

Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych
w Łomży

Instytut Pedagogiki
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

MANS
MIĘDZYNARODOWA AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH
W ŁOMŻY



PROCES EDUKACYJNY W CZASIE WOJNY I POWOJENNEJ ODBUDOWY UKRAINY Z INTEGRACJĄ ZE WSPÓLNOTĄ EUROPEJSKĄ

Monografia

Rada redakcyjna:

O. Topuzov
M. Holovko
Z. Sharlovykh
K. Ladonia



Łomża – Kijów,
Wydawnictwo: MANS w Łomży – 2024

MIĘDZYNARODOWA AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH
W ŁOMŻY, RZECZPOSPOLITA POLSKA



INSTYTUT PEDAGOGIKI
NARODOWEJ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH UKRAINY, UKRAINA



Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską

Rada redakcyjna:
O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia

Monografia

Łomża – Kijów,
Wydawnictwo: MANS w Łomży – 2024

UDC 37.014.5

*Rekomendowane do publikacji przez Radę Naukową
Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy
(Protokół nr 16 z dnia 26 grudnia 2024 r.)*

Recenzenci:

Nataliia Aristova, prof., dr hab. nauk pedagogicznych, kierownik Katedry Stosunków Międzynarodowych i Współpracy Naukowej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy;

Iwona Borawska, dr nauk społecznych, adiunkt, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Rzeczpospolita Polska.

Rada redakcyjna:

Oleh Topuzov, prof., dr hab. nauk pedagogicznych, członek zwyczajny (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, wiceprezes NANP Ukrainy, dyrektor Instytutu Pedagogiki NANP Ukrainy; dyrektor Instytutu Pedagogiki NANP Ukrainy;

Mykola Holovko, prof., dr hab. nauk pedagogicznych, zastępca dyrektora ds. działalności naukowej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy;

Zoia Sharlovych, dr nauk pedagogicznych, prodziekan, adiunkt, Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska;

Kateryna Ladonia, dr filozofii w dziedzinie filologii, kierownik działu naukowego i organizacyjnego Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów, Ukraina.

Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; [Zespół autorski]. – [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów, 2024 r. - 276 s.

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024>

ISBN 978-83-972595-5-3

Monografia zbiorowa powstała w wyniku wymiany doświadczeń i dyskusji podczas corocznej Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Problemy współczesnego podręcznika: edukacyjne i metodyczne zabezpieczenie procesu kształcenia w czasie wojny i powojennej odbudowy”, która odbyła się w Kijowie 12 grudnia 2024 r., obejmują badania naukowe nad poszukiwaniem skutecznych mechanizmów wsparcia psychologicznego i rehabilitacji uczniów, narzędzi kompensacji i przezwycięzania strat edukacyjnych spowodowanych wojną, opracowania strategii funkcjonowania systemu edukacji w kontekście wojny i powojennej odbudowy, stworzenie nowoczesnego podręcznika opartego na kumulacji najlepszych doświadczeń krajowych i zagranicznych, zaprojektowanie i wdrożenie innowacyjnych technologii organizacji procesu edukacyjnego w społeczeństwie cyfrowym.

Proponowane materiały będą przydatne dla nauczycieli, pracowników naukowo-dydaktycznych, doktorantów, studentów studiów wyższych i słuchaczy na poziomie podyplomowym, zachęcą edukatorów i badaczy do refleksji i dalszych twórczych poszukiwań na rzecz rozwoju demokratycznego społeczeństwa w Ukrainie wraz z integracją z europejską przestrzenią kulturową.

Zbiór powstaje z gotowych materiałów dostarczonych przez autorów. Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za materiały przekazane do publikacji.

Wydawnictwo: MANS w Łomży



UDC 37.014.5

ISBN 978-83-972595-5-3

© Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, 2024

© Instytut Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 2024

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ
ПРИКЛАДНИХ НАУК В ЛОМЖІ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ, УКРАЇНА



Освітній процес в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення України з інтеграцією в європейську спільноту

Редакційна колегія:
О. Топузов, М. Головка, З. Шарлович, К. Ладоня

Монографія

Ломжа – Київ,
Видавництво: МАПН в Ломжі – 2024

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол № 16 від 26 грудня 2024 р.)*

Рецензенти:

Наталія Арістова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України;

Івона Боравська, д-р суспільних наук, ад'юнкт, Вища Суспільно-Економічна Школа в Гданську, Республіка Польща.

Редакційна колегія:

Олег Топузов, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Микола Головка, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України;

Зоя Шарлович, кандидат педагогічних наук, ад'юнкт, спеціаліст відділу профорієнтації та міжнародної співпраці Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі;

Катерина Ладоня, доктор філософії в галузі філології, завідувач науково-організаційного відділу Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; [Zespół autorski]. – [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów, 2024 r. - 276 s.

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024>

ISBN 978-83-972595-5-3

До колективної монографії, що була створена за результатами обміну досвідом та дискусій під час щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення», яка працювала в м. Києві 12 грудня 2024 року, увійшли наукові розвідки щодо пошуку дієвих механізмів психологічної підтримки та реабілітації учнівської молоді, інструментів компенсації та подолання освітніх втрат, зумовлених війною, розроблення стратегій функціонування системи освіти в умовах війни та повоєнного відновлення, створення сучасного підручника на основі акумуляції кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, проектування та реалізації інноваційних технологій організації освітнього процесу в умовах цифрового суспільства.

Запропоновані матеріали будуть актуальними для вчителів, науково-педагогічних працівників, докторантів й аспірантів, здобувачів вищої та післядипломної педагогічної освіти, спонукатимуть освітян і науковців до рефлексії та подальших творчих пошуків задля розбудови демократичного суспільства в Україні з інтеграцією в європейський культурний простір.

Збірник сформований з готових матеріалів, наданих авторами. Видавець не несе відповідальності за надані до публікації матеріали.

