частини (згадаємо історію створення карт, їх різновиди);



- може відбивати певні політико-ідеологічні ідеї;
- у сьогоденні стає ілюстративним матеріалом (художні образи, відеоігри);
- трансформується в геоінформаційну систему, що синтезує багато аспектів гуманітарного знання (Ф. Корочкін).

У 2014 р. Нобелівську премію в галузі фізіології й медицини розділили американець Джон О'Кіф і норвежці Едвард і Мей-Брітт Мозер. Вони одержали визнання наукової спільноти за відкриття клітин, що складають систему позиціонування в головному мозку. У пресі це відкриття назвали «вбудованим GPS-навігатором». Виявилося, що в головному мозку присутні так звані Grid-нейрони, які відповідають за позиціонування в просторі. Всі переміщення людини реєструються «спрацьовуванням» різної комбінації цих нейронів. Таким чином, на біохімічному рівні, мозок людини постійно вибудовує у свідомості карту навколишнього простору. Безперервне створення подібної когнітивної карти підтверджує тезу про необхідність виникнення картографії та її розвитку, що сприяє розширенню образу світу. Вважають, що «вбудований GPS» є психолого-фізіологічною підставою просторового мислення, творення образу світу.

З огляду на зазначене постає необхідність розвивати в учнів засобами діяльнісного підходу вміння розуміти й користуватися різними видами карт [8], що в сучасних освітніх реаліях пов'язують з компетентнісним підходом, згідно з яким здобувач середньої освіти має:

- усвідомлювати просторово-часові взаємозв'язки між природними, суспільно-економічними, техногенними процесами і явищами, що охоплює географічна дійсність;
- орієнтуватися в сучасному світі та його інформаційному просторі;
- застосовувати набуті знання й компетенції відповідно до вимог екологічності й природокористування;
- уміти самостійно оцінювати рівні безпеки довкілля з метою вироблення ціннісно-поведінкової моделі життєдіяльності.



Тому на сучасному етапі розвитку освіти в Україні перед дидактикою географії постають такі завдання:

- коригування мети навчання — формування особистості учнів у процесі навчання шкільних курсів географії;
- розроблення критеріїв добору змісту шкільних курсів географії відповідно до вікових особливостей учнів і різнобічних потреб суспільства, які визначатимуть їхню успішність у майбутньому;
- визначення змісту географічних компетенцій і критеріїв оцінювання рівня предметної компетентності учнів;
- дослідження ефективності застосування різноманітних дидактичних інструментів: методів, методичних прийомів, засобів і форм організації навчання;
- розроблення навчальних технологій та організація їхнього впровадження в шкільну практику;
- розроблення системи наскрізної діагностики навчально-пізнавальної діяльності й навчальних досягнень учнів із географії;
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів задля формування навичок самостійного здобуття знань;
- визначення способів діяльності, орієнтованої на набуття практичного досвіду адаптації в соціумі [2].

Водночас, оскільки метою сучасної освіти є організація неперервного процесу навчання впродовж життя, на перший план висувається потреба формувати компетентність особи в орієнтуванні в інформаційному просторі і вибудові адекватних образів та оцінних суджень про світ. Здатність орієнтуватися і в інформаційному, й у географічному просторі пов'язана з іманентно притаманною свідомості людини здатністю до постійного позиціонування себе в навколишньому світі. На наш погляд, процес орієнтування в просторі — інформаційному, географічному, ціннісному — великою мірою залежить від знання й розуміння карт (друкованих чи ментальних утворень) як насичених, інтегрованих джерел знання і дії.



ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактика географії: [монографія] / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, О.Ф. Надтока, І.О. Діброва. Київ: Пед. думка, 2014. 586 с.
2. Концепція географічної освіти в основній школі: проект/ Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.М. Топузова, авт.: О.М. Топузов, О.Ф. Надтока, Л.П. Вішнікіна, А.С. Доброскок та ін. Київ: Пед. думка, 2014. 30 с.
3. Топузов О., Надтока О. Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі — одне з основних завдань сучасної методики навчання географії. *Педагогіка вищої і середньої школи*. 2015. Вип.45. С. 191–196.
4. Філософський енциклопедичний словник. Київ: «Абрис», 2002. 743 с.
5. Clifford N., French S., Valentine G. (Ed.). *Key Methods in Geography*. 2-d edition. Los Angeles, SAGE. 2010.
6. Gross M. *Human Geography and Ecological Sociology. Social Science History*. Winter. 2004. URL: https://engagingcolumbus.owu.edu/wp-content/uploads/sites/77/2014/12/2004_Human-Geog-Urban-Soc.pdf
7. Gregory, Derek *Geographical imagination*. URL: <https://geographicalimagination.com/teaching/>
8. Kurach, T.(2012). The set theoretic approach to classifying geographic maps. *Visnyk Kyivskogo natsionalnogo universytetu, Geografiya* [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Geography], 1 (60), 48–53
9. Корочкин Ф.Ф. Эстетические проекции картины мира на материале исторической картографии. Автореф. дисс. ... канд. философ. н. С.-Пб. 2014. URL: <https://www.disserscat.com/content/esteticheskie-proektsii-kartiny-mirana-materiale-istoricheskoi-kartograf>





Євтух Микола Борисович,

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

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Минуло 28 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 цікавить всіх — від президента до школяра. Зрозуміло одне: становлення державності та демократизації суспільства в Україні, її національне відродження значною мірою залежатиме від прагнень, поведінки та дій громадян України, від їх готовності до праці в ім'я процвітання своєї держави, прагнення захищати, примножувати й оберігати світлі здобутки духовного й матеріального життя нації, продовжувати традиції свого народу. А для того, щоб досягти цієї мети, потрібно сформувати нове покоління — покоління всебічно розвинутих, високоосвічених, високоморальних громадян, творчих особистостей, які б усвідомлювали свою причетність до української держави, її культури, її народу й примножували її матеріальні та духовні цінності.

Сподіваємося, що ніхто не буде заперечувати того, 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, адже від його інтелекту, характеру, загальної ерудиції, педагогічної культури, творчого натхнення залежить успішне вирішення багатьох актуальних проблем.

Згідно із затвердженою Міністерством освіти і науки України та Президією Національної академії педагогічних наук України



цільової комплексної програми «Вчитель» проблема підготовки вчителя, його професійного вдосконалення й діяльності, соціального буття висуваються у сферу найважливіших державних інтересів. Основна мета програми полягає в забезпеченні повноцінного функціонування системи педагогічної освіти та якісного здійснення вчителем своїх професійних функцій у принципово нових умовах суспільно-економічних відносин. Сьогодні вкрай необхідною є випереджаюча перебудова системи підготовки вчителів з опорою на демократизацію, гуманізацію й гуманітаризацію цієї системи, на культуру, багаті традиції вітчизняної педагогічної науки, на професійну майстерність, особистісну орієнтацію й самовизначення майбутніх педагогів.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі ухваленої Урядом Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), у якій визначено основні шляхи реформування освіти. 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 в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій; відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися в тоталітарній державі та 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 ухвалено низку 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) тощо. Важливим є й 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 потребує підготовки висококваліфікованих учителів, з високим рівнем володіння територією та практикою проектування, практичного втілення й 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 має давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

У цьому контексті, зазначене вище, дає змогу стверджувати, що підготовка вчителів до роботи в Новій українській школі стає певним викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування і висуває питання докорінної перебудови освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у сучасних закладах вищої освіти.

Вирішення складних проблем відродження й розвитку національної освіти залежить від підготовки педагогічних кадрів різного профілю, оскільки саме від них, значною мірою, залежить її успіх. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України, в умовах переходу до демократичної політичної системи й ринкових відносин діяльність педагога 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, у свою чергу, викликає необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів, особливо їх загальнопедагогічної підготовки, яка покликана озброювати студентів педагогічних вузів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, розвинути в них нове професійне мислення, сформувати педагогічні уміння й навички, виховати кожного з них як активну творчу особистість. І як справедливо зазначав І.А. Зязюн, що сучасний педагог має 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 й 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 й структури професійної діяльності. Одним із пріоритетних 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.

Важливим складником вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів всіх спеціальностей було введення в навчальний план спецкурсів та спецсеінарів з метою набуття ними професійно-педагогічних навичок в організації поза-класної виховної й позашкільної гурткової та секційної роботи («Методика виховної роботи»). А введення в навчальний план спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» дало свої позитивні результати. Теоретичні й практичні знання та вміння дали змогу майбутнім учителям набути навичок: публічного спілкування; самоконтролю за культурою та виразністю мислення, осанкою, мімікою, пантомімою; проблемного викладання матеріалу та зацікавлення учнів своїм предметом, аналізу педагогічних ситуацій тощо [4, с. 175].

Допомагають різні наочні матеріали й під час розгляду таких важливих тем, як «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна техніка», «Педагогічне спілкування», використання яких сприяє більш чіткому представленню в одній ланці складників компонентів педагогічної майстерності вчителя, сутності педагогічних здібностей та педагогічної техніки, структури педагогічної культури, засобів і прийомів педагогічного спілкування.

Професійно-педагогічна спрямованість у вивченні спеціальних дисциплін залежить від ступеня орієнтації викладача на підготовку саме вчителя-вихователя й у процесі викладання навчального курсу, готує майбутнього вчителя сумлінно виконувати свої обов'язки. А майбутньому вчителю важливо не тільки



осмислити інформаційний бік наукових знань, але й зрозуміти їх освітньо-виховну значущість.

Головне завдання такої підготовки полягає в тому, щоб у майбутнього вчителя сформувати стійкий професійний інтерес до дитини. І тут на перше місце виходить саме педагогічний процес, який містить систему послідовних взаємопов'язаних навчально-виховних завдань, у вирішенні яких учень, вихованець безпосередньо бере найбільш активну участь.

Педагогічна майстерність формується в студентів у результаті вміння не лише педагогічно мислити, а й діяти (тобто самостійно аналізувати педагогічні явища, розкласти їх на складові елементи, осмислювати кожне з них, знаходити в теорії навчання та виховання закономірності, пов'язані з логікою явища, яке вивчається або розглядається, знаходити оптимальне вирішення кожного педагогічного явища, завдання). І щоб навчити студентів педагогічному мисленню на лекціях, семінарських, практичних заняттях слід використовувати типові й нестандартні педагогічні ситуації, завдання, які у своїй діяльності можуть творчо використати майбутні вчителі.

Останнім часом змінюється характер проведення семінарських, практичних занять, на яких використовуються дискусії, рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, виступи студентів з рефератами, оглядом педагогічної, методичної літератури з певних проблем тощо. Різноманітні типи рольових та навчальних ігор виступають у ролі соціально-педагогічного тренінгу майбутніх вчителів і становлять собою сукупність групових методів формування в них навичок виховного та навчального характеру. Такі ігри сприяють розвитку творчого аналітичного мислення студентів, вмінню переконливо викладати свою думку, дискутувати, відстоювати свої погляди.

Загальнопедагогічна підготовка студентів має три основні функції: освітню, розвивальну і виховну. Розуміння ролі й значення загальнопедагогічної підготовки студентів допомагає правильності вибору форм на кожному етапі навчання, доцільності методів організації й керівництва, добору змісту, чіткої системи всієї практичної підготовки.

У вдосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів особливу роль відіграє педагогічна практика студентів, яка, на



жаль, сьогодні залишається слабкою ланкою в навчально-виховному процесі, бо як показали проведені нами дослідження, що більшість студентів під час її проходження стикається з певними труднощами в роботі з учнями в позаурочний час, з батьками.

Озброєння студентів вмінням вирішувати педагогічні завдання, у тому числі й під час проходження педагогічної практики, можливе лише за такої організації їх діяльності, яка найбільше сприятиме розвитку творчого мислення, його педагогічній спрямованості. А досягти цього можна лише за наявності чіткої системи в роботі із студентами.

Не має потреби переконувати когось у тому, що весь навчальний процес і педагогічна практика в університеті мають бути зорієнтовані на формуванні вчителя-дослідника. А для цього має бути розроблена спеціальна програма підготовки вчителів до дослідницької діяльності, зміст якої полягає в тому, щоб протягом навчання у вузі майбутні вчителі змогли практично оволодіти найбільш важливими прийомами й методами педагогічного дослідження: навчитись аналізувати наукову літературу; писати реферати з педагогічних проблем, виступати з доповідями; вивчати та аналізувати шкільну документацію, проводити спостереження, анкетування, опитування, брати в учнів інтерв'ю, давати експертну оцінку педагогічним явищам, вивчати, узагальнювати, описувати передовий педагогічний досвід, організовувати та проводити дослідницьку роботу в школі, використовувати різноманітні методики.

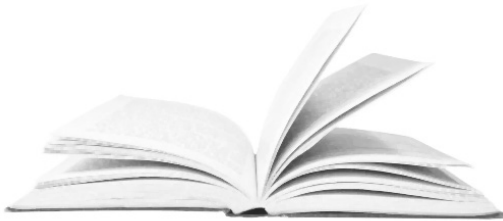
Саме в основу цієї програми має бути покладена ідея поетапного засвоєння досвіду дослідницької діяльності.

Варто зазначити, що єдиний шлях до успіху в питаннях професійної підготовки майбутнього вчителя є постійне вдосконалення на науковій основі навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти, спрямованого на систематичне навчання студентів педагогічної діяльності. І чим швидше ми подолаємо й усунемо ті недоліки, які ще на сьогоднішній день, на жаль, притаманні нашій освіті, тим швидше й успішніше ми зуміємо вирішити окреслені вище проблеми, а це у свою чергу сприятиме й швидшому реформуванню всієї системи освіти в нашій державі, яка приєдналась до європейської системи освіти.



ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: Радуга, 1997.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchiteliv / za zag. red. N. M. Bibik. Київ: Література ДТД, 2018. 160 с.
3. 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.
4. Проніков О. К. Учитель фізичної культури. Історія сьогодення. Перспектива: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2016. 422 с.





Гупан Нестор Миколайович,

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

Пометун Олена Іванівна,

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ

ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Реформування шкільної історичної освіти невідмінно здійснюється у продовж усієї доби незалежності України. Науковці визначили нові вектори вдосконалення шкільної історичної освіти, зокрема й навчання курсу історії України. На думку президента Національної академії педагогічних наук України В. Кременя, «освіта має ефективно прищеплювати прогресивні й перспективні цінності та життєві пріоритети, що сприятимуть успішній орієнтації і продуктивній діяльності в знанневому суспільстві, де головною сферою впливів на людину є інформаційна, з потоками спрямованої інформації, що постійно збільшується. Тож молоді потрібно давати сучасну світоглядну підготовку, формувати в неї громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм» [3, с. 9]. З урахуванням названих пріоритетів, останніми роками було модернізовано шкільні програми з історії, розроблення яких пов'язувалася з переходом до Державного стандарту освіти 2011 р. Ці документи орієнтовано на утвердження людиноцентрованої освіти, яка враховує сутнісні індивідуальні характеристики учня, розкриває обдарування кожної дитини та має забезпечувати максимальну реалізацію її потенціалу в суспільстві. Такі зрушення актуалізували й оновлення шкільного підручника з історії.



Чимало міркувань щодо порушеної проблеми міститься в працях К. Баханова, С. Власова, Т. Гошко, Т. Ладиченко, П. Мороза, В. Островського, О. Пометун, Ф. Турченка та інших. Проте в згаданих публікаціях здебільшого висвітлювалися проблеми трансформації шкільної історичної освіти загалом, підходи до формування змісту навчальних історичних курсів, тоді як виклад і подання змісту, як і побудова методичного апарату в шкільних підручниках з історії залишалися поза увагою дослідників. На усунення вказаної прогалини й спрямовано текст нашої статті.

Мета статті — привернути увагу педагогічної громадськості до реалізації інноваційних підходів у проектуванні та конструюванні шкільних підручників на прикладі авторської лінійки підручників з історії України для 7–11 класів загальноосвітньої школи.

Відмінність цієї авторської лінійки [1,2,4,5,6] від інших, представлених в освітньому просторі України підручників з цих курсів, полягає насамперед у тім, що в них подання змісту здійснено з позицій сучасної педагогічної парадигми — особистісно орієнтованого навчання. Це відображено як у змісті всіх підручників лінійки, так і в концептуальних засадах розроблення методичного апарату. Проілюструємо цю тезу прикладами.

Так у висвітленні вітчизняної історії в згаданих книгах домінує людиноцентризм на противагу державоцентризму, властивому багатьом іншим підручникам. Навчальний матеріал зосереджено навколо таких змістових ліній: «людина — природа», «людина — світ уявлень та ідей», «людина — світ речей», «людина — влада», «людина — суспільство».

Важливою властивістю цих підручників є й принципова позиція авторів — не драматизувати вітчизняну історію, адже за роки незалежності України «трагічний» підхід став ледь не традицією в українській історіографії. Концентроване відображення подібних ідей домінувало не тільки в текстах підручників і посібників, а й на обкладинках навчальних книжок з історії у вигляді соняшника в терновому вінку (що символізував Україну), або колажів із фотодокументів, які свідчили про гіркі події в житті нашого народу. Проте, якщо шкільний підручник з вітчизняної історії (з початку її вивчення й до випускного класу) утверджує у свідомості учнів ідею трагізму й послідовно вводить дітей у депресивний стан, то зрештою вони дійдуть думки, що їм не поталанило з Батьківщи-



ною й треба шукати можливості перебратися до кращих країн. Водночас це не означає уникнення висвітлення тяжких випробувань в історії України (вони притаманні й іншим народам), але їх варто розглядати як часи напрацювання нового життєвого досвіду українців у складі сусідніх держав та пошуку власних шляхів розбудови українського суспільства.