Wydawnictwo: MANS w Łomży



УДК 37.014.5

TREŚĆ

Przedmowa/Передмова.....7

ROZDZIAŁ 1 STRATEGIA FUNKCJONOWANIA SYSTEMU EDUKACJI W CZASIE WOJNY I POWOJENNEJ ODBUDOWY

СТРАТЕГІЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

- 1.1. Європейська інтеграція України у сфері освіти як важлива стратегія подолання наслідків війни (О. Шпарик, К. Ладоня)9
- 1.2. Wymagania zawodowe wobec kadry akademickiej w systemie funkcjonowania procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym (Z. Sharlovych, N. Moshenets, Alicja Moczydłowska)29
- 1.3. Wartości ewokowane przez sport (J. Czechowski)39
- 1.4. Нормативно-правове забезпечення управління закладами загальної середньої освіти України в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови (Б. Чижевський, Л. Попович)46
- 1.5. Normatywno-prawne i organizacyjno-metodyczne zapewnienie oceny działalności nauczycieli jako narzędzie ich rozwoju zawodowego (S. Hołowko)63

ROZDZIAŁ 2 NOWOCZESNY PODRĘCZNIK W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZEŃ KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

- 2.1. Українська традиція творення підручників jako element ogólnoeuropejskiego dziedzictwa edukacyjnego (O. Topuzov)68
- 2.2. Рушії українського підручникотворення у другій половині XIX ст. (Н. Дічек)75
- 2.3. Підручник як носій навчального наративу (Л. Величко)91
- 2.4. Посилення потенціалу підручника історії у досягненні обов'язкових результатів навчання (О. Пометун, Н. Гупан).....97
- 2.5. Контекстні завдання як інструмент формування у здобувачів загальної середньої освіти ключових компетентностей, важливих для успішного життя (С. Науменко, М. Головка)109

2.6. Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження (П. Мороз, І. Мороз)	119
2.7. Формування дослідницьких компетентностей учнів з географії як наукова проблема (В. Яценко).....	141
2.8. Електронний додаток до паперового підручника (Д. Васильєва)	150
2.9. Сучасний підручник навчального предмета «Технології» в контексті вітчизняного та зарубіжного досвіду (В.Туташинський, А. Тарапа)	167

ROZDZIAŁ 3

TECHNOLOGIE I NARZĘDZIA DO DIAGNOZOWANIA I KOMPENSOWANIA STRAT EDUKACYJNYCH

ТЕХНОЛОГІЇ Й ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ

3.1. Strategie rekompensaty i przewycięzania strat edukacyjnych w warunkach nieprzewidywalnych wpływów (М. Hołowko).....	180
3.2. Навчання в умовах війни: перспективи навчального поступу молодших школярів (О. Петрук, Т. Алексеенко, О. Барановська, І. Ліпчевська, Т. Павлова).....	188
3.3. Навчальні втрати учнів базової середньої школи: основні механізми їх подолання (Т. Алексеенко).....	204
3.4. Євроінтеграція як стратегія подолання освітніх втрат у сфері шкільної освіти України в умовах війни та повоєнного відновлення (О. Глушко)	220

ROZDZIAŁ 4

ROZWÓJ SYSTEMU EDUKACYJNEGO SPOŁECZEŃSTWA CYFROWEGO

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

4.1. Особливості проектування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану (С. Трубачева, О. Черноус, О. Мушка).....	231
4.2. Електронні виробничо-практичні видання у процесі неформальної та інформальної освіти педагогічних працівників в умовах цифровізації суспільства (Д. Пузіков)	245
4.3. Використання електронних ресурсів з інтегрованими системами самооцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів освіти (О. Радкевич)	251
4.4. Дослідження шляхів упровадження предмета «Інформатика» в профільну середню освіту (І. Твердохліб)	264



WPROWADZENIE

Od prawie trzech lat naród ukraiński bohatersko i bezinteresownie opiera się rosyjskiej agresji wojskowej i walczy o niepodległość i integralność terytorialną swojego kraju. W obliczu wojny na pełną skalę ukraiński system edukacji nie tylko przetrwał, ale aktywnie się rozwija, integrując się z europejską przestrzenią edukacyjną i naukową. Pomimo zniszczenia infrastruktury edukacyjnej, ciągłych nalotów i zagrożeń bezpieczeństwa, przymusowych przesiedleń uczniów i nauczycieli w kraju i za granicą, przerw w dostawie prądu i Internetu, ogólne szkolnictwo średnie funkcjonuje stabilnie i jest modernizowane w oparciu o Nową Ukraińską Koncepcję Szkolną, a pedagodzy i naukowcy łączą siły, aby znaleźć skuteczne mechanizmy wsparcia psychologicznego i rehabilitacji uczniów, narzędzia do rekompensowania i przewyższania strat edukacyjnych spowodowanych wojną, opracowywania strategii funkcjonowania systemu edukacji w czasie wojny i powojennej odbudowy, tworzenia nowoczesnego podręcznika opartego na gromadzeniu najlepszych doświadczeń krajowych i zagranicznych, projektowania i wdrażania innowacyjnych technologii do organizacji procesu edukacyjnego w społeczeństwie cyfrowym.

Badania naukowe nad tymi aktualnymi zagadnieniami, przeprowadzone przez naukowców z Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i Międzynarodowej Akademii Nauk Stosowanych w Łomży (Rzeczpospolita Polska), zostały zawarte w zbiorowej monografii powstałej w wyniku wymiany doświadczeń i dyskusji podczas corocznej Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Problemy współczesnego podręcznika: edukacyjne i metodyczne zabezpieczenie procesu kształcenia w czasie wojny i powojennej odbudowy”, która odbyła się w Kijowie w dniu 12 grudnia 2024 roku.


Mamy nadzieję, że proponowane materiały będą aktualne dla nauczycieli, pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów studiów doktoranckich i podyplomowych, kandydatów na wyższe i podyplomowe studia pedagogiczne oraz zachęcą pedagogów i badaczy do refleksji i dalszych twórczych poszukiwań na rzecz rozwoju europejskiego społeczeństwa obywatelskiego wykształconych i wolnych Ukraińców.

ПЕРЕДМОВА

Майже три роки український народ героїчно та самовіддано протистоїть російській військовій агресії та бореться за незалежність і територіальну цілісність своєї держави. В умовах повномасштабної війни освітня система України не лише вистояла, а й активно розбудовується, інтегруючись до європейського освітньо-наукового простору. Попри знищення та руйнування освітньої інфраструктури, безперервні повітряні тривоги та безпекові загрози, вимушене переміщення учнів та педагогів у межах країни та закордон, перебої з електропостачанням та інтернетом, загальна середня освіта стабільно функціонує та модернізується на засадах Концепції Нової української школи, освітяни та науковці об'єднують свої зусилля у пошуку дієвих механізмів психологічної підтримки та реабілітації учнівської молоді, інструментів компенсації та подолання освітніх втрат, зумовлених війною, розробленні стратегій функціонування системи освіти в умовах війни та повоєнного відновлення, створенні сучасного підручника на основі акумуляції кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, проектуванні та реалізації інноваційних технологій організації освітнього процесу в умовах цифрового суспільства.

Наукові розвідки цих актуальних проблем, виконані ученими Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі (Республіка Польща) увійшли до колективної монографії, що створена за результатами обміну досвідом та дискусій під час щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення», що працювала в м. Києві 12 грудня 2024 року.

Сподіваємося, що пропоновані матеріали будуть актуальними для вчителів, науково-педагогічних працівників, докторантів й аспірантів, здобувачів вищої та післядипломної педагогічної освіти, спонукатимуть освітян і науковців до рефлексії та подальших творчих пошуків задля розбудови європейського громадянського суспільства освічених і вільних українців.



ROZDZIAŁ 1
STRATEGIA FUNKCJONOWANIA
SYSTEMU EDUKACJI W CZASIE WOJNY
I POWOJENNEJ ODBUDOWY

СТРАТЕГІЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ
ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ
ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

1.1. ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ
У СФЕРІ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВА СТРАТЕГІЯ
ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-1>

Оксана Шпарик,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-7507-4950>

Катерина Ладоня,

доктор філософії в галузі філології, завідувач науково-організаційного відділу
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1863-0428>

Бачення майбутнього українців ґрунтується на їхньому прагненні до європейської інтеграції та утвердження основних загальнолюдських і європейських цінностей (Міністерство освіти і науки України, 2023). У цьому контексті прагнення українців до інтеграції в європейське співтовариство зумовлює необхідність адаптації освітньої системи до європейських стандартів та цінностей.

Інтеграція європейських стандартів і практики в український освітній простір сприяє створенню більш міцного та динамічного навчального середовища, яке готує молоде покоління до стійкості, конкурентоспроможності та процвітання на міжнародній арені. Більше того, євроінтеграція надає Україні можливість поліпшити якість та ефективність власної освітньої системи в умовах несприятливих обставин та пропонує перейняти найкращі практики європейських освітніх систем, поглибити співпрацю з країнами-членами ЄС та отримати доступ до фінансування ініціатив з розвитку освіти. Така стратегічна орієнтація може не лише підвищити рівень стандартів освіти в Україні, а й сприяти загальній стійкості та зростанню країни після війни.

Варто зазначити, що процес «європеїзації» української освіти вже розпочався, отримав законодавче втілення і навряд чи може бути згорнутим (Любарець, 2023). Аналіз практик євроінтеграції країн Європейського Союзу є критично важливим для розуміння, як ці країни адаптували власні освітні системи до європейських стандартів і цінностей. У контек-

сті євроінтеграції як стратегії функціонування системи шкільної освіти в Україні в умовах війни та повоєнного відновлення цей аналіз має кілька ключових аспектів.

Насамперед країни ЄС мають досвід реагування на кризові ситуації, який демонструє важливість адаптивності, міжнародної співпраці та всебічної підтримки освітніх систем. Зокрема, це швидке включення у навчальний процес, гнучкість навчальних програм, фінансова підтримка освітніх установ, міжнародна співпраця, обмін досвідом та солідарність, психологічна допомога (надання консультацій та підтримки для дітей, які пережили травматичні події) та психосоціальна підтримка (підтримка соціальної інтеграції, поліпшення якості життя загалом). Аналіз їхніх стратегій у сфері освіти може допомогти Україні розробити ефективні механізми підтримки учнів та вчителів, які постраждали від війни, а також адаптувати навчальні процеси до нових умов.

З іншого боку, досвід країн ЄС може слугувати цінним прикладом для України в контексті успішних освітніх реформ, програм і ініціатив. Україна може отримати не лише цінну інформацію про ефективні підходи, політику та ініціативи, які успішно вдосконалили їхні освітні системи, але й уникнути помилок, яких припустилися інші країни, й адаптувати кращі практики до українських реалій. Він також допоможе Україні виявити можливості для співпраці з європейськими освітніми установами (програми обміну, спільні проекти та ініціативи), які поліпшать якість освіти та забезпечать доступ до нових ресурсів і технологій. А також зрозуміти, як забезпечити сталий розвиток освітньої системи в умовах економічних труднощів і соціальних змін.

Тому аналіз практик євроінтеграції країн Європейського Союзу є важливим інструментом для формулювання стратегій функціонування системи шкільної освіти в Україні в умовах війни та повоєнного відновлення. Комплексний аналіз євроінтеграційних практик країн ЄС пропонує Україні дорожню карту для подолання складнощів інтеграції з Європою в освітній сфері на тлі конфлікту та післявоєнної відбудови. Вивчення європейського досвіду може допомогти Україні ухвалювати обґрунтовані рішення та впроваджувати ефективні реформи, які сприятимуть позитивним змінам у системі шкільної освіти та допоможуть не лише адаптувати освітню систему до європейських стандартів, але й забезпечити її стійкість, якість та відповідність потребам сучасного суспільства.