Побудова змісту в підручниках відповідає логіці розгортання історичних подій і процесів і демонструє їхні зв'язки та наступність, іноді корелюючи в цьому сенсі з чинними навчальними програмами. Наприклад, внутрішня політика неодмінно висвітлюється у зв'язку із зовнішньою, фрагменти, пов'язані із висвітленням розвитку вітчизняної культури, висвітлюються в контексті розбудови суспільного життя й зрушень у побуті тощо.

Вибудовуючи логіку викладу навчального матеріалу, автори враховували вікові особливості школярів в опануванні складними наскрізними міжпредметними поняттями, з які траплятимуться учням не лише в подальші роки навчання історії, а й під час вивчення інших шкільних курсів — правознавство, література тощо. Зокрема, для семикласників це такі поняття: «імперія», «верстви», «магдебурзьке право», «фільварок», «магнат», «шляхта», «панщина», «кріпацтво» тощо. Для восьмикласників: «унійна церква», «гетьман», «універсал», «полк», «сотня», «протекторат», «кріпацтво», «реформи» тощо. Для дев'ятикласників: «модернізація», «національне відродження», «промисловий переворот», «романтизм», «класицизм», «інтелігенція», «пролетаріат», «урбанізація», «радикали», «Просвіта», «страйк», «діаспора», «автономізм» тощо. Чимало таких важливих термінів містилося в підручнику десятого класу: «депортація», «опозиція», «ультиматум», «інтервенція», «отаманщина», «терор», «реквізиція», «сталінізм», «українізація», «евакуація», «Голокост», «остарбайтери», «мобілізація» тощо.

Концепція побудови аналізованих підручників як засобу навчання базується на тому, що вони мають максимально забезпечувати можливості самостійної роботи учнів як на уроці, так і вдома. Навчальний матеріал розподілено (відповідно до програми) на розділи, які складаються з параграфів — уроків. Назва кожного уроку відбиває основну ідею, думку, викладену в тексті.

За єдиною концепцією конструювання підручників основному навчальному матеріалу кожного курсу передують вступні уроки.



Наприклад, у 7-му класі це два уроки, один з яких відводився на повторення того, що вивчали учні з історії в попередньому шостому класі, другий — вступний «Що вивчає середньовічна історія України», на якому семикласники ознайомлювалися з особливостями розвитку українських земель у IX–XV ст. і джерельною базою вивчення вітчизняної історії доби Середньовіччя. У 8-му класі вступний урок визначався програмою як «Історія України — складова європейської історії». Тут учням пропонували пригадати середньовічну спадщину України. Окрім текстових завдань, восьмикласники опрацьовували й «Ілюстративний ряд пов'язаний із явищами середньовічної історії України, ідентифікували портрети історичних діячів, називали здобутки українського суспільства в IX–XV ст. та його внесок у загальноєвропейську спадщину» [2, с. 6,7]. У матеріалі цього уроку містився й перехід до курсу вітчизняної історії ранньомодерної доби. Учні ознайомлювалися з поняттям «Ранній новий час, або Ранньомодерна доба», з'ясували, в чому полягає її значення для сучасної людини й для кожного учня особисто [2, с. 10]. Вступні уроки представлено в підручниках і для старших класів. Ці уроки теж конструювали за єдиною системою із дотриманням відповідної послідовності.

Підвищення якості навчання історії має бути досягнуто за умови опанування учнями умінь і навичками опрацювання навчального матеріалу. Тому посиленню потенціалу підручників у цьому напрямі приділяли особливу увагу. Зокрема, у навчальних книгах передбачено можливість організації діяльності учнів з розвитку вмінь використовувати підручник як джерело знань, застосовувати історичні поняття для пояснення минулого, висловлювати ставлення до діяльності висвітлених у підручнику діячів, отримувати інформацію з різних джерел, опрацьовуючи фрагменти історичних документів з метою визначати його основну ідею, пояснювати, чи можна довіряти інформації, викладеній у документі, порівнювати зміст декількох джерел, щоб скласти план висвітлення певної історичної події або явища.

У підручниках лінійки кожен параграф є цілісною системою компонентів змісту, що забезпечує розв'язання завдань конкретного уроку та орієнтована на активну діяльність школярів. Як такі компоненти в кожній навчальній книзі поєднано основний (інформаційний) текст, візуальний ряд (включаючи поліграфіч-



ний дизайн) та методичний складник для опрацювання учнями і вчителем кожної теми уроку та розділу загалом. Вони забезпечують реалізацію підручником різноманіття його функцій.

Так інформаційну функцію підручника забезпечено в параграфах логічно побудованим авторським текстом (де розкриваються основні ідеї й поняття теми) та додатковими компонентами, що доповнюють, конкретизують авторський текст (фрагменти історичних документів, візуальний ряд, додаткові тексти, пов'язані з темою уроку). Їхній дизайн у підручниках забезпечує, зокрема, й орієнтацію навчання на розвиток в учнів різних типів мислення, насамперед критичного та системного. Учні мають навчитися читати текст осмислено, вміти аналізувати й структурувати його (виділяти основне, окремі епізоди, складати план), формулювати питання до нього тощо.

Розвивальна функція підручника здійснюється в навчальних книгах лінійки через різноманітні тексти (авторський, історичні документи, фрагменти літературних творів) та пізнавальні завдання. Вчитель організовує роботу учнів, спрямовану на розв'язання задач з логічним навантаженням, пропонує школярам творчі завдання, пов'язані з опрацюванням різних видів інформації. Запорукою успішної діяльності дітей на уроці є розуміння вчителем системи завдань, поданих у підручнику та їх навчального потенціалу.

Наприклад, у підручнику для 10 класу [5] завдання розподілено за такими групами:

- завдання для опрацювання тексту (пропонують перед кожним пунктом, оскільки починаючи роботу з текстом учні мають розуміти — навіщо вони його опрацьовують, і яким має бути результат). Окремі з них спрямовано на розмірковування. Наприклад: «Поясніть, чого було більше у Брестському договорі для Центральної Ради — здобутків чи втрат»; «Про що свідчило створення Курултаю в Криму?»; «Схарактеризуйте основні напрями внутрішньої та зовнішньої політики гетьманату»;
- завдання на розвиток критичного мислення (вони здебільшого починаються зі слів — «доведіть», «порівняйте», «висловіть власну думку» тощо);



- завдання на осмислення нового матеріалу (пропонують всередині тексту пункту й зазвичай супроводжують документи та ілюстрації). Наприклад: «Читаючи документ, поясніть, у чому полягала більшовицька окупаційна політика»; «На основі наведених документів опишіть, як відбувалась і чим обернулась для українського населення перша радянська окупація»; «Яких висновків можна дійти на основі цих фото? Свою думку аргументуйте» [5, с. 70];
- завдання для повторення й осмислення результатів уроку (розташовані наприкінці параграфа). Вони орієнтовані на диференційоване навчання дітей з різним рівнем підготовки. Зокрема, простими є репродуктивні завдання. Наприклад: «Покажіть на карті № 1 українські території, охоплені бойовими діями в роки Першої світової війни, місця основних воєнних операцій на території України в 1914–1917 рр.» тощо; завдання більш складного рівня (перетворюючі та творчо-пошукові) виділено курсивом: «*Як ви розумієте слова сучасного вітчизняного історика Ярослава Грицака: «... для українців революція почалася не в 1917 році, а в 1914 році»? Чи погоджуєтеся ви з думкою науковця? Чому?»* тощо. [5, с. 20]. Перетворюючі й творчо-пошукові завдання пропонують учням не лише для осмислення результатів уроку. Вони вміщені подекуди й перед текстами. Такі завдання спрямовано на здобуття (самостійно чи колективно) нових знань і висновків на основі раніше набутих у створюваних вчителем ситуаціях навчального ускладнення.

Відмінністю підручників авторської лінійки від більшості аналогів, що видавалися, є подання в тексті матеріалів для практичних занять, що є дуже важливими для відпрацювання компетентностей учнів. Наприклад, у параграфі 29 підручнику 9-го класу [4] «Практичне заняття. «Ідея автономії та самостійності в програмах українських політичних партій Наддніпрянщини» учням пропонують завдання різного рівня складності. Зокрема, серед нескладних було таке: «Яка ідея щодо самовизначення України (самостійницька чи автономістська) переважала в програмах українських політичних партій Наддніпрянщини? Чому?»



[4, с. 200]. До більш складних віднесено: «Найбільш суперечливим документом сучасники й нащадки М. Міхновського вважали «10 заповідей УНП». Які ідеали із цих заповідей проголошуються як обов'язкові для українців? Чи всі пункти, на вашу думку, були прийнятні для тогочасного українського суспільства? Чому? З якими з них погоджуєтесь ви особисто, а з якими — ні?» [4, с. 200].

Велика кількість різнорівневих завдань розширює можливості вчителя організувати диференційоване навчання у відповідності до індивідуальних особливостей дитини та можливостей класу. Вчитель обирає із запропонованих завдань ті, які найбільше підходять учням з урахуванням їхнього рівня розвитку. Водночас на практичних заняттях передбачено оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової, колективної. Принципи організації такої роботи визначено в інструкціях до виконання практичних завдань. Запропоновані в підручниках лінійки форми навчання є важливими для подальшого розвитку соціальної та громадянської компетентності учнів.

Особливу увагу в концепції підручників лінійки було приділено методичній доцільності ілюстративного матеріалу, який складається з кількох частин:

- піктограми, які є маркерами повторюваних рубрик, що орієнтують дітей на певний вид діяльності та позначають завдання, які треба виконати під час або після читання тексту пункту параграфу. Мають своє маркування й завдання, які пропонують учням виконувати на уроці разом з однокласниками в парах чи в малих групах;
- малюнки на історичні теми, які сприяють учням у наочному мисленні та розширюють дидактичні ресурси підручника;
- документальні фотографії та ілюстрації картин, що відображають історичні джерела або події доби середньовіччя. Керуючись методичною доцільністю подекуди в параграфах подано фотографії окремих фрагментів пам'яток минулого, схематичні рисунки, які дають змогу акцентувати увагу школярів у процесі історичного аналізу навчального матеріалу;
- історичні карти та картосхеми, які відображують перебіг подій вітчизняної історії й розвивають просторову компе-



тентність учнів. Пропоновані учням карти мають бути тісно пов'язані з текстом підручника й адаптовані до вікових особливостей школярів;

- таблиці та схеми становлять важливу частину навчального матеріалу, спрямованого на розвиток мислення дітей;
- шмуцтитули перед розділами (представлені колажами з ілюстрацій відповідної історичної тематики), звороти обкладинки (де міститься візуальний ряд та пам'ятки учням, як продуктивно працювати з підручником) орієнтують учня на конкретний зміст, підвищують його зацікавленість предметом, мотивують до навчання.

Численні ілюстрації, що містяться в підручниках супроводжуються завданнями, які мотивують та орієнтують учнів на роботу не лише описового, а й аналітичного характеру. Завдання спрямовуються на виділення характерних ознак, на порівняння та узагальнення з метою усвідомлення сутності події чи явища, формування в школярів адекватного уявлення й поняття. Наприклад: *«Розгляньте подані ілюстрації й розкажіть про осіб, які зображені, та головні події історії України Раннього модерного часу»* [4, с. 7].

Для розвитку пізнавального інтересу учнів після кожного розділу в підручниках учням пропонують спеціальні рубрики. Наприклад, у підручнику 7-го класу [1] — це «Історичний калейдоскоп», де розміщено цікавинки з теми уроку, йтиметься про пам'ятки культури, архітектурно-історичні заповідники, діяльність археологічних та етнографічних експедицій тощо. Окрім цікавого історичного матеріалу, учні мають можливість довідатися про сайти музеїв, скористатися Інтернет-сервісом «Гугл — земля» тощо для здійснення уявних екскурсій, підготовки повідомлень. Такі рубрики сприятимуть поглибленню зацікавленості учнів, формуватимуть повагу до історичної науки, її пам'яток на теренах України та розвиватимуть уміння використовувати додаткові джерела інформації.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що сучасні шкільні підручники мають не лише повністю відповідати навчальній програмі, а й бути інноваційними за способом подання змісту та методикою роботи з ними, чіткими за методологією та концептуальними засадами, орієнтованими на потреби сучасності.



У таких книгах мають міститися принципово нові елементи тексту й методичного апарату, що сприятиме успішному набуттю учнями історичних знань, опануванню необхідними вміннями та формуванню предметної й ключових компетентностей. Підручник доцільно спрямовувати на розширення можливостей особистісно орієнтованого навчання, оскільки це дасть змогу вчителю обирати із запропонованих завдань лише ті, що з одного боку забезпечать досягнення очікуваних результатів уроку, а з іншого — будуть посилюючими та доступними для учнів.

Ключові слова: підручник з історії, зміст, методичний апарат, вимоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гупан Н. М., Смагін І.І., О.І. Пометун О.І. Історія України: підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2015. 224 с.
2. Гупан Н. М., Смагін І.І., О.І. Пометун О.І. Історія України: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків: ФОЛІО, 2016. 320 с.
3. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15.
4. Пометун О. І., Гупан Н.М., Смагін І.І. Історія України: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.
5. Пометун О. І., Гупан Н.М. Історія України (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. навч. закл. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 256 с.
6. Пометун О. І., Гупан Н.М. Історія України: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень. Київ: Освіта, 2011. 336 с.





Калініна Людмила Миколаївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Інституту педагогіки НАПН України*

Матвєєва Ганна Дмитрівна,
*кандидат педагогічних наук,
директор Миколаївської спеціалізованої школи
«Академія дитячої творчості»,
експериментального закладу Всеукраїнського рівня*

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ

ЯК ЧИННИК КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В АВТОРСЬКІЙ ШКОЛІ-КОЛЕДЖІ ГАННИ МАТВЄЄВОЇ

Миколаївська спеціалізована школа «Академія дитячої творчості» — авторська школа Ганни Матвєєвої, перша в Україні, слугувала базисом для створення Миколаївського муніципального академічного коледжу, вищого навчального закладу I-го рівня акредитації комунальної форми власності. Таке синкретичне поєднання сприяло створенню навчально-виховного комплексу «авторська школа-коледж» — моделі інноваційного навчального закладу, надало змогу педагогічному колективу коледжу працювати над втіленням концептуальних ідей діяльності «Академія дитячої творчості», а учням — можливість безперервного розвитку потенціальних здібностей.

Тема комплексної науково-дослідної роботи (НДР) Всеукраїнського рівня авторської школи упродовж 2002–2013 рр. була «Розвиток художньо-творчого мислення особистості засобами взаємодії різних видів мистецтв і прикладних ремесел», з 2014 р. «Управління Миколаївською академією дитячої творчості як складною активною системою».

Ідея поєднання філософії, науки та мистецтва як основи освіти та розвитку відома ще з часів Піфагора та Платона є ключовою в діяльності школи, знаходить креативне підтвердження на життєздатність та продовжує втілюватися й нині.



Рис. 1. Організаційна структура «авторська школа-коледж»

До варіативного складника навчального плану МСШ «Академія дитячої творчості» у 2002 році було включено авторські спецкурси «Розвиток творчого мислення» (1–4 класи) та «Розвиток творчої особистості» (5–11 класи) викладання яких здійснюється лише психологами. Підставою для їх введення в експериментальний навчальний план слугувало положення про розвиток духовного і творчого потенціалу особистості в процесі творчої діяльності, яке гіпотетично припускало можливість його втілення в будь-якому виді життєдіяльності та необхідність створення комфортного освітнього середовища та культурного простору.

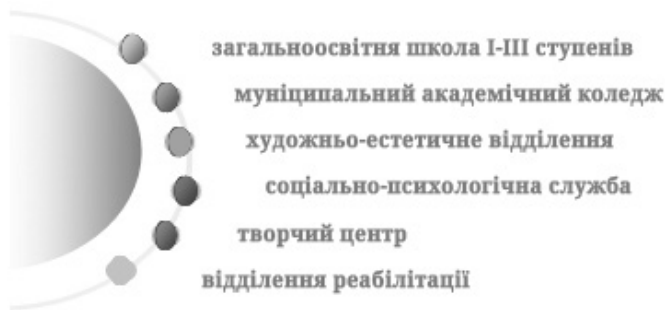


Рис. 2. Органіграма освітнього процесу навчально-виховного комплексу «авторська школа-коледж»

Основними завданнями спецкурсів є стимулювання творчого потенціалу особистості через розвиток творчого мислення в синкретизмі з логічним, критичним, нелінійним, стратегічним й іншими його різновидами, уваги, пам'яті; формування здатності генерувати нові ідеї, формулювати й доводити гіпотези, вміння знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань і ситуацій, опанування навичками самоаналізу й саморозуміння, розуміння почуттів і мотивів поведінки інших, формування вміння адаптуватися в мінливих умовах сучасності та стимулювання до пошуку шляхів самореалізації.

Спираючись на думку про те, що люди, які вміють творчо мислити, завжди можуть знайти вихід з будь-якої нестандартної ситуації та, як кажуть, безвихідної ситуації. Саме такі люди є рушієм соціального та науково-технічного прогресу і є національним надбанням кожної країни [2, с. 14]. Можливість реалізації нових завдань освіти потребує введення нових предметів гуманітарного циклу, впровадження особистісно орієнтованої системи навчання, використання активних форм і методів у процесі навчання. Саме до таких предметів належить курс «Розвиток творчого мислення». Метою курсу РТМ є стимулювання творчого потенціалу, розвиток творчого мислення учнів, творчої уваги, формулювання вміння виявляти суперечності; здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, вміння знаходити нетрадиційні способи вирішення



проблемних задач; розвиток метакомпетентностей і здатність до творчої самореалізації.

Ідея розвитку творчого мислення індивідуума відповідає як його інтересам, так і загальнодержавним інтересам та інтересам людського суспільства загалом. Насамперед, творча особистість значно краще й легше пристосовується до побутових і соціальних умов, ефективніше їх використовує й змінює відповідно до власних уподобань, переконань, цінностей тощо. Дбаючи про розвиток творчого мислення в учнів, залучаючи їх до творчої діяльності, в школі створюють необхідні умови для розвитку всіх без винятку психічних якостей учнів.

Творче мислення, ми підкреслюємо, спричинює утворення чогось нового, переважно на суб'єктному рівні. Для творчого мислення властивими є такі ознаки: широта охоплення проблеми, що розглядається; гнучкість, критичність, швидкість актуалізації потрібних знань, розвинута інтуїція; здатність розв'язувати задачі в умовах неповної інформації. А коли йдеться про результативність процесу мислення, то говоримо про його продуктивність. Продуктом мислення може бути нова ідея, і по-новому поставлена проблема, і новий спосіб розв'язання, і новий результат. Не зважаючи на розбіжності, які існують, щодо визначення творчого мислення та його складників, незаперечним є той факт, що рівень розвитку творчого мислення залежить від розвитку творчої уяви та властивостей (якостей) мислення. Поміж основних властивостей творчого мислення визначають такі: асоціативність (зв'язок між психічними явищами, що утворюються за певних умов під час актуалізації (сприйняття, уявлення) одного з них приводить до появи іншого); евристичність (регулювання процесу розумового пошуку, отримання інформації); гнучкість (здатність висловлювати широке різноманіття ідей); оригінальність (здатність породжувати нові нестандартні ідеї). Стисло розглянемо структуру спеціалізованого курсу «Розвиток творчого мислення» (надалі РТМ) для учнів 1–4 класів.

Пропонована програма складається з розділів, названих відповідно до якостей творчого мислення: розвиток асоціативності мислення; розвиток евристичності мислення; розвиток гнучкості мислення; розвиток комбінування та творчої уяви; розвиток оригінальності мислення. У програмі для третього та четвертого



класів вводиться розділ «Розвиток комунікативно-творчих здібностей», зміст якого спрямований на пізнання учнями власного характеру, емоційного стану, оволодіння навичками самопізнання та самовдосконалення. У цьому випадку ми керувалися твердженням Сократа «Розумний не той, хто багато знає, а той хто знає себе» [1].

Така необхідність виникла у зв'язку з тим, що властивості творчого мислення особистості реалізуються в самому процесі життя людини, її самореалізації через творче самовираження й саморозвиток, а не лише у створенні нових продуктів діяльності.

Упровадження програми «Розвиток творчого мислення», як доводить практика, надає змогу пробудити інтерес учнів до пізнання, показати нагальну необхідність і важливість розвитку творчої сфери людини. Навчання дітей за програмою «РТМ» сприяє формуванню й розвитку ключових компетентностей для життя, десяти ключових компетентностей Нової української школи, розвитку розумового, емоційного та соціального інтелекту в їх синкретичній єдності, кращому засвоєнню навчальних предметів інваріантного складника навчального плану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтернет-портал для управлінців. URL: <http://www.management.com.ua/news/?id=1256>
2. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1. С. 12–21.





Дічек Наталія Петрівна,

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

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАВДАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У сучасному світі, характерними ознаками якого є наростання мінливості, інтенсифікація мультикультурних комунікацій і лавиноподібне збільшення інформаційних потоків, спостерігається й зближення стандартів і цінностей життя, посилення культурної взаємодії. Водночас актуалізуються й глобалізаційні процеси, конкурентні й змагальні відносини між країнами й народами, що супроводжуються прагненням зберегти й захистити етнокультурні традиції. На вироблення в особистості системи орієнтацій у життєвих ситуаціях впливають освіта, виховання, мова спілкування, історична пам'ять, традиції, звичаї, правила, продиктовані етносоціальним оточенням. Тому нагальною є необхідність формування в молодого покоління транскордонної і полікультурної ідентичності, аби молодь вчилася жити в різних культурних просторах, не відчуваючи культурного шоку, не сповідуючи шовінізм, ксенофобію, національну обмеженість.

Американські вчені з Інституту майбутнього, де впродовж понад 47 років досліджують і моделюють варіанти майбутнього, до найважливіших умов успішної самореалізації особи близького майбутнього поряд з такими навичками, як розуміння смислів, соціальний інтелект та адаптивне мислення відносять і міжкультурну компетентність [1].

В умовах посилення в Європі в XXI ст. міграційних процесів питання міжкультурної комунікації людей набуло виняткового значення: здійснюється пристосування одних ціннісних орієнтацій та норм поведінки до інших, реалізуються взаємовпливи, відбувається поглинання чи витіснення й заміна світоглядних векторів.

Як зазначає українська дослідниця Л. Афанасьєва (1917), останнім часом в Україні, у міському соціумі, насамперед у моло-



діжному середовищі, почастишали вияви ксенофобських настроїв, поширення расистської символіки та літератури, зростає кількість актів вандалізму та злочинів, здійснених на ґрунті ксенофобських ідей. Хоча ці випадки нечисленні й не знаходять істотної підтримки в молоді, вони не можуть лишатися поза увагою суспільства [1]. Про випадки неналежного рівня міжкультурної комунікації серед студентів згадують й Бакіров В., Ушакова Т., Хижняк Л. (2017) [2].

У 2016–2017 рр. за керівництва академіка НАПН України С. Сисоевої в Україні було проведено масове анкетування українських студентів та учнів старших класів закладів середньої освіти, присвячене виявленню їхнього ставлення до поляків як окремої нації (держави) і Польщі як сусідньої з нами країни та етносу, що мешкає й на тернах України. Репрезентативне констатувальне опитування учнівської й студентської молоді України, у якому взяло участь 1325 респондентів із 12 міст різних регіонів України, стосувалося з'ясування етносоціальних уявлень сучасної української молоді щодо ключових аспектів національної самоідентифікації та 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. Фактично відсутнє уявлення про міжнаціональні конфлікти й можливі шляхи їх розв'язання. Водночас характерною для молоді є соціальна й міжкультурна інертність, низький рівень знань про інший, хоча й близький у багатьох аспектах етнос.

В освітньо-науковому просторі України дедалі актуальнішими стають питання підвищення культурної грамотності, тісно пов'язані з невпинним зростанням міжкультурної комунікації,



міграційних процесів і потребою забезпечення діалогічного взаєморозуміння між представниками різних культур. Загалом, зазначені питання є нагальними й на світовому рівні. Про це свідчить, наприклад, запропонована спільно ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та іншими міжнародними гуманітарними організаціями концептуальна модель для розроблення освітніх програм, яка передбачає 4 виміри навчання: учитися знати (пізнавати, вчитися); учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити у злагоді з собою); учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими), що визначають ключові психосоціальні компетентності людини (або життєві навички для освіти XXI століття) [3].

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.

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 (Л. Бербенець, І. М'язова, В. Нечаюк, В. Радул), зусилля з вирішення згаданої проблеми зосереджені переважно у сфері вищої освіти, зокрема в галузі підготовки фахівців іноземних мов, у лінгвокультурології тощо. У той час як цілеспрямоване поширення культурної грамотності, на нашу думку, необхідно розпочинати вже серед учнів початкової школи, а може, у виражено дозованому обсязі й відповідній формі — й у період дошкілля.

Поділяючи тлумачення філософії як особливого різновиду духовної культури, призначення якого — осмислення основ природного й соціального світу, формоутворень культури й пізнання, людини та її сутності [6] (за В. Шинкаруком, П. Йолон, 2002), а практичної філософії — як ціннісно-нормативного фундаменту конкретних форм соціального буття людини, важливим аспектом якого є міжкультурна комунікація [5], вважаємо вкрай необхідним філософсько-освітнє розроблення конкретних шляхів забезпечення культурної грамотності українців. У зв'язку з чим доцільно звернутися до досвіду США, де ще в 1980-х роках було визнано за потрібне запровадження міжкультурної грамотності як системи базових загальнокультурних знань (core knowledge), необхідних людині для того, щоб орієнтуватися в сучасному



світі, бути обізнаною з найсуттєвіших сфер людської діяльності, знатися на *інших* загальнокультурних контекстах.

Фундатором теорії міжкультурної грамотності став Е. Д. Гірш, який 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) [11], а простіше — до значного зниження їхнього загальнокультурного рівня. Стверджуючи, що «обсяг інформації, якою володіє людина, дає їй змогу перебувати в гармонії з навколишнім світом» [7], учений актуалізував доцільність засвоєння певної суми базового культурного знання («core knowledge») кожним американцем.

Дослідник не обмежився теоретичними обґрунтуваннями, а разом з колегами уклав спеціальний популярний за викладом й енциклопедичний за змістом словник «Культурна грамотність: що має знати кожен американець» (1988).

Видання було схвально прийнято переважною більшістю педагогів і науковців, й не лише в США. Книга витримала ще 2 перевидання, причому третє («Новий словник з культурної грамотності», 2002) опублікували істотно доповненим й оновленим у першу чергу завдяки включенню авторами неологізмів, відомостей з різних галузей знання (насамперед техніки), явищ медіа простору, культури.

Для конкретизації задуму автора наведемо структурні одиниці змісту книги. Її розпочинає розділ «Біблія», далі — «Міфологія і фольклор», «Прислів'я», «Ідіоми», «Світова література, філософія та релігія», «Література англійською мовою», «Правопис англійської мови», «Мистецтво», 4 розділи, присвячені світовій та американській історії, «Політика у світі», «Політика Америки», розділи з географії світу й Америки, «Антропологія, психологія і соціологія», «Бізнес та економіка», «Природничі науки та математика», «Науки про Землю», «Науки про життєдіяльність», «Медицина та здоров'я», «Технології». Словник містить доволі фотографій і малюнків.

У передмові до третього видання Е. Д. Гірш вмістив свої міркування-визначення поняття «культурна грамотність». Так учений пише, що «культурна грамотність, на відміну від експертного знання, є всезагальною... це таке зібрання інформації, що зміню-



ється залежно від того, що наша культура поцінує як корисне, і варте того, аби бути збереженим» [7].

Мета (або завдання) видання полягала у визначенні складу й змісту (тлумачення) дібраних одиниць інформації. Тобто до словника дібрали й пояснили (identifies and defines) імена, вислови, події й інші одиниці, що «відомі більшості освічених американців» [7]. Водночас Е.Д. Гірш припускає, що лише невелика кількість «освічених американців» знає зміст кожної словникової статті, хоча більшість 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): «Загальновизнаним 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» [11]. 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 [11].

Наведемо ще одне міркування Е.Д. Гірша про те, що таке культурна грамотність: «Це «найбільш динамічний компонент знання, яке розуміють всі [члени певної національної спільноти — прим.], ... це контекст того, що ми говоримо й читаємо» [7, р. XIV-XV]. Наголосимо, що за підхода американського вченого, культурна грамотність вочевидь має національну специфіку. Так основу аналізованої книги становлять факти, відомості про персоналії, поняття й терміни американської культури й історії. Водночас у ньому представлено значну кількість загальнокультурних відомостей та феноменів, зокрема пов'язаних з універсальними людськими цінностями, осягнення інформації про які потрібне, а привласнення — не обов'язкове.

Зауважимо, принципово важливим для Е.Д. Гірша є й 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.

Учений зазначає, що 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 алузіями, які поділяються (shared values) переважною більшістю людей та зрозумілі їм» [7, с. 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 і забезпечує здатність отримувати й засвоювати нове знання; вважає читання «найважливішою академічною навичкою», «ключем не лише до успішного навчання дитини в школі, а й, у наше століття інформаційних технологій, до її успіху в житті» [7, с. 21].

На переконання вченого, аксіоматичним способом вивчення нового є простий спосіб співвіднести це нове з тією інформацією, що вже відома. А тому, пише він, люди, які вже багато знають, вивчають нове швидше й 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 [7, с. 23–24].

Отже, за Е. Д. Гіршем, 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, стверджується, 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. Узагальнено – культурну грамотність утворюють знання, пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури, та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір культури.

Виходячи з аналізу стану культурної грамотності сучасної української учнівської молоді, вважаємо доцільним ініціювати 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 менших, з комунікацією з членами інших етносів, що є важливим для суспільного порозуміння в нашій багатоетнічній державі.

Набуті знання сприятимуть формуванню соціально-особистісних навичок міжкультурної компетентності, дадуть змогу в процесі міжкультурного спілкування вибирати засоби, відповідні до певних соціокультурних контекстів, обирати стратегії й тактики спілкування, прийнятні для досягнення ефективної міжкультурної комунікації, що підвищує ефективність міжкультурної взаємодії. Переконані, що збагачення загальнокультурним фоном знанням породжує якісно нову психологічну характеристику, як особливу здатність особистості здійснювати продуктивне міжкультурне спілкування та готовність на практиці дієво сприймати культурне різноманіття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Л. Міжкультурна компетентність в контексті сучасних соціальних комунікацій студентства. *Збірник наукових праць Мелітопольського державного Педагогічного університету імені Б. Хмельницького*. 2018. С. 217–219.
2. Бакіров В., Ушакова Т., Хижняк Л. Міжкультурна комунікація в університеті: історія, досвіді виклики сучасності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2017. вип. 39. с. 286–293.



3. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
4. Олексенко р. І., Васюк А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124–135.
5. Лой А. М., Баумейстер А.О., Ящук Т.І. та ін. Основи практичної філософії: підручник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011.
6. Філософія. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. 670 с.
7. Hirsch E. D., Jr., Kett J.F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy*. 3rd edition. Boston, 2002 (www.bartleby.com/59/).
8. Hirsch E. D., Jr. *Cultural Literacy. What every American needs know*. N.Y., 1988.
9. E.D. Hirsch on 'Cultural Literacy'. URL: <http://www.coreknowledge.org/who-we-are/>
10. E.D. Hirsch on 'Cultural Literacy'. URL: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-7/e.d.-hirsch-on-cultural-literacy>
11. About Hirsch E.D., Cultural Literacy. URL: <http://www.coreknowledge.org/who-we-are>





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

(когнітивні, соціальні та мотиваційні тенденції розвитку)

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 помітними були в царині міжособистісних стосунків, насправді зачіпали набагато ширші сфери як онтогенезу, так і філогенезу людини. Однак зміни в психічній сфері проходили набагато повільніше ніж в соціальній, а тому для пересічного спостерігача були мало помітними. Так розвиток когнітивних здібностей, який залежить від умов, в яких зростає дитина, навколишнього середовища, сім'ї, вроджених здатностей та має свої відмінності не тільки в різних поколіннях, але й у різних народів, соціальних верств населення тощо, змінювався повільно, оскільки повільно змінювались ті чинники, які на нього впливали. Дитина, яка зростала в умовах невеличкого поселення в екваторіальній Африці уміла й знала багато такого, що було невідоме жителю Лондона й навпаки, син князя був одночасно і вправнішим і невмілішим від сина селянина. Умови життя потребували від дітей розвитку різних здібностей і ці вимоги протягом століть визначали спрямованість розумового становлення дитини. Саме тому такими помилконебезпечними були перші тести IQ, які не враховували впливу природного та соціального оточення, в якому зростав (зростала) людина, яка піддавалась тестуванню. Їх орієнтація на певну соціальну вер-



ству якоїсь однієї країни призводила до того, що в генія, який зростав у інших умовах, не було жодного шансу виявити свою обдарованість.

Психологи врахували свою помилку й тепер основні інтелектуальні тестові методики є так званими «культурно незалежними», тобто на їх результати не мають впливати культурні та соціальні розбіжності між тестованими. Саме нові підходи до складання тестів виявили, що більшість рівнів когнітивних здібностей дітей постійно змінюються, а тому й таблиці до методик доводиться переробляти.

Діти зростають у тому світі, який їх оточує й, у першу чергу, найактивніше розвивають саме ті здібності, які необхідні для успішної екзистенції в ньому. Так було завжди, так є й тепер. Однак розвиток техніки дає змогу згладжувати, здавалося б непереборні відмінності: можна побудувати басейн у пустелі Сахара, запалити яскраві ліхтарі під час північної ночі, відправити на літні канікули дитину, яка живе серед безкрайнього степу в хащі Амазонки, дати читати одні й ті ж книжки й дивитися одні й ті ж фільми. Приклади можливих підходів до зрівнювання умов розвитку дитини можна наводити до безкінечності. Важливим стабілізуючим чинником є (як і було завжди) і сама природа навколишнього світу — фізичні закони, яким він підпорядковується діють у всіх точках земного шару.

Водночас зі стрімким розвитком техніки з'явилися і новітні інформаційні технології, з появою яких навколишній світ став ніби двоїтися — поряд із фізичним (реальним) з'явився цифровий¹. Дуже швидко діти навчилися діяти, а почасти навіть існувати в цих різних світах, які однаково сильно впливають на них. Той світ, у якому дитина перебуває більше часу стає для неї важливішим, 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, привласнює її серце, формує під свої реалії.

¹ Визначень у цифрового світу багато (віртуальний, ірреальний, комп'ютерний), але всі вони не є повністю конгруентними цьому новому явищу.