Цифрова трансформація освіти

Одним з базових кроків для сталого розвитку України в умовах війни та повоєнного відновлення може стати цифрова трансформація освіти, яка сприяє впровадженню сучасних технологій, поліпшенню доступності та якості освіти, розвитку цифрових навичок та психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Застосування цифрових технологій в освіті на сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Естонія є лідером в ЄС в галузі електронної освіти (е-освіти). Країна інтегрувала цифрові рішення у свою систему освіти, пропонуючи комплексну модель, яка використовує технології для поліпшення освітніх результатів. Естонія:

- 1) має потужну цифрову інфраструктуру, що забезпечує доступ до інтернету в усіх навчальних закладах;
- 2) розробила різноманітні платформи для навчання, такі як «e-School» та «e-Kool», які дають змогу вчителям й учням взаємодіяти в онлайн-форматі;
- 3) інтегрує цифрові технології у навчальні програми, зокрема в програмування, робототехніку та інші STEM-дисципліни;

4) проводить систематичне навчання вчителів для ефективного використання цифрових технологій у класі;

5) активно експериментує з новими методами навчання, такими як гейміфікація та проєктне навчання.

Прихильність Естонії до цифрових інновацій в освіті відображається в її ранньому прийнятті ініціатив е-освіти, що позиціонує її як піонера в цій галузі.

Еволюція е-освіти в Естонії. Програма «Tiger Leap» у 1990-х роках. Трансформація освітньої сфери Естонії розпочалася в 1990-х роках із запуском програми «Tiger Leap» («Стрибок тигра»). Цей амбітний проєкт, ініційований у 1996 році, було спрямовано на модернізацію освітньої системи країни шляхом інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у шкільну освіту. Основною метою було сформувати в учнів та вчителів навички роботи з цифровими технологіями, які дадуть змогу їм бути успішними в дедалі більш технологічно розвиненому світі. Зосередившись на розвитку ІТ-інфраструктури та навчанні комп'ютерної грамотності, програма Tiger Leap підготувала фундамент для майбутніх успіхів Естонії в галузі е-освіти (Тооме, 2024).

Розвиток технологічної інфраструктури в школах. Після реалізації програми «Tiger Leap» Естонія інвестувала значні кошти в розбудову потужної технологічної інфраструктури в освітніх установах. На початку 2000-х років більшість шкіл в Естонії були оснащені високошвидкісним інтернетом і комп'ютерними класами – такий широкий доступ до технологій дав змогу безперешкодно впроваджувати цифрові інструменти та ресурси в навчальні програми. Зобов'язання уряду підтримувати та модернізувати цю інфраструктуру стало гарантією того, що естонські школи залишатимуться в авангарді технологічного прогресу.

Перехід від традиційного до цифрового навчального середовища. Кілька важливих ініціатив ознаменували перехід Естонії від традиційного до електронного навчального середовища. Однією з важливих подій стало впровадження eKool, онлайн-системи управління школами, яка полегшила комунікацію між вчителями, учнями та батьками. Ця платформа уможливила ефективний обмін навчальними матеріалами, відстеження прогресу учнів та керування адміністративними завданнями.

Крім того, широке розповсюдження цифрових підручників та навчальних онлайн-ресурсів революціонізувало навчальний процес. Вчителі почали застосовувати мультимедійний контент, інтерактивні вправи та віртуальні симуляції на своїх уроках, збагачуючи навчальний досвід учнів. Завдяки гнучкості та доступності цифрових навчальних середовищ стало можливим персоналізоване навчання, зорієнтоване на унікальні потреби та стилі навчання кожного учня.

Перехід Естонії до онлайн-навчання пришвидшився завдяки розробленню різноманітних онлайн-платформ та інструментів, що підтримують дистанційне навчання. Такий потенціал виявився вкрай цінним під час пандемії COVID-19, коли школам у всьому світі довелося швидко адаптуватися до онлайн-навчання. Добре налагоджена інфраструктура е-освіти в Естонії дала змогу здійснити безболісний перехід, мінімізувавши перебої у навчальному процесі.

Ключові компоненти е-освіти в Естонії. Цифрові інструменти та навчальні матеріали. Естонська система е-освіти побудована на інноваційних цифрових інструментах і навчальних матеріалах, які поліпшують процес викладання та навчання. Ці інструменти надають учням і педагогам ресурси для підтримки різних стилів навчання та освітніх потреб.

Огляд цифрових навчальних матеріалів, доступних з 2020 року. З 2020 року Естонія значно розширила свої цифрові навчальні ресурси, зокрема цифрові підручники, інтерактивні навчальні платформи та онлайн-бібліотеки. Матеріали розроблені так, щоб надавати доступ і можливість всім учням безперешкодно продовжувати навчання як у класі, так і за

його межами. Ці ресурси регулярно оновлюються для вміщення найновішого освітнього контенту та педагогічних підходів.

Приклади впровадження електронних технологій в освіті. Цифрові підручники. Естонія інтегрувала цифрові підручники у свою освітню систему, надавши учням легкий доступ до сучасного та інтерактивного контенту. Ці підручники часто містять мультимедійні елементи, такі як відео, вікторини та інтерактивні діаграми, що робить навчання більш цікавим та ефективним.

Електронний портфель (E-schoolbag). Електронний портфель – це онлайн-платформа, яка пропонує широкий спектр цифрових навчальних матеріалів. Вона охоплює ресурси з різних навчальних предметів, що дає змогу учням знаходити та використовувати матеріали, необхідні для їхньої навчальної програми. Більше того, платформа доступна з будь-якого електронного пристрою з доступом до інтернету, що зі свого боку сприяє гнучкому навчанню.

Stuudium. Stuudium – це комплексна цифрова платформа, яку використовують більшість естонських шкіл. Вона об'єднує різні інструменти, зокрема класні журнали, плани уроків та засоби комунікації. Платформа підтримує вчителів та учнів, оптимізує адміністративні завдання та поліпшує організацію освітньої діяльності.

Moodle. Багато естонських шкіл використовують Moodle – систему управління навчанням з відкритим кодом, для створення та управління онлайн-курсами. Moodle дає змогу вчителям завантажувати матеріали курсів, призначати завдання та вести дискусії, і в такий спосіб надає надійну платформу для змішаного та повного онлайн-навчання (Mäeots, 2024).

Завдяки розвитку в Естонії електронної освіти сучасні цифрові технології ефективно використовуються в навчальному процесі, а це зі свого боку дає змогу поліпшити цифрові навички всієї нації. На всіх рівнях системи освіти було задіяно безліч інноваційних рішень: бази даних, цифрові підручники, електронні навчальні матеріали, цифровий класний журнал, системи оцінювання, а також різні додатки та програми. Школи використовують спеціально розроблені додатки для взаємодії вчителів, учнів та батьків.