Звичайно, цілком підпорядкувати собі розвиток дитини сучасним інформаційним технологіям поки ще не вдається. Навіть у адиктів 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. Докладний аналіз цих змін, зафіксований психологами та нейрофізіологами різних країн світу [2,4,5,6], свідчить, що сучасні діти інакше, аніж їх ровесники доцифрованої ери сприймають, аналізують, опрацьовують та засвоюють інформацію та можуть діяти в соціумі відповідно до правил, наявних у віртуальному світі комп'ютерних ігор. Зрозуміло, що вони потребують абсолютно нових методів навчання та виховання в загальноосвітній школі, яка на сьогодні 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 й не представлені в моделі, не пояснюють, а лише створюють видимість розуміння світу. Звичайно є спеціальні навчальні сайти, які спрямовані на формування знань. Але й тут є проблема. Знання — здобувають, щоб їх інтеріоризувати (зробити власними) треба прикласти інтелектуальні, а для отримання частини знань і фізичні зусилля. Квазізнання — отримують в готовому вигляді. Тому, якщо отримані справжні знання практично самі по собі переростають у компетентності (по суті вони і є компетентностями, які потім кристалізуючись стають навичками), то квазізнання (механічно отримані відомості) самі по собі в компетентності не переходять, оскільки існують відірвано а не інтегровано в модель світу. Тому й постала перед сучасною школою проблема компетентнісного підходу, за якого потрібно сформувати систему, здатну трансформувати відомості в знання, придатні до безпосереднього застосування.

Проблеми міжособистісних стосунків однокласників мають багато причин, до яких останнім часом долучились нові, викликані залученням учнів початкової школи до віртуальних ігрових світів. Вони менш пов'язані із суто навчальними питаннями, але



безпосередньо взаємодіють із життям дитини в школі. Сучасна дитина може бути просто не готовою до взаємодії в колективі, оскільки перебування в анонімних геймерських спільнотах формує досить віддалене від реальності уявлення про себе та інших. Заглиблена в нетрі мережевих ігор дитина під час просто не розуміє, що її дії є безповоротні та жорстокі. В Інтернеті герої безсмертні, або майже безсмертні. Жертві 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. Звичайно, ці прикрі явища були присутніми в шкільному житті й раніше, але були не так розповсюджені й більше стосувались учнів старших класів. Зараз же жорстоке протистояння серед однокласників значно помолодшало й стало все частіше траплятися серед учнів початкової школи.

Як уже було зазначено вище, ранне надмірне занурення в кіберпростір впливає й на когнітивний розвиток дитини. Зокрема, 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.

Цікаві тенденції можна помітити й у мотивації частини молодших школярів до навчання. Зокрема, оскільки в сучасних дітей затримується розвиток децентрації [1,3], навіть у початковій школі вони залишаються більшою або меншою мірою егоцентристами, які не можуть поглянути на світ з іншого боку, проаналізувати свої вчинки та вибудувати причинно-наслідкові зв'язки. Такі діти потребують постійної уваги до себе з боку дорослих, ображаються, коли їх недостатньо хвалять, ревнують вчительку до інших дітей. Мета навчання для них — отримання схвалення, їм не важливо, про що вони дізнаються в школі, які нові знання отримують, головне — щоб їх навчальна діяльність була добре поцінованою. Для таких дітей безоціночне навчання певною мірою є безсенсовним навчанням. Зникнення найважливішого для них стимулу може викликати в дітей-егоцентриків



втрату інтересу до шкільного навчання та пошук інших джерел задоволення власних амбіцій.

Часто дитячий егоцентризм супроводжується різко вираженим екстернальним локусом контролю, коли школяр не хоче брати на себе жодної відповідальності за свої поразки. Він завжди правий, успішний, а якщо робота не виходить, то в такій ситуації винний хто завгодно, тільки не він. У кількох школах м. Києва в 2018 році співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка було проведено дослідження щодо вивчення ставлення дітей до шкільних успіхів/ неуспіхів. Дослідження проводилось у кінці першого року навчання шляхом застосування модифікованої проєктивної методики Луїзи Дюсс закінчи казку. Дітям пропонували закінчити розповідь (тестування проходило в усній формі) про ведмедиків:

«Йде ведмедик додому злий-злючий, навіть рюкзак на плечі не одягнув — за собою по траві тягне. Зустрічає його білочка і питає: «Ведмедику, що з тобою сталося, чого ти такий надутий?» Ведмедик відповідає: «Та вчителька сьогодні мене не похвалила, всіх звірят похвалила, а мене ні». «А чому ж так сталося?» — запитує білочка...

Відповіді ведмедика поділили клас на три групи:

1. Звинувачення в невдачі обставин, інших звірят, батьків, самої вчительки:

- бо мені заець (вовк, лисиця тощо) заважали вчитися; була гроза, і за громом я нічого не чув; ручка в мене погано пише, говорив мамі купи іншу, а вона не купляє; у сестри були іменини, і мені заважали; вчителька вредна і мене не любить; мати наказала мені винести сміття, і тому я уроків не встиг зробити...

2. Виправдання себе (без звинувачення інших):

- у мене живіт, голова, зуб болів...; я довго хворів і не все розумію.

3. Прийняття на себе відповідальності за невдачу:

- я був на уроці не уважний, погано слухав учительку; бо я лінуюся; сам винний — грав на уроці на смартфоні.



На жаль, саме третя група виявилась найменш чисельною, діти вустами ведмедика в гіршому випадку звинувачували інших, а, так би мовити, у більш м'якому варіанті виправдовували себе.

Звичайно, далеко не всі названі проблеми трапляються кожному вчителю в 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.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поляков П. В. Зарубежные исследования феномена эгоцентризма и социально-политических установок детей и подростков в современном социуме. *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 2. С. 51–54. doi:10.17759/jmfp.2016050206
2. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. *Вопросы психологии*. 2013, № 1. С. 46–65.
3. Хапачева С. М., Кагазежева С. Ш. Проявление эгоцентризма у младших школьников с признаками одаренности. *Концепт*. 2014. No11(ноябрь). ART14304. 0,5 п. л. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14304.htm>
4. Boot W. R., Kramer A. F., Simons D. J. et al. The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*. 2008. Vol. 129. P. 387–398.
5. Chirico Donna M. Building on Shifting Sand. The impact of computer use on neural & cognitive development. *Waldorf Journal Library*. URL: www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/RB2103.pdf
6. Kondratenko L. A., Manylova L. M. New problems in psychology caused by the impact of digital technologies on human beings. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph*. Vol. 1. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2017. p.313–329.





Антонець Наталія Борисівна,

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

ДО ПИТАННЯ ПОКАРАННЯ

ВИХОВАНЦІВ ШКІЛ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

(1991–2017 РР.)

Спеціальні школи для дітей, які потребують особливих умов виховання (з 1995 р. — школи соціальної реабілітації), 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 ухвалив постанову «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання». Цей документ затвердив мережу спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків та спеціальних професійних училищ для підлітків, які потребують особливих умов виховання, а також Положення для цих закладів освіти та норми харчування для їх вихованців [9].

Зауважимо, що на той час в Україні налічувалося 11 спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребували особливих умов виховання, а саме Балахівська в Кіровоградській області, Городоцька у Львівській області, Горлівська та Єнакіївська на Донеччині, Комишуватська в Запорізькій області, Корсунська в Херсонській області, Київська в м. Київ, Миколаївська в м. Миколаїв, Свердловська на Луганщині, Фонтанська на Одещині, Харківська в м. Харків. 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 направляють неповнолітніх правопоруш-



ників віком від 11 до 14 років включно за рішенням суду. Перед педагогічним колективом були поставлені 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 [1].

У Положенні було визначено заходи заохочення та стягнення, що могли застосовуватися в спеціальній школі. До переліку заохочень учнів увійшли: оголошення подяки наказом директора; дозвіл на вихід за межі спеціальної школи; повідомлення батькам або адміністрації школи, де раніше навчався учень, про його хорошу поведінку й успіхи в навчанні та праці; дозвіл учневі відвідувати під час канікул батьків або осіб, які їх замінюють (якщо побут і поведінка цих осіб є сприятливими для перебування дітей у сім'ї); кращі групи могли бути заохочені туристичними походами, відвіданням театру, цирку, кінотеатру та інших видовищних закладів у супроводі вчителів тощо.

За порушення режиму на учнів могли накладати стягнення — попередження; оголошення догани; обговорення на загальних зборах учнів, групи, загону, на педагогічній раді; поміщення до дисциплінарної кімнати на термін до двох діб. Застосування стягнень, не передбачених Положенням, було заборонено.

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 документі, зокрема, було зазначено, 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, яке застосовують за вчинення ними злісних порушень у тих випадках, коли інші заходи виховного впливу не дали позитивних наслідків. Учні спеціальної школи направляють до дисциплінарної кімнати лише за мотивованим письмовим наказом директора після всебічного з'ясування вини вихованця й обов'язкового проведення особистих бесід із ним. Під час перебування учнів у дисциплінарній кімнаті вони не звільняються від виконання домашніх завдань, прибирання дисциплінарної кімнати й роботи на території закладу. Їм не дозволяють спати в непередбачений час, співати, кричати, мати побачення з рідними та іншими особами, одержувати посилки. Учням було дозволено читати програмову й художню літературу, журнали, газети. Харчування дітей в дисциплінарній кімнаті здійснювалося за загальними нормами [6].

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) 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 р.), згідно з яким спеціальні загальноосвітні школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, отримали нову назву — загальноосвітні школи соціальної реабілітації. Цей Закон також визначив основні принципи діяльності спеціальних установ для неповнолітніх, а саме:

- законності;
- застосування переважно методів виховання й переконання, що передбачають вжиття примусових заходів лише після вичерпання всіх інших заходів впливу на поведінку неповнолітніх;
- гласності, тобто систематичного інформування про стан правопорушень серед неповнолітніх, роботу Комітету і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх у відкритій державній статистиці, засобах масової інформації;
- збереження таємниці про неповнолітніх, які вчинили правопорушення й до яких застосовувалися заходи індивідуальної профілактики;




- неприпустимості приниження честі й гідності неповнолітніх, жорстокого поводження з ними [7].

У новій редакції Положення про загальноосвітню школу соціальної реабілітації, яку було ухвалено 11 серпня 1995 р. як впровадження положень Закону «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх», було зазначено, що цей тип закладу освіти 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» [4].

Результатом подальшого втілення принципу гуманізації стала відсутність пункту про стягнення в Положенні про школу соціальної реабілітації в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2012 р. [8]. 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 [5].

Процеси євроінтеграції та гуманізації суспільного життя, що особливо стали відчутними в Україні на межі перших двох десятиліть XXI ст., зокрема, вплинули на позицію суддів, які почали дедалі рідше виносити рішення про поміщення дітей у місця несвободи. Це, у свою чергу, спричинило згортання мережі шкіл соціальної реабілітації. Так 8 серпня 2012 р. Кабінет Міністрів України постановив ліквідувати Горлівську, Городоцьку, Корсунську, Київську та Свердловську загальноосвітні школи соціальної реабілітації. Учні цих закладів освіти мали продовжити навчання в наявних закладах освіти такого ж типу [8]. Через рік, 21 листопада 2013 р., вийшла постанова Кабінету Міністрів України щодо ліквідації Єнакіївської, Миколаївської, Харківської та Фонтанської шкіл соціальної реабілітації [3]. А згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. було ліквідовано Балахівську школу соціальної реабілітації [2]. Таким чином в Україні залишилась лише одна школа соціальної



реабілітації, яка функціонує в селищі міського типу Комишуваха Оріхівського району Запорізької області.

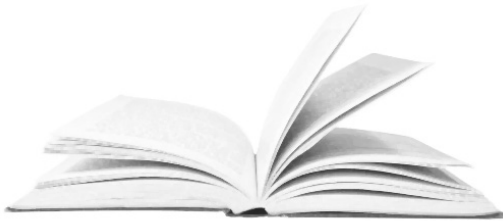
Відповідно до XII розділу («Прикінцеві та перехідні положення») Закону України «Про освіту» (2017 р.) до статті 9 («Типи закладів освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти») Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) було внесено суттєві зміни. Проте в переліку зазначених типів закладів освіти залишилася школа соціальної реабілітації, що визначається як «заклад загальної середньої освіти для дітей, які відповідно до рішення суду потребують особливих умов виховання»[10].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко Н.Б. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні: школа соціальної реабілітації (кінець ХХ ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1–2019). Ч. 1. С. 8–14. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/viewFile/167045/166459>
2. Деякі питання оптимізації мережі шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації: постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 751. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/751-2016-%D0%BF>
3. Деякі питання функціонування шкіл соціальної реабілітації: постанова Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2013 р. № 847. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/847-2013-%D0%BF>
4. 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: постанова Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. № 646». *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-95-%D0%BF>.
5. Про втрату чинності наказу Міністерства освіти України від 25 серпня 1994 року № 256: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 6 листопада 2012 р. № 1249. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/z1975-12>.
6. 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. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0252-94>.



7. Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх: Закон України від 24 січня 1995 р. № 20–95-ВР. *База даних «Законодавство України»*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80/ed19950124>.
8. Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації: постанова Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2012 р. № 734. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/734-2012-%D0%BF>
9. 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. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF/ed19931013>
10. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>





Загородня Алла Анатоліївна,

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

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

В СТАРШІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ: ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Характерними ознаками філософії освіти, яка стала визначальною в трансформації освіти ХХІ ст., є особистісний сенс навчання як чинник розвитку індивідуальності дитини, спрямованість освіти на екзистенційні потреби людини (свободу буття, вільний вибір життєвого шляху, світогляд, самостійність і відповідальність, самореалізацію й саморозвиток, самовизначення і творчість). Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання потребує запровадження ідеї людиноцентризму в освіті й, відповідно, вдосконалення освітнього процесу, модернізації змісту освіти, нових методів і форм організації навчання учнів.

Варто зазначити, що профільне навчання також набуває нового забарвлення в контексті філософії людиноцентризму в освіті. Ця філософія, покладена в основу парадигми сучасної освіти, ставить людину, неповторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом як найвищу цінність суспільного буття [1, с. 15].

Основними нормативними документами, що регламентують реформування освіти в Україні, законодавчо закріплено нові підходи до організації освіти в старшій школі. У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» (1993 р.); законах України: «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001 р.); Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.); Концепції профільного навчання в старшій школі (2003 р.);



Галузевій Програмі впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки (2008 р.) визначено основні стратегічні завдання реформування системи освіти та сфери загальної середньої освіти, визнано організацію профільного навчання актуальним і своєчасним шляхом розбудови вітчизняної старшої школи.

Дослідженню диференціації змісту навчання в старшій школі присвячено роботи багатьох науковців, зокрема: Г. Авчіннікової, Л. Березівської, О. Бугайова, Г. Васьківської, С. Гончаренка, С. Дятленко, О. Корсакової, В. Кизенка, С. Логачевської, Н. Ничкало, О. Пасічник, Н. Побірченко, М. Піддячого, І. Сотніченко та інших.

Документом, який сприяв розвитку шкіл нового типу та профільного навчання, була «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти» для розвитку творчої обдарованості, затверджена 26 червня 1996 року, у якій зазначалося, що завдання створення варіантної мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, яка б відповідала загальнолюдським цінностям та інтересам особистості, суспільства, держави, передбачає побудову диференційованої системи освіти та організацію навчання і виховання обдарованої учнівської молоді не тільки в гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах, але й у загальноосвітніх школах трьох ступенів, позашкільних закладах, наукових об'єднаннях та культурно-освітніх установах за місцем проживання [7, с. 57].

Згідно з документом, гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи могли створюватися за виконання таких умов: визначення концептуальних засад їх діяльності; наявності приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку; затвердження навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників; конкурсного добору педагогічних працівників; створення системи пошуку, добору, організації навчання та виховання здібної й обдарованої учнівської молоді [7, с. 58].

У Концепції чітко описувалися етапи організації окреслених закладів, а саме: підготовчий (розроблення концепції, статуту, навчальних планів, програм, критеріїв пошуку й добру здібної та обдарованої учнівської молоді й педагогічних кадрів, реєстрація статуту, визначення юридичної адреси, джерел фінансування та



матеріально-технічного оснащення); організаційний (ухвалення рішення засновником про створення закладу освіти, визначення мети й завдань його діяльності, дидактичне та інформаційне забезпечення); апробаційний (організація навчально-виховного процесу, практична перевірка та впровадження змісту освіти, формування колективу, аналіз роботи, корегування та окреслення перспектив діяльності); технологічний (функціонування на основі результатів апробації) [7, с. 59].

У 2003 році в системі шкільної освіти відбулось важливе перетворення: затверджено Концепцію профільного навчання в старшій школі (2003 р.), яка формується під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості. Як наслідок, за останнє десятиліття в освітньому просторі системи загальної середньої освіти активно почали функціонувати ліцеї, гімназії, колегіуми, де профільність старшої школи втілюється на практиці. Цей перехідний період досить складний тому, що профілізація освіти відкриває широкі перспективи й можливості, але разом з тим виникає багато проблем, які необхідно розв'язувати шляхом створення механізму управління профільною системою [3].

Отже, основним напрямом діяльності сучасної загальноосвітньої школи має бути використання нових особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що базуються на глибокому вивченні індивідуальних особливостей учнів.

Для розкриття сутності профільного навчання звернемося до тлумачення означеного поняття.

Профільне навчання — вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили та здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального й професійного самовизначення [3].

В умовах сучасної шкільної освіти, профільне навчання передбачає: врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, а також створення умов відповідно до їх самовизначення. Мета профільного навчання полягає в забезпеченні рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування



неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [4].

Основними завданнями профільного навчання є: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого й професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою та професійною освітою відповідно до обраного профілю [4].

Реалізація зазначених завдань у загальноосвітніх школах дає можливість: 1) кожному учневі, незалежно від його здібностей і вподобань, засвоїти зміст освіти, що є необхідним для повноцінної життєдіяльності особистості, її розкриття й самореалізації в житті; 2) зробити процес навчання комфортнішим, адаптуючи його до особливостей учня; 3) урахувувати індивідуальні особливості, що дає змогу вчителю спиратися на наявні способи пізнання світу особистістю й розвинути ті, що недостатньо сформувалися; 4) диференціювати навчання, що допомагає учневі самовизначатися у своїх інтересах і схильностях, обирати ті напрями вдосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими [5, с. 32–33].

Варто зазначити, що профільне навчання в старшій школі ґрунтується на таких принципах: фуркації (розподілі учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами потребами, здібностями й нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання й навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою й профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного забезпечення, можливості зміни профілю; діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення



здібностей учнів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [4].

У своїй структурі профільне навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи має основні напрями профілізації (див. рис. 1).



Рис. 1. Основні напрями профілізації в старших класах середньої загальноосвітньої школи.

У відповідності з Концепцією профільного навчання в старшій школі диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі різних співвідношень курсів трьох видів: базових, профільних, елективних. Кожен із курсів вносить свій внесок у вирішення профільного навчання. Важливе місце у профільних класах старшої школи займають курси за вибором (елективні курси), це курси профільного доповнення, що



мають функцію поглиблення та розширення межі профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст [3; 6; 2, с. 63]. Базові загальноосвітні предмети відображають обов'язкову для всіх учнів інваріантну складову частину освіти і направлені на завершення загальноосвітньої підготовки учнів.

Профільні курси забезпечують поглиблене вивчення окремих предметів й орієнтовані на підготовку учнів до майбутньої професійної освіти.

Елективні курси пов'язані, перш за все, із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного учня. Саме вони являються важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм так як найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти в залежності від його інтересів, здібностей, наступних життєвих планів.

Елективність — принцип вибору предметів для вивчення самими учнями, що полягає в тому, що з певного року навчання лише частина предметів є обов'язковими, а решта — можуть вибиратися учнями (зі схваленням педагогами) з числа рекомендованих для даного року навчання або для того чи іншого профілю. Елективний принцип застосовується в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України з 1991 року [4].

За призначенням можна виділити такі види елективних курсів.

1. *Предметні курси* — спрямовані на поглиблення й розширення знань з предметів, які входять до базового навчального плану школи. Предметні елективні курси діляться на кілька груп: 1) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення того чи іншого навчального предмета, що мають як тематичне, так і тимчасове узгодження з цим навчальним предметом; 2) елективні курси, у яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що входять до обов'язкової програми предмета; 3) елективні курси, у яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не входять до обов'язкової програми предмета; 4) прикладні елективні курси, які ознайомлюють учнів із найважливішими шляхами й методами застосування знань на практиці, а також розвивають інтерес учнів до сучасної техніки і виробництва; 5) елективні курси, присвячені вивченню методів пізнання природи; 6) елективні курси, присвячені історії предмета, який входить у навчальний



план школи (історія математики, фізики, біології, хімії), так і не входить до нього (історія астрономії, техніки, релігії тощо); 7) елективні курси, присвячені вивченню методів розв'язання задач (математичних, фізичних, хімічних, біологічних тощо), складання й розв'язання задач на основі фізичного, хімічного, біологічного експерименту.

Висновки. Отже, аналіз змістових аспектів профільного навчання в старшій школі свідчить про те, що профільне навчання передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, а також створення умов відповідно до їх самовизначення. Профільне навчання забезпечується шляхом змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу. Перш за все воно зорієнтоване на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей; прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа*. № 6 (червень). 2011. С. 15–20.
2. Загородня А.А. Особливості диференціації змісту навчання у старшій школі. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*: зб. мат. V Міжнародної науково-практичної конференції, 20 березня 2018 р. Київ: Національний авіаційний університет. 2018. С. 62–64.
3. Концепція профільного навчання. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
4. НМЦ Профільного навчання Науково-методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for_organizers/material_1.
5. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие. Москва: Из-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 176 с.
6. Сотніченко І.І. Профільна школа як необхідна складова освіти європейського рівня. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць / [ред. кол.: В.В. Олійник (гол. ред.) та ін.]. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 3. С. 203–210.
7. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. *Інформаційний збірник Міністерства освіти*. 1996. № 17–18. С. 53–64.



Куліш Тетяна Іванівна,

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

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В 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 в 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 в базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації навчальних досягнень учнів. Новими державними документами затверджено парадигму особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, дитиноцентристських підходів до навчально-виховного процесу [1].

Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) основним завданням 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 врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів початкової школи в 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 в навчально-виховному процесі початкової ланки загальноосвітньої школи є природною та об'єктивною потребою сучасного освітнього процесу.

Історіографічний аналіз показав, що в період 1991–2010 років питання організації диференційованого навчання в початковій школі та використання диференційованого підходу в системі уроків досліджували М. Богданович, Т. Байбара, Г. Коберник, Л. Коваль, С. Логачевська, О. Савченко та інші.

У першому десятиріччі незалежності України розроблено нормативно-правову базу для становлення й розвитку національної системи освіти, яка нині слугує законодавчим підґрунтям для розвитку процесів диференціації в початковій освіті.

У цей період з'являються також наукові праці з проблеми диференціації навчання та організації диференційованих форм роботи з учнями початкових класів, у яких диференційований підхід до навчання школярів розглядається як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу та важлива умова підвищення якості навчання, а також обґрунтовуються шляхи його реалізації. Так О. Савченко у праці «Дидактика початкової школи» (2002 р.) [1] зазначає: «Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти — гуманітаризація, диференціація, інтеграція, їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання» [4, с. 44]. Автор наголошує, що відповідно до концепції школи І ступеня диференційоване навчання передбачає цілісність його



реалізації на всіх етапах навчального процесу. Його застосування має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються в навчальній діяльності.

Наголошуючи на тому, що практична реалізація диференційованого підходу до навчання молодших школярів має свої особливості, О. Савченко стверджує, що досягнення гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного і фізичного перевантаження, можливе за умови максимального врахування індивідуальних відмінностей дітей на всіх рівнях організації навчального процесу [4]. Тож в основі диференціації навчальної діяльності має бути вивчення та врахування індивідуально-типологічних властивостей молодших школярів.

Оскільки вчитель початкової школи проводить зі своїми учнями значно більше часу, ніж вчителі старших класів, то в нього більше можливостей для здійснення диференційованого навчання молодших школярів. Для ефективної реалізації диференційованого підходу вчителю початкової школи насамперед необхідно вивчати особливості сприймання, мислення, загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу.

Водночас перед вчителем початкових класів постала низка питань, зокрема: як розділити клас на групи для здійснення диференціації навчання і яким чином побудувати навчальний процес на основі зазначеного дидактичного принципу, враховуючи специфіку програмних вимог й особливості дитячого колективу. Починаючи навчання, вчитель має орієнтуватись на базові знання та уміння, які варто засвоїти кожному учневі, та на основі цього вибрати індивідуально-диференційовані види навчальної діяльності. Це стає можливим лише за умов всебічного врахування індивідуальних особливостей учнів. Для забезпечення диференціації навчання вчителю необхідно визначити подібні, типові особливості школярів, їхні нахили й можливості задля врахування в розподілі на групи та загалом у навчальній діяльності з метою створення сприятливих умов для розвитку кожного учня.

Тож у наукових працях щодо проблеми застосування диференційованого підходу до учнів початкової школи в процесі навчання ставили такі важливі питання, а саме: які індивідуальні особливості



школярів необхідно враховувати в процесі навчання; які критерії повинні бути покладені в основу умовного поділу учнів на групи за диференційованого навчання. Переважна більшість учених, як педагогів так і психологів, а також вчителів початкових класів вважає, що під час організації диференційованих форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мислительної діяльності, які виявляються в рівні наукованості чи здатності до засвоєння знань та переконана, що реалізація диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

У сучасній початковій школі, як відомо, діти приходять до школи з різними навчальними можливостями та задатками. Одні вмiють читати й рахувати, а інші навіть не знають букв та цифр. Усі ці відмінності в подальшому навчанні вчителі початкових класів обов'язково мають враховувати, щоб уникнути відставання дітей у навчанні та втрати ними пізнавального інтересу. О. Савченко так визначає мету диференційованого навчання в початкових класах: «по-перше запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, «вирівняти» підготовку учнів, збудити в них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, вміння й навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити» [4, с. 100].

Педагог вважає, що успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли вчитель уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу; враховує загальну готовність своїх підопічних до подальшої діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи; використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру; проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Отже, на етапі розвитку початкової ланки загальноосвітньої школи продовжувалися пошуки нових форм роботи з учнями, які були б спрямовані на вироблення такої моделі побудови навчального процесу, що забезпечувала б усім учням досягнення основних цілей навчання, та необхідного рівня оволодіння знаннями й навичками.



Надзвичайно важливим питанням, яке неодноразово ставили в психолого-педагогічній літературі зазначеного періоду та серед вчителів початкової школи, було питання організації диференційованого навчання, зокрема щодо комплектування класів, груп, шкіл на основі певних критеріїв — задатків, нахилів, здібностей, майбутніх професійних інтересів тощо, тобто зовнішньої диференціації, а також визначення способів диференціювання завдань, їх постановки, контролю, керівництва класом в умовах диференційованого навчання тощо, тобто внутрішньої диференціації.

Проявом зовнішньої диференціації в початковій шкільній освіті періоду 1992–2012 рр. 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 й нахили молодого 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 й індивідуально-особистісних особливостей, які проявляються під час оволодіння навчального змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, рівня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей школярів тощо.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно й від типу школи. Нині створюються й використовуються різні підручники для закладів загальної середньої освіти, гімназій, авторських



шкіл. Під час визначення змісту початкової освіти враховують рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендують 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 подання матеріалу. Широко впроваджується диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою в 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 використовують 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. Саме в процесі виконання навчальних завдань відбувається засвоєння теоретичних знань, формуються практичні вміння, тому на них мають бути сконцентровані зусилля вчителя. При цьому дуже важливо так організувати навчальну роботу, щоб кожен учень виконував посильну для себе роботу, отримуючи на кожному уроці можливість відчувати навчальний успіх.

Диференційовані завдання є доцільними на різних етапах уроку, насамперед під час підготовки учнів до засвоєння нового матеріалу. Вони спрямовані на ліквідацію прогалин у засвоєнні учнями опорного матеріалу, поглибленню знань і вмінь, стимулюють уміння вчитися. На етапі засвоєння нових знань диференційованим може бути й процес первинного сприймання, і процес первинного закріплення [3].



Отже, диференціація стала основоположним принципом роботи початкової ланки загальноосвітньої школи, важливою умовою ефективності навчання молодших школярів та спрямована на вирішення основних завдань початкової школи. У дослідженнях учених та вчителів-практиків доведено, що використання вчителем переваг диференційованого навчання забезпечує здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності та можливість досягнення кожному учневі запланованих результатів у навчанні з урахуванням його індивідуальних особливостей. Упровадження різних форм і видів диференціації в процесі навчання молодших школярів визначено важливою умовою його ефективності та спрямоване 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.
5. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ: Магістр-«S». 1997. С. 147–149.





Ткаченко Лідія Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

Інституту обдарованої дитини НАПН України,

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема адаптації обдарованих учнів у шкільному навчанні набуває все більшої актуальності. Цьому сприяють кілька чинників, які можна умовно поділити на об'єктивні й суб'єктивні, що підсилюють один одного.

Перше: зміна освітньої парадигми, яка передбачає посилення суб'єктності, формування загальних і предметних компетентностей, ранню профілізацію, запровадження STEM- і наукової освіти. Друге: проблеми соціалізації обдарованої особистості, пов'язані із глобальною інформатизацією суспільства. Третє: посилення впливу соціогенних чинників (військові дії на території України, проблеми внутрішньо переміщених осіб, неповна сім'я, відсутність одного чи обох батьків (заробітчанство), падіння рівня і якості життєвого населення тощо). Четверте: «традиційні» для обдарованих дітей проблеми адаптації, пов'язані із психологічними особливостями.

Мета педагогічних впливів щодо адаптації обдарованих дітей і юні — досягнення активної соціальної адаптації, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації.

Аналіз літератури щодо проблем адаптації обдарованих учнів показав, що проблематика обдарованості до останнього десятиріччя не виокремлювалася із загальнопедагогічної, а проблеми адаптації розглядалися переважно як проблеми підготовки до школи, психологічної адаптації першокласників (у тому числі дітей з особливими потребами) або виховання в підлітковому віці.

Грунтовний аналіз проблем адаптації учнів у вікові періоди, що відповідають рокам навчання в школі й перебігу онтогенезу



особистості подано в монографіях і статтях Л. І. Божович (1976), А. Валлона (1967), Е. Еріксона (2006), Г. С. Костюка (1981), Г. Крайга і Д. Бокума (2005), І. С. Кона (2008), В. П. Кутішенка (2005), О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, З. В. Огороднийчука (2001), М. В. Савчина і Л. П. Василенка (2005), Д. І. Фельдштейна (1995), Л. Хьелла і Д. Зиглера (2002) й інших.

Спираючись на аналіз теоретичних джерел та практики експериментальних навчальних закладів, зазначимо, що учні, особливо обдаровані, потребують постійної педагогічної уваги й спеціально організованої педагогічної роботи з ними з огляду на вікові, психологічні особливості й на чинники, зазначені вище.

З боку педагогічного впливу, проблема адаптації має вирішуватися принаймні в чотирьох аспектах:

1) індивідуального супроводу обдарованої дитини (класовод, психолог, класний керівник, керівник гуртка (позашкільного закладу освіти);

2) організаційно-управлінської діяльності закладу загальної середньої освіти (директор, заступники директора, керівники методоб'єднань (предметних кафедр));

3) просвітницької діяльності (робота з батьками);

4) підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Перманентна поетапна адаптація має бути прив'язаною до:

а) вікових особливостей (періодизація віку за Г. Крайгом, 2005) яка має враховувати психологічні й фізіологічні особливості, пов'язані з дорослішанням дитини та набуттям нового статусу на кожному з вікових етапів;

б) ступенів шкільного навчання, кожний з яких розв'язує певне загальнонавчальне, а також конкретно-компетентнісні завдання (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2013; Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Спираючись на психологічні закономірності розвитку обдарованої особистості й на об'єктивні умови навчання в закладі загальної середньої освіти в умовах Нової української школи, потрібно виокремити принаймні шість етапів адаптації протягом шкільного навчання:

I етап: вступ до школи, 1-й клас (6 років);

II етап: перехід з початкової до основної школи (4-й-5-й клас) (9–10 років);



III етап: підлітковий вік (11–12–13 років) (6-й-7-й-8-й клас);

IV етап: перехід з основної школи до старшої, первинне професійне самовизначення (9-й-10-й клас) (14–15 років);

V етап: перехід від підліткового віку до юності (15–16 років) (10-й-11-й клас)

VI етап: активне професійне самовизначення (11-й (12-й) клас) (17 років).

На кожному з етапів є певні особливості реалізації завдань адаптації. З огляду на домінуючі особливості, що визначають етап адаптації, увагу має бути перенесено з об'єктивних чинників (перехід від ступеня до ступеня школи) на суб'єктивні (дорослішання й пов'язані з цим особливості психічно-поведінкової діяльності) чи навпаки.

Педагогічна діяльність з адаптації має бути визначеною для закладів загальної середньої освіти як наскрізна й перманентна й мати поетапну реалізацію. (Або розглядатися як проблема, що розв'язується «по горизонталі» — від 1 до 11 (12) класів і «по вертикалі» — «батьки — класовод — психолог — керівник гуртка — керівник методоб'єднання (предметної кафедри) — заступник директора з навчально-виховної роботи — директор — педагогічна рада»).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).





Науменко Світлана Олександрівна,

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

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ПО ЗАКІНЧЕННЮ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) та проекті Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2019 р.) законодавчо закріплено нову для вітчизняної освітньої системи норму, 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 гімназії потребує перегляду мети ДПА в закладах базової середньої освіти, форм іспитів з певних навчальних предметів або їх частин, типів і форм тестових завдань у 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 у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Франції (у Франції воно є обов'язковим) [1; 3].

Мета цих іспитів — визначити рівень освітніх досягнень випускників (здобувачів освіти) базової середньої освіти та допомогти їм обрати напрям спеціалізації на наступному рівні освіти [2].

У країнах Європи обов'язковою освітою є базова середня. Навчання на наступному рівні освіти є обов'язковим. Здобувачі освіти,



закінчивши заклади базової середньої освіти, вже можуть йти працювати. Саме тому, під час навчання в старших класах базової середньої освіти викладають і 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), сучасні ремесла (contemporary crafts) тощо, які можуть допомогти 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 після закінчення 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 лише за умови успішного складання іспитів зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти отримують сертифікат про завершення обов'язкової середньої освіти. Цей сертифікат дає право здобувачу освіти навчатися на наступному рівні освіти. В іншому випадку він отримує табель, який дає йому змогу продовжувати навчання лише за програмами основної професійної або ремісничої освіти.