Естонія також лідирує за кількістю студентів, які вивчають ІКТ – цей показник удвічі перевищує середній показник по інших країнах-членах ОЕСР. Усі естонські школи використовують сучасні цифрові рішення для оптимізації освітнього процесу, а 90% загальноосвітніх шкіл до того ще пропонують предмети з інформаційних технологій (Estonian Tech & IT solutions: Education and research, 2023).

Системи управління школами. Естонія розробила складний підхід до управління школами, впровадивши інтегровані цифрові системи. Ці системи спрощують адміністративні завдання, поліпшують комунікацію та підтримують освітні процеси (див. таб. 1.1).

Таб. 1.1

Переваги для адміністраторів, викладачів та студентів

Адміністратори	Вчителі	Учні
Ефективність: автоматизовані процеси зменшують адміністративне навантаження, дозволяючи персоналу зосередитися на стратегічних завданнях.	Спрощене оцінювання: цифрові журнали та відстеження завдань спрощують процес виставлення оцінок.	Зворотній зв'язок у реальному часі: миттєвий доступ до оцінок та зворотного зв'язку допомагає учням бути в курсі свого прогресу.

Аналітика на основі даних: дані та аналітика в режимі реального часу дають уявлення про ефективність роботи школи та сфери, які потребують вдосконалення. Прозорість: посилена прозорість у роботі школи сприяє зміцненню довіри та підзвітності.

Поліпшена комунікація: легка комунікація з учнями та батьками сприяє кращій співпраці та підтримці учнів. Управління ресурсами: доступ до широкого спектру цифрових ресурсів допомагає вчителям планувати та проводити практичні уроки.

Організоване навчання: онлайн-відстеження завдань та цифрові ресурси підтримують організоване та ефективне навчання. Залучення батьків: залучення батьків за допомогою доступних платформ сприяє успіху учнів.

Протягом багатьох років особлива увага приділяється розвитку цифрових навичок учнів та впровадженню цифрових рішень у викладання та навчання на всіх рівнях освіти. Цифровий фокус був одним із пріоритетів *Стратегії навчання впродовж життя* (2014–2020) і є невіддільною частиною нової *Стратегії освіти* (2021–2035) (European Commission, 2024b). Цифрова компетентність є однією з восьми загальних компетентностей, яку необхідно розвивати в усіх предметних галузях національної навчальної програми (Redecker & Punie, 2017). Модель цифрової компетентності естонських учнів базується на рамці цифрової компетентності DigComp.

Програма з розвитку цифрових навичок серед вчителів та учнів. В Естонії впроваджено кілька програм для розвитку цифрових навичок серед вчителів та учнів. Ці ініціативи спрямовані на те, щоб освітяни були добре підготовлені до інтеграції цифрових технологій у свій навчальний процес, а учні були готові до роботи в умовах цифрової економіки.

Однією з флагманських ініціатив є програма ProgeTiger. Започаткована Міністерством освіти і науки Естонії, ProgeTiger фокусується на розвитку цифрових компетенцій з раннього віку. Програма орієнтована на різні освітні рівні, від дошкільної до середньої освіти, і забезпечує комплексний підхід до цифрової грамотності.

Програма пропонує різноманітні навчальні курси для вчителів, що охоплюють такі теми, як кодування, цифрові інструменти та інноваційні методи викладання. Більше того, вона надає ресурси та проводить навчання для вчителів, спрямоване на інтеграцію програмування, робототехніки та цифрової креативності у їхні навчальні плани. Такі курси допомагають освітянам бути в курсі технологічного прогресу та педагогічних стратегій. ProgeTiger через інтерактивні та практичні заняття залучає студентів. Заходи містять майстер-класи з кодування, змагання з робототехніки та цифрові проекти, які роблять вивчення технологій цікавим і практичним (Mäeots, 2024). Серед успішних проектів цифровізації шкільної освіти в Естонії можемо зазначити такі (див. таб.1.2):

Таб.1.2

Онлайн-проекти цифрової трансформації шкільної освіти в Естонії

Назва	Опис	Застосування
Онлайн-платформа E-koool	Комплексна онлайн-платформа, яка об'єднує учнів, вчителів, батьків та шкільну адміністрацію.	Платформа спрощує комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу і забезпечує безперервний доступ до інформації. Відстеження відвідуваності: вчителі можуть реєструвати відвідуваність учнів, яка миттєво доступна батькам та адміністраторам.

<p>Онлайн-платформа E-kool</p>	<p>Створена у 2002 році, eKool використовується багатьма естонськими школами і є головним хабом для різних освітніх заходів. Це централізована платформа для управління навчальними процесами, яка дає змогу вчителям, учням і батькам отримувати доступ до навчальних матеріалів, оцінок і розкладів.</p>	<p>Управління оцінками: вчителі можуть виставляти оцінки та залишати відгуки, що дає змогу учням та батькам відстежувати академічний прогрес в режимі реального часу. Домашні завдання: завдання можуть бути розміщені в інтернеті, з чітко визначеними термінами та інструкціями. Інструменти комунікації: платформа підтримує обмін повідомленнями між вчителями, учнями та батьками, що сприяє кращому спілкуванню та залученню. Звіти та аналітика: адміністратори можуть створювати звіти про успішність, відвідуваність та інші показники для підтримки ухвалення рішень на основі даних.</p>
<p>Онлайн-платформа Stuudium</p>	<p>Stuudium пропонує інструменти для ефективного управління освітньою діяльністю.</p>	<p>Цифровий журнал: Stuudium надає цифровий журнал для відстеження успішності учнів. Плани уроків: вчителі можуть створювати та ділитися детальними планами уроків, забезпечуючи послідовність та ретельну підготовку. Управління документами: платформа дає змогу зберігати та обмінюватися навчальними матеріалами та документами. Студентські портфоліо: учні можуть вести цифрові портфоліо своїх робіт, які можна використовувати для оцінювання та демонстрації. Залучення батьків: батьки можуть отримати доступ до академічних записів своєї дитини та спілкуватися з вчителями через платформу.</p>
<p>Онлайн-платформа e-Koolikott (e-Schoolbag)</p>	<p>Онлайн-платформа, яка використовується в освітній системі для управління навчальним процесом. Вона допомагає спростити навчальний процес, зробити його більш доступним і організованим, а також посилити ефективність взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.</p>	<p>Платформа пропонує різноманітні цифрові навчальні матеріали, плани уроків та інтерактивні інструменти. Вчителі можуть завантажувати та отримувати доступ до вебінарів, онлайн-курсів та спільних семінарів через платформу, що дає їм змогу ефективно використовувати метод онлайн-навчання.</p>
<p>Програма Digipädevus</p>	<p>Національна програма цифрової компетентності, яка навчає учнів і вчителів навичкам роботи з цифровими технологіями.</p>	<p>Програма сприяє розвитку критичного мислення та інформаційної грамотності серед учнів.</p>