У країнах Європи здобувачі освіти по закінченню закладів базової середньої освіти складають ЗНО з обов'язкових та предметів на їхній вибір. Кількість та перелік предметів різняться залежно від країни. Наприклад, у *Литві* випускники основної (базової) освіти (10-го класу) складають державне тестування з двох-трьох обов'язкових предметів: литовська мова і література, математика та рідна (не литовська) мова (польська, російська, білоруська або німецька) [7]; у *Латвії* по завершенню основної школи (9-го класу) — централізовані іспити з чотирьох-п'яти обов'язкових предметів: латвійська мова, математика, іноземна мова (англійська, французька, німецька — на вибір здобувача освіти), історія Латвії та рідна мова (російська або польська для національних меншин країни).

У *Польщі* випускники базової середньої (початкової) школи складають іспит 8-го класу (egzamin ósmoklasisty). У 2018/2019–2020/2021 навчальних роках цей іспит буде охоплювати три



предмети: польська мова, математика та сучасна іноземна мова, а з 2021/2022 навчального року — чотири предмети: польська мова, математика, сучасна іноземна мова та один із предметів на вибір здобувача освіти (біологія, хімія, фізика, географія чи історія) [6]. Особливістю польського іспиту 8-го класу є те, що його проводять три дні поспіль: кожен предмет здобувачі освіти складають у різні дні. Наприклад, у перший день проводять іспит з польської мови, на другий день — з математики, на третій день — із сучасної іноземної мови. При цьому, здобувач освіти може вибрати іноземну мову (англійську, французьку, німецьку, іспанську, італійську, російську або українську), яку він буде складати під час іспиту із сучасної іноземної мови, лише з тих мов, які він вивчав в межах обов'язкових навчальних предметів. Іспит із сучасної іноземної мови складають на базовому (обов'язковому для всіх здобувачів освіти) або розширеному (для тих, хто вивчав цю мову з початкових класів) рівні.

В Ісландії по закінченню базової середньої освіти (10-го класу) здобувачі освіти складають випускні іспити з п'яти предметів: ісландської, датської (норвезької або шведської) та англійської мови, математики та природничих наук.

В Ірландії здобувачі освіти 14–15 років по завершенню молодшого циклу середньої школи (неповної середньої освіти) складають заключні державні іспити на отримання сертифіката (атестата) про неповну середню освіту (Junior Certificate) з 8 або 9 предметів: трьох обов'язкових (англійська й ірландська мови та математика), інші — на вибір здобувача освіти з таких предметів, як: сучасні іноземні мови (французька, німецька, іспанська або італійська); історія; географія; мистецтво, ремесло й дизайн (образотворче мистецтво); музика; «наука» (фізика, хімія, біологія); домашня економіка (домоведення); технологія матеріалів (деревина) (робота з деревом); металообробка (робота з металом); технічна графіка; латинська та давньогрецька мови; іврит; релігійна освіта тощо. [4]. Іспити з кожного предмету здобувачі освіти можуть скласти на основному (звичайному) (ordinary level) або вищому (higher level) рівні. Ірландську мову й математику здобувачі освіти можуть скласти також на базовому рівні (foundation level), якщо вони мають труднощі під час вивчення цих предметів.



У Великій Британії випускники середньої школи складають іспити на отримання сертифікату про закінчення середньої освіти (General Certificate of Secondary Education (GCSE) [5]. Причому GCSE охоплює всі предмети (дев'ять-десять), які здобувач освіти вивчав упродовж двох останніх років у закладах базової середньої освіти. Обов'язковими предметами на GCSE є математика, англійська мова, уельська мова (лише в Уельсі) й ірландська мова (лише в Ірландії) та природничі науки (біологія, хімія, фізика), всі інші предмети — на вибір здобувача 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 зовнішнього незалежного оцінювання на цьому рівні освіти 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, англійська мова та/або іноземна мова* (англійська, німецька, російська, французька тощо — на вибір здобувача освіти) та/або *рідна мова* (наприклад польська, російська в Литві та Латвії, датська, норвезька або шведська в Ісландії тощо).

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

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 й спеціалізації на наступному рівні освіти (в ліцеї); 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: Богданова 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 ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 07–08 червня 2018 р.). Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 116–118.
3. Науменко С.О. Європейський досвід запровадження зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти. *Практична філософія і Нова українська школа*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 142–145. URL: http://www.undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=8990 (дата звернення: 03.08.2019).
4. 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: 03.08.2019).
5. General Certificate of Secondary Education (GCSE). CEA. Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment: website. URL: <http://ccea.org.uk/qualifications/gcse> (last accessed: 03.08.2019).
6. O egzaminie. Egzamin ósmoklasisty. CK. Centralna Komisja Egzaminacyjna: website. URL: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/o-egzaminie/#> (last accessed: 03.08.2019).
7. 2018–2019 mokslo metų pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo tvarkaraštis (Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2018 m. rugpjūčio 31 d. įsakymu Nr. V-726). Teisės aktų registras: website. URL: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/67e2dfc0ad0a11e88f64a5ecc703f89b> (last accessed: 03.08.2019).





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 створено правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян, що відбилися 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) тощо. Глибоке осмислення проблеми історії розвитку дітей із особливими потребами, які мешкають на теренах України, зумовлене необхідністю розроблення 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 в 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. Таранченко, С. Федоренко, М. Ярмаченко та інші. Питання теорії й історії організації спеціального навчання і виховання дітей з порушенням слуху та глухих, завжди були предметом



багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.).

Огляд історіографічних джерел із проблем розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися й розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації тощо [6, с. 15–16]. Зазначимо, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей у таких закладах під опікою педагогічних (за потреби й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Мережа загальноосвітніх навчальних закладів у період, що вивчається, формувалася за такими принципами: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; відкритий характер освіти, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина; соціальний захист дітей [1, с. 8]. Разом з тим мережа загальноосвітніх навчальних закладів формувалася з урахуванням демографічної, етнічної та соціально-економічної ситуації за освітніми рівнями (початкова, базова, повна загальна середня освіта) [3, с. 7].

З'ясовано, що в 1991–2000 рр. функціонувала досить розгалужена й 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» [5, 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) [5, с. 5]. Основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку в цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати;
- навчально-реабілітаційні центри;
- спеціальні (корекційні) класи в загальноосвітніх навчальних закладах [2, с. 9].

Визначено, що в Україні було забезпечено 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 [5, с. 1]. Зміст освіти, як і в масовій школі, охоплював різні види знань, елементарних понять і термінів, зв'язків між ними, сприяв озброєнню учнів деякими вміннями самостійної пізнавальної та практичної діяльності, формував різні компетенції, необхідні учневі для життя й діяльності в суспільстві. Особливо надавали допомогу учням з комбінованими дефектами: організовували спеціальні класи



(з вадами слуху або зору в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку або порушеннями опорно-рухового апарату). Наповнюваність класів учнів з комбінованими дефектами, складала до 6 осіб. Відповідно до «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» були спрямовані на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами. Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня. Також навчально-виховний процес будувався на педагогічно обґрунтованому виборі педагогами змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечували одержання учнями необхідних знань і змін, корекцію вад їхнього психофізичного розвитку, підготовку до самостійного життя. У навчально-виховному процесі школи реалізувалася ідея соціалізації особистості. Зазначимо, що діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо в школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою.

На основі загального «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» встановлено, що «спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку є державним загальноосвітнім навчально-виховним і корекційно-відновлювальним закладом освіти, який задовольняє потреби дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку в загальній освіті, соціальній допомозі та реабілітації [5]. Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня.

У 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, роз-



ширення досвіду соціально-психологічної адаптації та трудової реабілітації [3, с. 3]. 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 було відкрито: 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. Встановлено, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей у цих закладах під опікою педагогічних (за потреби й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

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 та відпочинку, що було одним із показників розвитку освіти спеціальних шкіл у досліджуваній період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про загальну середню освіту» / м. Київ, 13 травня 1999 р. № 651–XIV. URL: // <http://www.mon.gov.ua/laws/education/average/4>.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. Київ, 2016. № 3. С. 7–18.
3. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 URL: <https://www.mon.gov.ua/>
4. Освіта. Державна служба статистики України за 2013 р. / за ред. Осаулєнко О. Г. Київ, 2014. 533 с.
5. 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>
6. Статистичний щорічник України за 2002 рік / Державний комітет статистики України. Київ, 2003. 790 с.



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

УРОКИ ДОВІРИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Сучасна школа є нині за концептуальним баченням новою українською школою [2], що базується на засадах компетентнісного навчання та довірчої взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу. Авторська програма «Уроки довіри в сучасній школі» [6], окреслюючи коло компетентностей, якими мають оволодіти учні протягом навчання, є основою для формування довіри в шкільному освітньому просторі (перший етап). Програма базується на філософських засадах людиноцентризму [4; 5], демократизму [3], відкритості [1], її розроблено з метою запровадження в новій українській школі. Програма містить такі розділи: «Хто я? Який я?: Хто ми? Які ми?» (для дітей підготовчої групи та учнів 1–4 класів); «Людина починається з добра: пізнаю, довіряю/не довіряю, змінюю/змінююсь» (для учнів 5–7 класів); «Людина з довірою до себе й світу — гармонійна людина» (для учнів 8–9 класів); «Людина, гідна довіри: життєвий вибір» (для учнів 10–11 класів).

Мета програми полягає в управлінні процесом формування довіри в соціально-освітньому просторі школи як чинника результативності та ефективності педагогічного й учнівського партнерства, творчого розвитку та успішної соціалізації учнів, яка базується на довірчій взаємодії, позитивних загальнолюдських цінностях дітей, батьків, учителів, вихованні поваги один до одного, взаємній підтримці й відповідальності.

Із метою науково-методичного супроводу запровадження програми «Уроки довіри в сучасній школі» розроблено навчально-методичний комплекс, який складається із 7 посібників: концепції, програми, розроблених уроків формування довіри членами творчих груп експериментальних навчальних закладів під науковим ке-



рівництвом автора (схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичною комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти від 14.10.2014 № 3).

Розкрити сутність та методи уроку формування довіри, який являє собою домінуючу форму освітнього процесу в школі. Особливістю такої форми є те, що вона містить спонтанну й організовану життєдіяльність учнів, і їхню самоорганізацію. Це *урок морального розвитку*, своєрідна класна година, яка дає можливість зібратися учням класу або групи разом, обговорити потреби, сподівання, обіцянки, спланувати роботу й передбачити контроль за її виконанням у визначений термін. Друга особливість такого уроку — його змістове наповнення, яке включає можливості спілкування, налагодження взаємин, побудованих на очікуваннях, задоволенні потреб учнів та формуванні довіри. У межах уроку класний керівник має змогу організувати обговорення плану роботи на наступний період, спільно з учнями ухвалити рішення й забезпечити контроль та самоконтроль учнями за його виконанням. Оптимальним варіантом було б проведення такої години на початку тижня (у понеділок), однак можна проводити й у будь-який інший день чи інший педагогічно доцільний визначений термін.

Для проведення уроків довіри необхідною умовою є створення відкритого діалогового середовища та простору. Варто відзначити можливість для класного керівника перетворення класної кімнати із звичайного приміщення, де вчителі встановлюють правила й очікують від класу їх виконання, на місце, де учні й учитель спільно створюють умови для спілкування, взаєморозуміння, усвідомлення причетності до колективної діяльності, місця, де кожен спроможний дати обіцянку, брати на себе відповідальність, аналізувати власні вчинки та вчинки своїх ровесників. Такі умови сприяють процесу спілкування, що однаковою мірою забезпечує всім членам колективу можливість формувати довірчу взаємодію та перехід від монологу до діалогу.

Найважливішим досягненням уроку формування довіри на сучасному етапі є те, що змінюється вектор сприйняття учнем



школи. Якщо школа раніше була місцем, де події відбуваються навколо нього, тепер він відчуває себе активним учасником ухвалення рішень та відповідальним за їх виконання. Тут учитель є лідером, проте навіть у лідера завжди є команда довірчих помічників. Учитель та учні формують довіру один до одного, правильно повідомляючи про власні сподівання, потреби, інтереси. Така робота потребує від вчителя постійного діалогу з учнями, коригування освітнього процесу. Крім того, учні вчаться визначати й давати реальні обіцянки, вирішувати конфліктні ситуації, бути активними в колективній праці, відповідальними за роботу в команді.

Урок формування довіри в старших класах є уроком критичного, філософського мислення, здатності до дослідження людських почуттів, своєрідним психолого-педагогічним тренінгом, який сприяє самопізнанню, самовдосконаленню, самореалізації та самоактивізації старшокласників у соціально-освітньому просторі. Зважаючи на наведені вище концептуальні позиції, розроблено критерії результатів упровадження програми «Уроки довіри в сучасній школі» для учнів 1–4, 5–7, 8–9, 10–11 класів (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості учня-Людини,
гідного довіри**

Критерії	Показники	Періодичність оцінювання
1	2	3
1. Звернення учня до почуття власної гідності та цінності	<ul style="list-style-type: none">• сприймає себе таким, яким є• цінує себе як важливого в дитячій групі за інтересами та учня класу• об'єктивно сприймає та оцінює власні здібності• цінує та розуміє важливість цінностей Людини, яка гідна довіри: чесність, щирість, сміливість тощо	щосеместрово або наприкінці навчального року



<p>2. Поважає право інших мати цінності та власну думку, які можуть суперечити його переконанням</p>	<ul style="list-style-type: none">• співчуває дітям, дорослим• піклується про інших, себе й громаду• ставить під сумнів різні форми насильства людей (на ґрунті національності, сімейного стану чи інвалідності)• цінує в людині вміння вислухати, мати власну думку й сам цього дотримується	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>3. Одержує задоволення від почуття належності до груп за інтересами</p>	<ul style="list-style-type: none">• усвідомлює власний внесок та внесок інших у досягнення мети• цінує членів сім'ї• формує, підтримує та цінує позитивні взаємини — щирість, відкритість, чесність, сміливість• розуміє необхідність належати до різних груп за інтересами й цінує дружбу, творчу співпрацю	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>4. Відчуває відповідальність за здоров'я особисте та інших</p>	<ul style="list-style-type: none">• цінує власне здоров'я й безпеку, а також піклується про себе та інших• усвідомлює необхідність ухвалювати рішення, які сприяють зміцненню здоров'я• аналізує цінності й думки різних груп учнів відповідно до способу життя, здоров'я• усвідомлює необхідність ведення здорового способу життя	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>5. Намагається реалізувати свій потенціал</p>	<ul style="list-style-type: none">• усвідомлює необхідність докладати зусилля для досягнення результату• розуміє значення руху для розвитку, цінує допомогу інших у досягненні якісних результатів• прагне досягти якісних показників у розвитку, підтримує інших учнів у їх інтелектуальному, моральному, духовному й фізичному розвитку• завжди прийде на допомогу іншим, якщо їхнім інтересам щось загрожує	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>



<p>6. Уміє спілкуватися в різних умовах</p>	<ul style="list-style-type: none">• уміє спілкуватися з учнями класу, школи, вдома, у позашкільному середовищі, має сформоване вміння використовувати ввічливі слова• уміло будує діалог з іншими учасниками груп, відверто ділиться ідеями, почуттями та думками• бере участь у різних видах ігрової діяльності, швидко знаходить способи спілкування з їх учасниками• активно обговорює в групах ідеї та заходи щодо їх упровадження	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>7. Уміє ухвалювати рішення як особа та учень класу, школи</p>	<ul style="list-style-type: none">• обговорює з однокласниками варіанти вирішення окремих проблем класу чи школи та вміє знаходити консенсус з важливих проблем класу чи школи• аналізує не лише свої переваги у вирішенні певних питань з життя класу, але й справедливо аналізує дії кожного в дотриманні обіцянки• оцінює сильні сторони інших учасників колективної справи; під час здійснення особистого вибору враховує також потреби інших, пояснює причини ухвалення рішень• намагається давати реальні обіцянки собі та іншим, усвідомлює відповідальність щодо їх дотримання	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>8. Здатний позитивно вирішувати проблеми</p>	<ul style="list-style-type: none">• аналізує проблемні ситуації членів сім'ї, класу, школи й позашкільного середовища, помічає й аналізує ситуації, в яких не враховано потреби або сподівання інших• керує особистими потребами та сподіваннями, знаходить шляхи розв'язування конфліктних ситуацій• упевнено, по-дружньому діє під час вирішення проблем у групах	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>



<p>8. Здатний позитивно вирішувати проблеми</p>	<ul style="list-style-type: none">• знаходить способи, необхідні для досягнення особистої мети або мети класу (потреби й сподівання), обговорює пріоритети для досягнення визначених класом цілей	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>9. Пояснює, як взаємини з різними людьми впливають на вирішення проблем</p>	<ul style="list-style-type: none">• знаходить людей, які заслуговують на довіру, уміє з ними контактувати, планувати й вирішувати певні завдання• розуміє, що люди бувають різні (за традиціями, культурою, віруванням)• уміє пояснити, як можна побудувати дружні взаємини, обговорює переваги дружби• обговорює, як можна забезпечити довіру в класі, враховує сподівання й потреби інших	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>
<p>10. Робить свій внесок у діяльність класу, групи, школи</p>	<ul style="list-style-type: none">• активно бере участь в обговореннях проблем класу чи школи, визначає посильний свій внесок щодо їх вирішення• задіяний у розробленні класних правил чи правил груп за інтересами, упевнено працює в малих групах, може успішно сприяти їхній діяльності• уміє самостійно працювати для досягнення поставленої мети, співпрацює з тими людьми, яким довіряє• упевнено працює у великій класній групі, намагається не порушувати наявні правила етикету, уміє працювати в команді разом з іншими для досягнення поставленої мети	<p>щосеместрово або наприкінці навчального року</p>

Для зручного та об'єктивного проведення оцінювання сформованості учня-Людини, гідного довіри із його учасниками та узагальнення результатів, а також виконання цієї роботи систем-



но, розроблено педагогічний програмний засіб «Довіра» (автори Н. Лісова — змістове наповнення, А. Щербаков — комп'ютерне забезпечення). ППЗ містить комп'ютерну програму оцінювання за критеріями й показниками, методами, розробленими авторською монографією, та журнал результатів (як окремих модулів програми).

Програмний засіб має дружній інтерфейс, повноекранний, презентаційний вигляд. Подання критеріїв та показників, їх оброблення користувачем, відображення проміжних та підсумкових результатів витримано в наочному, анімаційному форматі. Важливим у педагогічному програмному засобі є те, що в повному обсязі розв'язано питання оброблення результатів оцінювання (самооцінювання та оцінювання інших), передавання їх по мережі під час роботи в комп'ютерному класі. Зберігаються відповіді респондентів — як підсумковий результат, так і весь хід роботи в програмі оцінювання. Крім того, програма дає змогу проводити моніторингові дослідження, оцінювати результати та досягнення учнів у різні періоди в циклі «навчальний рік», робити аналіз і коригувати зміст як навчальної, так і виховної роботи з ними, їхніми батьками, а також роботу з учителями.

За допомогою ППЗ «Довіра» можна проводити дослідження в декількох, а то й у всіх школах міста, району чи ОТГ. Отримані результати автоматично обробляються та розташовуються в документі програми MICROSOFT EXCEL з обчисленими узагальненими показниками, які унаочнюються діаграмами. У програмний засіб укладено критерії та показники, за якими відстежувався рівень сформованості довіри в експериментальних навчальних закладах, і які більш повно відіб'ються в монографії за результатами фундаментального дослідження, яке виконуємо у відділі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 13.01.2011 № 2939-VI «Про доступ до публічної інформації». *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2939-17>.
2. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1. С. 12–21.



3. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. *Прозоре управління*. — 2012. — № 3. — С. 2–10.
4. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник. Київ: Книга, 2005. 528 с.
5. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 576 с.
6. Лісова Н. І. Уроки довіри в сучасній школі: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 26 с.





Калініна Ганна Михайлівна,

аспірантка

Малюга Микола Миколайович

науковий співробітник відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України

КРАУДФАНДІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ В ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розвиток сучасних ІК-технологій приводить до появи нових інструментів інвестування та можливостей для пошуку нових джерел капіталу. Виникнення краудфандінгу завдячує розвитку всесвітньої мережі Інтернет, зокрема соціальним мережам. Краудфандінг у своїй основі має концепцію краудсорсингу [2, с. 232–235] і виявляє схожість з мікрокредитуванням. Краудфандінг в цифровому суспільстві стає одним із сучасних інструментів для залучення, збору чи вкладання фінансових ресурсів з метою реалізації будь-якого проекту в різних галузях життєдіяльності людини та соціуму в глобальному просторі.

Краудфандінг (англ. *crowdfunding*, *crowd* — «громада, гурт, юрба», *funding* — «фінансування»), «фінансування громадою» або «народне фінансування» — це співпраця людей, які добровільно об'єднують свої гроші чи інші ресурси разом, здебільшого через Інтернет, аби підтримати зусилля інших людей» та їхні інноваційні ідеї. Це може бути також матеріальна чи нематеріальна допомога постраждалим від стихійного лиха, підтримка креативних людей з боку поціновувачів чи фанів, підтримка політичних кампаній та акцій, фінансування стартапів, малого бізнесу чи виробництва новітнього продукту, створення вільного програмного забезпечення тощо [3]. Інакше кажучи, краудфандінг — форма альтернативного фінансування, що дає змогу підприємцям, митцям, творчим особистостям, акторам, співакам, спортсменам, режисерам, громадським активістам залучати кошти для втілення власних ідей від великої кількості людей, здебільшого незнайомих.



Насправді історія збору грошей та фінансування спільнокоштом — чим за суттю і є краудфандінг — має давню історію в сотні років. Першим автором ідеї краудфандінга можна сміливо вважати Джонатана Свіфта — ірландського письменника, філософа. Саме він на початку 1700 року власним коштом заснував фонд допомоги (Irish Loan Fund) малозабезпеченим провінційним сім'ям і надавав їм, так звані, мікрокредити без застави чи надання позики, або кредитної історії [1]. А от першим, хто зробив опис та аналіз краудфандінга як явища в 2006 році був письменник і журналіст Джефф Хау у своїй книзі «Краудсорсінг: колективний розум як інструмент розвитку бізнесу» [5].

Слід відзначити, що в США та Європі народне фінансування (мікрокредитування) використовували вже близько двохсот років. Наприклад, завдяки збору коштів у форматі колективних пожертвувань було забезпечено повне або часткове зведення багатьох архітектурних об'єктів, серед яких Собор Паризької Богоматері у Франції, Храм спокути Святого Сімейства в Барселоні та Нью-Йоркська Статуя Свободи (Lady Liberty) в США. Крім того, саме в США виникли перші краудфандінгові сайти для музики (ArtistShare 2000/2001 pp., SliceThePie 2007 p., Hyper Funding 2008 p., IndieGoGo 2008 p., Pledge Music 2009 p.), кіноіндустрії (FilmVenture.com 2002 p.) та створення відеоігр (Double Fine Adventure та Wasteland 22012 p.). Цю естафету швидко підхопили країни Європи, одним із найуспішніших проєктів можна вважати виробництво документального фільму компанією Spanner Films з Великобританії — «Століття дурнів», про зміну клімату. Для виробництва та просування фільму було успішно зібрано більше одного мільйона фунтів стерлінгів упродовж п'яти років, із грудня 2004 року по 2009 рік. Уся знімальна команда працювала за дуже низьку заробітну плату, але попри це, отримувала краудфандінгові «акції» (один раз на рік протягом десяти років із моменту виходу фільму сплачували роялті-дивіденди) [6].

Крім того, у США започаткували практику спонсорства громадських телеканалів самими глядачами, які працюють до цього часу саме на такій фінансовій основі. А ще, краудфандінг із 2000 року широко використовують у США для збору коштів через Інтернет на політичні цілі. Так у 2008 році Барак Обама лише



на етапі попередніх виборів, зібрав близько двохсот сімдесяти двох мільйонів доларів. Це були мікрокредити, надіслані двома мільйонами людей.

Щодо України, то найбільш відомим та влучним застосуванням краудфандінгу слід вважати збір коштів на передвиборчу президентську компанію головного героя серіалу «Слуга народу» (<https://1plus1.ua/1plus1video/sluga-naroda>, 2015) — Василя Голубородька. Крім того, Володимир Зеленський, актор, зігравший Президента України в зазначеному серіалі, успішно застосував технології краудсорсінгу та краудфандінгу вже у своїй передвиборчій президентській компанії 2019 року, яку провадив переважно в соціальних мережах. Так, наприклад, напередодні проведення дебатів у другому турі президентської кампанії 2019 року Володимир Зеленський виклав відео на сторінці «Команда Зе!» в соціальній мережі Фейсбук ([https://www.facebook.com/watch/?v=409554299838452; #зробимойогоразом](https://www.facebook.com/watch/?v=409554299838452;#зробимойогоразом)), у якому запитав: «Яке питання ви хотіли би поставити Порошенку?». По-суті, це і є краудфандінг, а винагородою стало оголошення питань на дебатах, якими стали найбільш актуальні та найбільш згадані запитання в коментарях під зазначеним відео у Фейсбуці. Отже, наведений приклад підтверджує беззаперечний факт, що зазначені технології також зробили свій внесок у виборчий процес українського народу.

То як же працює краудфандінг? Як переконує співзасновник європейської мережі краудфандінга — Олів'є Гаджі: «Краудфандінг сьогодні — в моді. Чому? Бо [краудфандінг] дає змогу швидко знайти кошти та при цьому мінімізує ризики, як для підприємства, так і для інвесторів. Оскільки йдеться про менші вкладення з боку більшого числа людей... Все, що Вам потрібно для представлення проекту — це дотримання простого формату: невеличкий коментар плюс відеоролик. Зробіть цю роботу добре, якісно, бо у ній — ключ до успіху й до інтересу з боку інвесторів» [цит. за: 4].

Тож людей, які мають креативні й оригінальні ідеї чи проекти та збирають кошти на їх втілення за допомогою краудфандінга називають — *фаундерами*, а людей, які не бояться ризикувати та вкладати кошти в такі проекти називають — спонсорами або *бекерами*. Наприклад, є якась людина-творча особистість — фаундер, і в цієї людини є ідея, проект, а також команда, що готова цей проект реалізувати. Фаундер розуміє, яка точно сума йому



потрібна для реалізації проекту, та відкриває сторінку на спеціальній краудфандінговій платформі (майданчику), де й оголошує про початок збору коштів на втілення майбутнього проекту. Спонсори, ознайомившись з інформацією на платформі, роблять грошові внески на рахунок проекту. При цьому кожному бекеру, що пропонує фінансову допомогу, фаундер надає якийсь продукт натомість — відсотки з продаж, частину продукту тощо. Як тільки бажану прораховану суму пожертвувань буде зібрано — новий продукт запускають у масове виробництво.

Тобто, по-суті, краудфандінг — це сучасна альтернатива банківським кредитам і, як правило, використовується startup-компаніями, підприємцями малого та середнього бізнесу або творчими людьми, яким потрібні гроші для фінансування своїх ідей. Технологія краудфандінгу працює добре, якщо у фаундера є час та терпіння переконатися інших, що його проект вигідний та вдалий для інвестицій.

Так найвідомішими світовими краудфандінговими-проектами є: [Wikipedia.org](https://www.wikipedia.org) (безкоштовна відкрита онлайн-енциклопедія) та проект [Openstreetmap.org](https://www.openstreetmap.org). Вікіпедія є п'ятим сайтом в Інтернеті за відвідуваністю та налічує понад 37 мільйонів статей на 256 мовах та створюється добровольцями, число яких обчислюється сотнями тисяч, і утримується виключно на добровільні пожертвування. При цьому всі, хто перераховує кошти в «Фонд Вікіпедія», чітко знають, що роблять це заради того, щоб енциклопедія продовжувала працювати безкоштовно, розширювалася й не розміщувала на своїх сторінках Інтернет-рекламу. По-суті, люди жертвують гроші, щоб мати вільний доступ до інформації без зайвих проблем.

[Openstreetmap.org](https://www.openstreetmap.org) — це проект, який створює географічну карту Світу силами всіх охочих, у якому всі дані є вільними для скачування й використання та надаються за вільної ліцензії.

Сьогодні вже є багато краудфандінгових платформ, які дають змогу презентувати свій проект і доволі швидко зібрати необхідну суму, наприклад, лише в Старому Світі працюють близько 200 таких платформ. У Новому Світі найбільш відомими, успішними та популярними є: [StartSomeGood \(https://startsomegood.com/\)](https://startsomegood.com/), [Indiegogo \(https://www.indiegogo.com/\)](https://www.indiegogo.com/), [RocketHub \(www.rockethub.com/\)](https://www.rockethub.com/) та [Kickstarter \(https://www.kickstarter.com/\)](https://www.kickstarter.com/). Так за весь час існування платформа [Kickstarter](https://www.kickstarter.com/) допомогла зібрати на кінематографічні проекти близько ста мільйонів доларів.



В Україні найвідомішими та успішними українськими краудфандінговими платформами є: «Краудфандінг по Совісті», «УкрЯма», «Спільнокошт (Велика Ідея)» та «Na-Starte». Так платформу «Краудфандінг по Совісті» (<http://allatra.in/>) засновано на базі Міжнародного глобального всенародного руху «Аллатра» (<http://allatra.org>), який є об'єднуючим базисом для дружби між народами Світу поза умовностями та межами. До цього руху приєдналися вже сотні тисяч учасників з більш ніж 200 країн Світу. Своєю першочерговою задачею цей рух ставить створення умов на планеті, що сприяють формуванню духовно багатого, мирного, культурно-морального, творчого суспільства по всьому Світу. Девіз руху «Аллара»: «Добро в Дії!».

«УкрЯма» (<http://ukryama.com/>) — платформа, що об'єднує тих, хто зіткнувся з некомпетентністю дорожніх та інших служб України, які не виконують свої зобов'язання. «УкрЯма» вміщує багато корисної інформацію та має на меті ліквідувати всі дорожні пошкодження в Україні.

На платформу «Спільнокошт» (<https://biggggidea.com/>) подають не просто ідеї, що можуть зробити Світ кращим, а й добре продумані ініціативи від активних громадян, які роблять свій внесок у розвиток сильного й відкритого суспільства. «Спільнокошт» допомагає знайти стартовий капітал для соціального бізнесу, гроші на розроблення винаходу, зйомку фільму тощо.

«Na-Starte» (<http://na-starte.com/>) — нова краудфандінгова платформа для фінансування стартапів, комерційних і суспільно-соціальних проєктів, бізнес-ідей. Ця платформа функціонує як унікальний магазин-передпродаж: надаючи фінансову підтримку автору проєкту, спонсор робить попереднє замовлення на продукт або послугу, а не просто вкладає гроші.

Тож, резюмуючи, треба зазначити те, що з самого моменту виникнення нашої держави, традиції благодійності та меценатства не набули широкого розвитку в Україні з низки причин (економічних, соціальних, культурних тощо). Напевне тому краудфандінг як сучасний інструмент залучення коштів українці не розглядали як розумну та необхідну інвестицію в майбутнє, як інструмент розвитку соціального інтелекту та капіталу в Україні. Але таке ставлення докорінно змінили трагічних подій в Україні — Майдан (2013–2014 р.) та АТО (2014 р.— до сьогодні), після яких



благодійність, меценатство та спонсорство стало більш звичним явищем, і навіть інколи, асоціюється як обов'язковий складник життєдіяльності сучасної, освіченої, соціально-активної людини.

Саме після зазначених подій, краудфандінг в Україні набув нового розвитку та значення, ставши потужною, рушійною силою в мобілізації українського суспільства та у визначенні долі нашої країни. Українці стали серйозніше розглядати інвестування «в ідеї», «в майбутнє», в соціум та долучатися до краудфандінгових проектів по всьому Світу.

На сьогодні український краудфандінг здебільшого орієнтований на соціальні проекти та підходить для підтримки малого бізнесу, налаштованого на місцевих споживачів. Це й не дивно, адже в Україні ще занадто багато неподоланих економічних і фінансових проблем та ризиків.

І хоча краудфандінг не гарантує довговічність стартапу, моделі чи ідеї, але все ж таки він має сильну сторону: допомагає молодим, талановитим та активним підприємцям набувати досвіду, швидко мобілізує як окремих громадян чи групи людей, так і все суспільство загалом, а також створює прекрасні умови та зв'язки для реалізації інших соціальних проектів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джонатан Свіфт. Wikipedia. 2019. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B6%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BD_%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%84%D1%82.
2. Калініна, Г.М. Краудсорсинг як інноваційний управлінський інструмент і змістова компонента навчального посібника для керівників. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. Київ: «Педагогічна думка», 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 230–239.
3. Краудфандінг. Wikipedia. 2019. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3>.
4. Краудфандінг: «с миру по нитке». *Euronews*. 2013. URL: <https://ru.euronews.com/2013/01/21/financing-for-the-future>.
5. Хау Д. Краудсорсинг: колективний розум як інструмент розвитку бізнесу. 2012. URL: <https://mustread.livejournal.com/444624.html>.
6. The Age of Stupid. Spanner films. 2004. URL: <https://spannerfilms.net/films/ageofstupid?fbclid=IwAR1JpEqcmWWdwhJWNa8GVFYcmK7JlFafkgmtcfZr3uDel aW7sAFqV8Hygo4>.



Малюга Микола Миколайович

*науковий співробітник
відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України*

ОНЛАЙН БІБЛІОТЕКИ ФРАНЦІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗНАНЬ ДЛЯ СУБ'ЄКТІВ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Всеукраїнський день бібліотек в Україні відзначають 30 вересня, відповідно до Указу Президента України № 471/98 від 14 травня 1998 року «Про встановлення Всеукраїнського дня бібліотек». Свято було започатковано в Україні, враховуючи значний внесок національних бібліотек у розвиток вітчизняної культури, науки та освіти [2], подальше підвищення їх ролі в житті суспільства та ініціативу бібліотечної громадськості, розбудову суспільства знань в Україні. Нині в Україні налічується близько 40 тисяч бібліотек, послугами яких користується близько 17,5 мільйонів поціновувачів друкованих джерел знань [3]. Крім того, слід констатувати, що сучасний етап розвитку ІК-технологій, соціальних комунікацій та Інтернету, як безпрецедентного каналу комунікації та розповсюдження інформації фактично звільнює від усіх обмежень, «розмиває» кордони та надає можливості вільного та рівного доступу до різноманітної інформації та знань. А також актуалізує завдання популяризації нових бібліотечних сервісів — онлайн бібліотек або «цифрових бібліотек». «Цифрова бібліотека — це бібліотека, в якій вся інформація зберігається в оцифрованому вигляді та яка не передбачає наявності документів на традиційних носіях...» [Цит. за: 1]. Це й не дивно, оскільки накопичення знань відбувається завдяки сучасному техніко-технологічному прогресу, в наслідок якого й відбулося створення цифрових бібліотек. Зауважимо, що переваг цифрових бібліотек порівняно з традиційними багато. Насамперед, це інтеграція інформаційних ресурсів, доступність для широкого кола користувачів (цифрові бібліотеки функціонують здебільшого на безоплатній основі або за символічну плату), ефективна навігація меню послуг, необмежений термін



зберігання величезних масивів документів у електронній формі висока інтегрованість знаннєвого контенту з інструментами високошвидкісного пошуку тощо.