Проект Kood/ Jõhvi	Ініціатива для навчання дітей програмуванню з раннього віку через інтерактивні курси та ігри.	Сприяє розвитку навичок програмування та логічного мислення серед молоді.
Платформа Harno	Платформа для вчителів, яка надає доступ до різноманітних навчальних матеріалів, ресурсів і методичних рекомендацій.	Вчителі можуть легко знаходити та адаптувати матеріали для своїх уроків, що зменшує час на підготовку.
Проект E-portfolio	Система, що дає змогу учням створювати електронні портфоліо своїх досягнень, що містить роботи, проекти та оцінки. E-portfolio акцентує увагу на індивідуальному розвитку учня.	Ціль: допомога учням у відстеженні власного прогресу та підготовці до майбутньої кар'єри. Слугує: для зберігання та демонстрації навчальних досягнень і навичок учнів. Функції: містить збирання робіт, рефлексію, самостійне оцінювання, планування кар'єри.
Технології в класі	Школи в Естонії активно впроваджують інтерактивні дошки, планшети та ноутбуки для учнів, що дає змогу використовувати інтерактивні навчальні матеріали.	Заохочує учнів до активнішого навчання та взаємодії з матеріалом.
Віртуальні лабораторії	Естонські школи використовують віртуальні лабораторії для проведення досліджень у природничих науках, що дає змогу учням отримувати практичний досвід без необхідності фізичних ресурсів.	Знижує витрати на обладнання та забезпечує більш широкий доступ до якісних навчальних ресурсів.
Цифрові підручники	Впровадження цифрових підручників, які доступні для завантаження і інтерактивного використання.	Знижує витрати на паперові матеріали та забезпечує актуальність контенту.

Цифровізація в освіті має суттєвий вплив на успішність учнів у школах. Зокрема, учні отримують доступ до численних онлайн-ресурсів, електронних бібліотек та навчальних платформ, що розширює їхні можливості для самостійного навчання в зручний для них час та в комфортних умовах. Доступ до різного формату навчальних матеріалів (відео, інтерактивні вправи) може поліпшити розуміння складних тем. Використання інтерактивних технологій, таких як віртуальні лабораторії та симуляції, робить навчання більш цікавим, учні стають активними учасниками навчального процесу, що відповідно посилює їхню мотивацію та успішність. Цифрові технології уможливають адаптацію навчального процесу

під індивідуальні потреби учнів, що може поліпшити навчальні результати. Використання аналітики для відстеження прогресу учнів може допомогти вчителям вчасно виявити проблеми та коригувати підхід. Можливість отримувати швидкий зворотний зв'язок від вчителів через цифрові інструменти може також поліпшити якість навчання. Цифрові платформи сприяють співпраці між учнями, що може посилити їхні комунікативні навички та спільну роботу. Водночас зростання використання цифрових технологій може призвести до залежності, що негативно вплине на успішність (див таб. 1.3).

Таб. 1.3.

Переваги онлайн-освіти в естонських школах

Переваги	Можливості
Доступність та інклюзивність	<p>Цифрова освіта має трансформаційний потенціал, здатний зробити навчання більш доступним та інклюзивним для всіх соціальних груп. Естонська модель електронної освіти є прикладом того, як цифрові інструменти та ресурси можуть подолати розриви та забезпечити рівні можливості для учнів різних демографічних груп.</p> <p>Як цифрова освіта робить навчання доступним для всіх соціальних груп?</p> <p>Можливості дистанційного навчання. Однією з основних переваг електронної освіти є її здатність охоплювати учнів незалежно від їхнього фізичного місцеперебування. Незалежно від того, чи перебувають вони в міських центрах, чи у віддалених сільських районах, студенти можуть отримати доступ до освіти однакової якості за допомогою онлайн-платформ. Це усуває географічні бар'єри, які іноді перешкоджають доступу до освіти.</p> <p>Особливі освітні потреби. Цифрові освітні інструменти можна адаптувати до потреб учнів з обмеженими можливостями. Такі функції, як перетворення тексту в мовлення, а мовлення в текст, та регулювання розміру тексту допомагають враховувати різні особливості в навчанні, тим самим сприяють більш інклюзивному навчанню. Естонія впровадила безліч технологій для підтримки учнів з особливими потребами, що гарантує їм отримання якісної освіти, пристосованої до їхніх потреб.</p> <p>Як цифрова освіта може зменшити освітню нерівність?</p> <p>Економічно ефективна освіта. Е-освіта може знизити загальні витрати сімей на освіту за рахунок зменшення потреби в паперових підручниках та інших матеріалах. Ця економічна ефективність має вирішальне значення для зменшення освітніх диспропорцій та поліпшення доступності якісної освіти.</p> <p>Посилення залученості та утримання учнів. Цифрові навчальні платформи часто містять інтерактивний та цікавий контент, який може поліпшити мотивацію та утримання студентів. Це особливо актуально для тих учнів, яким потрібна додаткова підтримка за традиційних методів навчання. Персоналізований навчальний досвід, який пропонує електронна освіта, задовольняє індивідуальні потреби студентів і допомагає подолати розрив у навчальних досягненнях.</p>
Гнучкість і зручність	<p>Цифрова освіта має великий потенціал для створення гнучкого та зручного навчання завдяки кільком ключовим аспектам, які значно посилюють ефективність навчального процесу і роблять його більш адаптивним до потреб сучасних учнів.</p> <p>Це:</p> <p>Можливості дистанційного навчання. Дистанційне навчання є важливим складником е-освіти, адже пропонує учням і вчителям унікальну гнучкість і зручність.</p>

<p>Гнучкість і зручність</p>	<p>Розвинена цифрова інфраструктура Естонії забезпечує можливість безперешкодного дистанційного навчання, що гарантує безперервність освіти незалежно від фізичного місцеперебування або зовнішніх обставин.</p> <p>Віртуальні класи. Естонські освітні онлайн-платформи надають підтримку у створенні віртуальних класів, де викладачі можуть проводити заняття, надавати спільний доступ до екранів і взаємодіяти зі студентами в реальному часі. Це відтворює в онлайн-середовищі відчуття традиційних занять в класі, але водночас робить їх доступними звідусіль.</p> <p>Запис уроків. Багато освітніх платформ в Естонії пропонують записані уроки, які учні можуть переглядати в зручний для них час. Це особливо корисно для тих школярів, які можуть пропустити заняття наживо або потребують додаткового перегляду складних тем, щоб краще їх зрозуміти.</p> <p>Інтерактивні платформи. Такі інструменти, як Moodle, передбачають інтерактивні функції, як-от дискусійні форуми, вікторини та спільні проєкти. Ці платформи сприяють активному навчанню та залученню, навіть якщо учні та вчителі фізично перебувають у різних місцях.</p> <p>Доступ до освітніх ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці. Цифрова сутність е-освіти гарантує, що студенти можуть отримати доступ до величезних освітніх ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці, посилюючи навчальну гнучкість та мобільність.</p> <p>Цифрові бібліотеки. Естонська система е-освіти пропонує доступ до великих електронних бібліотек. Студенти можуть переглядати і завантажувати книги, наукові роботи та інші навчальні матеріали без відвідування фізичної бібліотеки.</p> <p>Портали онлайн-навчання. Платформи на кшталт e-Schoolbag містять різноманітний навчальний контент, зокрема інтерактивні підручники, мультимедійні ресурси та навчальні модулі. Ці ресурси доступні 24/7, що дає змогу учням навчатися у власному темпі та за власним графіком.</p> <p>Мобільна доступність. Більшість платформ е-освіти адаптовані для мобільних пристроїв, що дає змогу учням отримувати доступ до навчальних матеріалів на смартфонах і планшетах. Така мобільність гарантує, що учні можуть продовжувати навчання в дорозі, незалежно від того, де вони перебувають – на робочому місці чи в поїзді.</p> <p>Використання даних та аналітики для науково обґрунтованої освіти. Інтеграція даних та аналітики в естонську систему е-освіти підтримує науково обґрунтовану освіту, що сприяє вдосконаленню навчального процесу.</p> <p>Аналітика в режимі реального часу. Цифрові платформи надають аналіз успішності, відвідуваності та залученості учнів в режимі реального часу. Вчителі мають доступ до цих даних, щоб ухвалювати обґрунтовані навчальні стратегії та рішення щодо корекції навчання. Наприклад, якщо учень постійно відчуває труднощі з певним матеріалом, вчитель може надати йому додаткові ресурси або персоналізовану консультацію.</p> <p>Моніторинг успішності. Детальний моніторинг успішності дає змогу вчителям відстежувати прогрес учнів у динаміці. Таке безперервне оцінювання допомагає виявити тенденції та закономірності, які неможливо помітити за допомогою традиційних методів оцінювання.</p> <p>Механізми зворотного зв'язку. Механізми швидкого зворотного зв'язку, інтегровані в цифрові навчальні інструменти, також поліпшують навчання, оскільки допомагають учням зрозуміти свої помилки й оперативної їх виправити. Такий своєчасний зворотний зв'язок сприяє постійному вдосконаленню та збереженню отриманих знань та навичок.</p>
------------------------------	--

Гнучкість і зручність	Прогностична аналітика. Інструменти прогностичної аналітики дають змогу прогнозувати успішність учнів та потенційні проблеми. За допомогою аналізу попередніх показників ці інструменти допомагають вчителям передбачати та попереджати можливі проблеми й у такий спосіб допомагають учням не відставати від графіка та досягати своїх академічних цілей.
-----------------------	--

Як будь-яка освітня система, шкільна система Естонії стикається з викликами та шукає конкретні шляхи їх вирішення. Щодо цифрової трансформації шкільної освіти, перед Естонією насамперед постають проблеми у сфері інфраструктури та доступу до інтернету. Надійна система е-освіти потребує ширококутвого та надійного доступу до інтернету, що буває складно реалізувати, особливо в сільській та віддаленій місцевості. В Естонії забезпечення безперебійного та ширококутвого інтернет-покриття є пріоритетним завданням для підтримки цифрового навчання. Уряд Естонії інвестує значні кошти в загальнонаціональну інфраструктуру ширококутвого зв'язку з метою забезпечення загального високошвидкісного доступу до інтернету. Створено державно-приватне партнерство для розширення інтернет-покриття навіть у найвіддаленіших куточках країни, щоб усі учні могли брати участь в е-освіті.

Ще однією важливою вимогою є наявність відповідних пристроїв для учнів та вчителів. Забезпечення кожного учня доступом до комп'ютера чи планшета може бути фінансово складним завданням для сімей та навчальних закладів. Естонія реалізувала кілька ініціатив, спрямованих на забезпечення учнів необхідними пристроями. Такі програми, як ініціатива Digital Focus Schools, забезпечили школи планшетами та ноутбуками. Крім того, під час пандемії COVID-19 уряд і приватний сектор об'єднали зусилля, аби забезпечити пристроями учнів, яким їх бракувало, і таким чином забезпечити безперервність освіти.