Якщо користувач обирає онлайн бібліотеку, то йому не потрібно отримувати читацький квиток, вчасно повертати книги та журнали, особисто приїжджати до бібліотеки в пошуках бажаного видання, витрачаючи при цьому один із цінніших ресурсів XXI століття — власний час. Прочитавши із захопленням обрану книгу, можна відразу приступити до онлайн читання наступного джерела знань на своєму планшеті, рідері, мобільному телефоні або електронній книзі тощо.

Але ще й досі, надзвичайно поширеними є консервативні уявлення про завдання та функції бібліотек поміж їх користувачів, незважаючи на розвиток в Україні цифрового суспільства. Саме такі уявлення є основною причиною низького рівня їхньої поінформованості про наявність нових онлайн сервісів, інформаційно-бібліотечних послуг й умов їх надання. Завдяки розвитку Інтернету, ІКТ-технологій та глобалізаційних процесів у світі, де-факто в усіх розвинених країнах світу створено онлайн-бібліотеки, як іманентні цивілізаційно-культурні феномени цифрової доби. Отже, якщо в людини немає можливості побувати в будь-якій країні та ознайомитися з фондами її бібліотек особисто, то вона може скористатися ресурсами онлайн бібліотек цієї країни.

Тож для всебічного розвитку особистості та поповнення її знань в умовах безперервної інформатизації та розвитку цифрового суспільства пропонуємо керівникам й усім зацікавленим суб'єктам перелік найбільш відомих зарубіжних онлайн бібліотек для ознайомлення та раціонального використання в інформаційно-освітньому середовищі опорних закладів освіти та професійної діяльності. На сьогодні це реально й доступно.

Стисло презентуємо найбільш відомі цифрові бібліотеки Європи. Насамперед, це європейська цифрова бібліотека «Europeana» («Європеана»), URL: <https://www.europeana.eu/portal/en>). Мета функціонування цієї бібліотеки полягає в забезпеченні вільного доступу до відсканованих сторінок книг, які відбивають різні аспекти європейської культури. Інформація доступна французькою, німецькою та англійською мовами. Надалі, в найближчому майбутньому, передбачається представлення джерел усіма європей-




ськими мовами. На сьогодні «Європеана» містить більше 20 млн. цифрових об'єктів (тексти, зображення, звуки, відео) із бібліотек, музеїв, архівів Європи. У створенні «Європеани» взяли участь 34 європейські країни й понад 1500 установ, зокрема: Національна бібліотека Франції, «Британська бібліотека», «Рейксмузей» в Амстердамі, «Етнографічний музей» у Стокгольмі, «Національна бібліотека Польщі» тощо. У 2012 р. сайт бібліотеки «Європеана» відвідало 3,5 млн. онлайн читачів. Вивчені статистичні дані свідчать, що найактивнішими користувачами «Європеани» є шкільні вчителі, фахівці в галузі культурної спадщини та поціновувачі, зокрема студенти гуманітарних спеціальностей.

Національна бібліотека Франції «Bibliothèque nationale de France» або НБФ, (URL: <http://www.bnf.fr/>) (яку мав можливість відвідати доповідач під час відрядження упродовж 2018 року, вивчаючи проблему децентралізації управління та розбудови Smart-міста) зберігає збірки національної документальної спадщини й надає можливість ознайомитися з ними. Колекції «BnF» не мають собі рівних у світі. Це п'ятнадцять мільйонів книг й інших друкованих видань. Це — рукописи, гравюри, фотографії, карти й плани, партитури, монети, медалі, аудіо- та відеозаписи, мультимедіа, декорації, костюми. У дусі енциклопедизму представлено всі галузі інтелектуальної діяльності, мистецтва й науки. Щорічно до фондів бібліотеки надходить близько 150000 документів, як обов'язкові екземпляри або екземпляри, одержані в результаті закупівель або пожертвувань.

Електронна бібліотека «Галліка» (URL: <https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/content/accueil-fr?mode=desktop>) доступна всім користувачам Інтернету. Бібліотека містить такі види документів: книги, журнали, газети, фотографії, плакати, карти, рукописи, партитури, карикатури. Кожен документ має цифровий ідентифікатор, так званий «Archival Resource Key» (ARK) Національної бібліотеки Франції. Тематика пропонованої «Галлікою» літератури має універсальний характер. Добре представлено науково-технічну та художню літературу, а також видання з гуманітарних і суспільних наук. Загалом електронні бібліотеки «BnF» та «Gallica» сьогодні забезпечують доступ більше, ніж до чотирьох мільйонів документів.

Популярними є також й інші онлайн-бібліотеки та сервіси з електронними безкоштовними книгами. Це такі, як:

- 
- Wikisource (URL: <https://fr.wikisource.org/wiki/Wikisource:Accueil>) — безкоштовна бібліотека, в якій налічується більше, ніж 250 000 текстів;
 - ABU: Універсальна бібліотека, що містить 288 електронних текстів 101 автора (URL: <http://abu.cnam.fr/BIB/>);
 - Електронні книги для Ereader (ex Palm Reader) (URL: <http://litteratureaemporter.free.fr/>) абсолютно безкоштовні та перебувають у відкритому доступі.

Окремо слід розповісти про проект з продажу електронних книг, розроблений у Франції — Numilog.com (URL: <https://www.numilog.com/>), який пропонує користувачам значний вибір електронних книг різноманітної тематики. На сайті проекту книги є доступними в різних форматах: Adobe pdf, ePub, mobi, PRC, Microsoft LIT, Numilog.com. Це найбільший дистриб'ютор і ритейлер електронних книг у Франції. На сьогодні в його каталозі представлено більше, ніж 50 тис. видань, середня вартість яких становить 5–15 євро. Звісно, зазначений вище перелік цифрових бібліотек не є вичерпним, але надані вище посилання є актуальними для використання у життєдіяльності, професійній діяльності чи дозвіллі всім поціновувачам і шанувальникам книг.

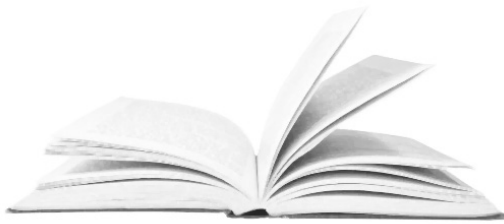
Також, резюмуючи, треба зазначити, що онлайн бібліотеки є важливим та необхідним елементом світової культурно-інформаційної інфраструктури, адаптація яких до цифрового медіасередовища стає необхідністю та потужним шансом як для особистого розвитку, так і для розвитку Нової української школи, об'єднаних територіальних громад [4], цифрового суспільства в умовах безперервного розширення інформаційного простору знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кочеткова А. 2009. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:09xx33Thv68J:ftp://ftp.mao.kiev.ua/pub/journals/svitogliad/svit-2009-20-6/svit-2009-20-6-68_kochetkova.pdf&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua.
2. Кремень В.Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В.Г. Кремень; Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с.



3. Украинский календарь. Calendarium.com.ua. 2019. URL: http://www.calendarium.com.ua/vseukrainskii_den_bibliotek.
4. Kalinina, L. M. (2017). Management of a new Ukrainian school. *Dyrektor shkoly* (School Director). № 1–2 (793–794). p. 12–21.





Хорошковська Тетяна Петрівна

науковий співробітник

відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури

Інституту педагогіки НАПН України

МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

«СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЧИТАЦЬКОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»— ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Визначення напрямів модернізації шкільної освіти України неможливе без об'єктивної інформації про її рівень порівняно з рівнем освіти в інших країнах світу. Одним з основних шляхів отримання такої інформації є проведення моніторингових досліджень якості освіти, тобто системи «послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей» [2].

Так, реалізуючи на практиці Концепцію «Нова українська школа», а також положення нового Закону України «Про освіту», з 15 квітня по 16 травня 2018 року в усіх регіонах України Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО) було 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 України. За словами заступника директора УЦОЯО Т. Вакуленко, вибірка учасників дослідження формувалася таким чином, щоб у ній були представлені всі типи шкіл усіх регіонів України [5].

Підготовку до проведення першого циклу цього дослідження було розпочато ще в 2016 році [6]. Її здійснювали Український центр оцінювання якості освіти, Національна академія педаго-



гічних науки України, Державна установа «Інститут освітньої аналітики», Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Крім того, до проекту долучилися міжнародні експерти й десятки вітчизняних фахівців — науковців, методистів, учителів і викладачів провідних закладів загальної середньої та вищої освіти.

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» [7].

Відповідно до Програми загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів», затвердженої наказом МОН України від 20.03.2018 р. № 256, *читацька компетентність* розглядається як «здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо» [4, с. 21], а *математична компетентність* — «здатність особи бачити математику в житті, створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань» [3, с. 16].

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), метою якого є оцінювання читацької грамотності учнів, що здобули початкову освіту, і TIMSS (The Trends in International Mathematics and



Science Study), одним із завдань якого є оцінювання навчальних досягнень з математики учнів 4-х класів;

4) методичних напрацювань вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі вимірювання читацької та математичної компетентностей [3, с. 16; 4, 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 [5].

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» [7].

За допомогою анкет виявляли зв'язок між результатами моніторингу й умовами, у яких живе й навчається кожен учень, з метою з'ясування чинників, що впливають на якість його знань з навчального предмета і сформованість певних компетентностей [5].

Передбачається, що наступні цикли дослідження відбуватимуться кожні два роки (у 2020, 2022 та 2024 роках). Тобто всього заплановано чотири цикли дослідження — до 2024 року включно, «коли вже вся популяція 4-класників буде випускатися з початкової школи, де будуть уповні реалізовані ідеї Нової української школи» [4, с. 17].

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 навчалися за попереднім Державним стандартом початкової освіти й попередніми 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, затверджених на його основі.

Про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» упорядковано звіт, зі змістом якого можна ознайомитись на офіційному сайті УЦОЯО. Звіт складається з п'яти частин, кожна з яких містить інформацію про той чи інший аспект підготовки, проведення й аналізу результатів моніторингового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна інформація. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <http://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-pochatkova/>.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
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 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.
4. 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.
5. Онищенко О. Тетяна Вакулєнко: «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-osvityakogo-na-zagalnoderzhavnomu-rivni-nikoli-ranishe-ne-provodilosya-279503_.html.
6. Стартував перший цикл загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти. URL: <http://testportal.gov.ua/2018/04/18/startuvav-pershij-tsykl-zagalnoderzhavnogo-monitoryngovogo-doslidzhennya-yakosti-pochatkovoyi-osvity/>.
7. У травні проведуть перший моніторинг якості початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/u-travni-provedut-pershij-monitoryng-yakosti-pochatkovoyi-osvity/>.



РЕКОМЕНДАЦІ КОНФЕРЕНЦІЇ

1. Українська школа накопичила чималий досвід співпраці з родиною учня: від збереження традиційного устрою української сім'ї, передачі досвіду від старшого покоління молодшому, до поширення ідей відповідального батьківства. На часі забезпечення педагогічними закладами вищої освіти комплексного підходу до планування й реалізації підготовки вчителя до співробітництва з родиною 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 та з урахуванням кращих зарубіжних і вітчизняних освітніх надбань; оволодіння майбутніми вчителями новітніми формами здійснення корекційної роботи в родинах з різним типом сімейного неблагополуччя й забезпечення диференційованого підходу до організації педагогічної просвіти батьків, що набуває актуальності 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.

2. У проблемному полі сучасної української філософії освіти виразної актуальності набувають дослідження історичної пам'яті, що мають міждисциплінарний характер і тяжіють до створення соціокультурних синтезів. Посилення філософсько-педагогічного обґрунтування виховних можливостей історичної пам'яті дасть змогу розробляти виховні стратегії збереження національної ідентичності в суспільстві знань, міжпоколіннісної справедливості як передумови національно-патріотичного виховання відповідно до трансформації ідеї патріотизму в добу глобалізації. Моральні смисли історичної пам'яті завдяки включенню до системи навчальних і виховних практик активізують суспільно перетворювальний потенціал освіти, що сприяє творенню справедливих спільнот з постконвенціональною мораллю.

3. Освіченість сучасника — випускника середнього чи вищого закладу світи — слід розглядати як сформованість творчого й критичного мислення, здатність протистояти складності та невизначеності



часу, аби «динамічно брати участь у будь-якому майбутньому, яке доведеться зустріти». Тому основною цінністю й метою освіти може бути визнано лише людину культурну, яка володіє значним «набором смислів», а тому й здатна впоратися із ситуацією невизначеності, що склалася та продовжує прогресувати. Таким шляхом може бути прагнення до мінімізації ризиків, що відповідає орієнтації на екологічну настанову стійкого розвитку, в основу якого покладено небайдуже ставлення людини до навколишнього світу.

4. Інтеркультурна комунікація як основа освітнього й виховного потенціалу фундаментальних прав людини, має дві можливі перспективи: вона або постачає аргументацію для політичних ідеологій, або прояснює специфіку соціокультурних ситуацій, що закладають рамкові умови освітнім і виховним практикам. Тому останні потребують дотримання того, що називають «культурою прав людини» або «культурою свободи», що має протистояти фундаменталізму минулого. В Україні процес євроінтеграції все ще розглядають із формального боку та ототожнюють із політичними рішеннями. Однак без формування європейської свідомості засобами освіти й виховання, без засвоєння європейської культурної традиції є неможливим повноцінне входження України до європейського простору та виховання гармонійної й культурної людини.

5. Реформування освіти й самоорганізація освітніх інституцій є взаємозумовленими процесами, виявами різних аспектів їх розвитку. У контексті суб'єктів освітніх і виховних процесів, логіка реформування системи освіти та її інституцій підпорядкована цілям їх самореалізації, у контексті суспільства — розвитку національно організованого соціуму, у контексті економіки — регулюванню ринку надання освітніх послуг відповідно до попиту на ринку праці, у контексті культури — стабілізації її структур. Логіка самоорганізації власне системи освіти сягає макрорівня — її самозбереження як важливого складника цивілізаційного процесу, на мезорівні — збереження й розбудови її організаційних форм, на мікрорівні — досягнення єдності інтересів агентів та адресатів виховання. Водночас фундаментальною умовою модернізаційного прориву в освіті є готовність суспільства до самооновлення.

6. Основною небезпекою в просуванні освітніх реформ є не належне й не системне аналізування причини досягнень і прора-



хунків, й не ефективне передбачення ймовірнісних викликів, як то, по-перше, наявність освітянського лоббі, що свідомо й несвідомо не сприймає новації. Наприклад, у змісті початкової освіти Нової української школи не досягнуто повного узгодження цілей і змісту. 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 й 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 й посібники. Усе це потрібно враховувати в процесі реформування освіти й знаходити засоби ефективної протидії.

РЕЗЮМЕ

За підсумками доповідей на конференції та результатів їхнього обговорення пропонуємо такі рекомендації:

У програмних документах ЄС західноєвропейська філософська традиція, у річищі якої сформувалась й українська філософія, визнана однією з підвалин ідеї Європи і відповідно — європейського способу життя. Успішна євроінтеграція України багато в чому залежить від застосування такого ресурсу, як філософське знання, яке виконує орієнтаційну функцію в сучасному плюралізованому світі, тим сприяючи запобіганню ризиків дезорієнтації й міфотворчості. Спираючись на досвід європейських країн, які успішно долали кризові стани й здійснювали модернізаційні прориви (Німеччина, Франція тощо) необхідно визнати ключову роль філософії в духовному оновленні українського суспільства та ідейному забезпеченні його сталого розвитку.

Посилити роль філософського експертного знання в розробленні ключових завдань реформування системи освіти в Україні, особливо під час аналізу формальної мети й процедурних цілей реформування.

Розширити й удосконалити філософську підготовку майбутніх учителів і вихователів, доповнюючи курикулярні опції норма-



тивними курсами з практичної філософії, передусім філософії освіти, філософської педагогіки, етики, філософії політики і права, а також філософії для дітей.

Розвиток критичного мислення молодого покоління українців потребує знання логіки, культури аргументації, світоглядної компетенції. Враховуючи досвід багатьох розвинутих країн Заходу, пропонуємо впровадити в старших класах середніх шкіл, гімназій і ліцеїв адаптовані до віку курси з історії філософії та основ філософських знань.

Посилення суспільної значущості національно-патріотичного виховання є неможливим без знання української філософської традиції, яка в свою чергу, є однією з основ формування і ствердження в Україні європейського способу життя в опціях національного буття.

Враховуючи норвезький досвід, впроваджувати адаптовану початкову філософію в дошкільній освіті, у якій світоглядне виховання не має ототожнюватись із релігійним.

Заохочувати інституції неформальної освіти, впроваджувати широкий спектр освітніх послуг з трансляції філософського знання (філософські консультації, філософські кафе, філософські літні школи й лабораторії філософської творчості). З цією метою узагальнити досвід Австрії, Німеччини й Швейцарії (особливо програму швейцарського телебачення «Зоряний час філософії», адресованої до широких верств населення).



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ І НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

*Збірник матеріалів доповідей Всеукраїнської
науково-практичної конференції*

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

Підписано до друку 04.09.2019 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Droid Serif. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 7,673
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс (044) 481-38-82, 481-38-85
book-xl@ukr.net
4813585@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009