У зв'язку із зростанням залежності від цифрових платформ в освіті серйозним викликом стало забезпечення шкільної кібербезпеки, оскільки захист конфіденційних даних учнів та забезпечення безпечного середовища онлайн-навчання мають пріоритетне значення. Естонія має надійну систему кібербезпеки, що ґрунтується на ширшій стратегії цифрового управління. Система освіти країни вживає передові заходи кібербезпеки, зокрема:

- проводить регулярні аудити безпеки освітніх платформ для виявлення та усунення вразливостей;
- включає до навчальних планів курс з кібербезпеки, спрямований на ознайомлення учнів та вчителів з безпечними методами роботи в інтернеті;
- забезпечує використання безпечних, затверджених урядом цифрових платформ для освіти з метою забезпечення захисту даних і конфіденційності.

Сьогодні не можна недооцінювати важливість цифрової трансформації в українській освіті, оскільки вона допомагає значно поліпшити якість шкільної освіти та підготувати молоде покоління до майбутніх викликів і соціальних змін. Ще більш активізувала проблему цифрової трансформації освіти війна, що триває в Україні. Війна порушила традиційну практику освітнього процесу і створила численні проблеми в освітньому секторі, зокрема перерване шкільне навчання, пошкодження інфраструктури, закриття шкіл, збільшення кількості переміщених осіб та біженців, зокрема серед учнів та вчителів, обмежений доступ до якісної освіти і до навчальних ресурсів тощо. Цифрова трансформація уможливорює безперервність освіти, забезпечує доступ до якісних навчальних можливостей, гнучкість та адаптивність, сприяє персоналізованому навчанню, формує спільноти підтримки та дає змогу людям бути успішними, незважаючи на виклики, з якими вони стикаються. Цифро-

ва трансформація має важливе значення для забезпечення того, щоб усі люди, незалежно від їхніх обставин, мали рівний доступ до освіти та можливість будувати краще майбутнє (Локшина (ред.) та ін., 2024).

Тому вважаємо, що новаторська робота Естонії в галузі е-освіти може стати важливим орієнтиром для України, зокрема як:

- **Модель для цифрової трансформації.** Комплексний підхід Естонії до інтеграції цифрових інструментів в освіту є моделлю для інших країн, які прагнуть модернізувати свої освітні системи. Досвід країни дає цінні уроки щодо подолання викликів у сфері інфраструктури, навчання та кібербезпеки.
- **Стандартизація цифрового навчання.** Естонія може зробити внесок у розвиток стандартизованих практик цифрового навчання в усьому світі, шляхом обміну своїми методологіями та технологіями. Це може сприяти міжнародній співпраці та забезпеченню однакової якості освіти в різних регіонах.
- **Масштабованість цифрових рішень.** Масштабованість цифрових освітніх рішень Естонії демонструє, як подібні підходи можуть бути адаптовані до різних контекстів, зокрема до більш широких і різноманітних освітніх систем. Така масштабованість гарантує, що цифрову освіту можна ефективно впроваджувати незалежно від розміру країни та її економічного статусу (Mäeots, 2024).

Психологічна підтримка для учнів й вчителів

В умовах війни та повоєнного відновлення важливо не тільки відновлювати шкільну інфраструктуру та підтримувати розвиток цифрової трансформації освіти, але й приділяти увагу психічному здоров'ю учнів та вчителів. Однією з країн ЄС, яка активно реалізує програми психологічної підтримки для учнів і вчителів, є Італія. Країна приділяє значну увагу підтримці психічного здоров'я в межах шкільної системи. Інноваційні практики Італії в наданні психологічної підтримки зосереджені на ранньому втручанні, індивідуальній допомозі та створенні сприятливого середовища як для учнів, так і для вчителів. Надавши пріоритет психічному здоров'ю та добробуту, Італія досягла успіху в забезпеченні шкільної спільноти інструментами та ресурсами, необхідними для ефективного вирішення та подолання психологічних проблем, пов'язаних із наслідками психологічних травм. Запозичивши найкращі практики та індивідуальні підходи з її досвіду, Україна може сприяти створенню більш стійкого та співчутливого освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Психічне здоров'я визначається як стан добробуту, за якого кожна людина реалізує власний потенціал, справляється з повсякденними життєвими стресами, продуктивно й плідно працює і здатна робити внесок у своє суспільство (World Health Organization, 2022). Проблеми психічного здоров'я серед дітей мають тенденцію до збільшення протягом останніх десятиліть. Близько 20% дітей шкільного віку відчувають труднощі з психічним здоров'ям. Депресія вважається основною глобальною проблемою охорони здоров'я серед підлітків, а самогубство – третьою за кількістю підліткової смертності причиною (World Health Organization, 2024). Половина розладів психічного здоров'я починається у віці до 14 років. Це підкреслює нагальну потребу в ранньому втручанні, а школи надають унікальну можливість для зміцнення психічного здоров'я учнів з раннього віку та у вразливі періоди їхнього розвитку. Більше того, крім вікових особливостей психічного розвитку, українські школярі стикаються з безліччю додаткових чинників в сучасних українських реаліях, зокрема: травматичні переживання (військові дії, непередбачуваність та насильство можуть призводити до посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і тривожності; глибокий

емоційний біль через загибель або зникнення родичів і друзів); ізоляція (втрата зв'язків з однолітками через евакуацію або дистанційне навчання, ускладнення взаємодії з однолітками та дорослими через емоційні переживання, труднощі з інтеграцією у нове середовище); економічні труднощі (брак базових потреб та фінансові проблеми у родинах) тощо.

Такі емоційні та соціальні потреби учнів ставлять насамперед перед вчителями низку нових викликів. Професія вчителя, яка потребує великих розумових і фізичних зусиль сама собою може стати джерелом стресу та вигорання, а в сучасних військових умовах й поготів. Стресогенні чинники, з якими стикаються вчителі в Україні в умовах війни (психологічний та емоційний тиск, зокрема постійна загроза війни та небезпеки для себе і своїх учнів; втома від емоційного навантаження, що лише зростає; виклики, пов'язані з адаптацією до нових технологій та платформ; брак доступу до навчальних матеріалів і технічних засобів; низька заробітна плата тощо), також потребують уваги з боку держави та суспільства.

Школи є ідеальним середовищем для зміцнення психічного здоров'я дітей та молоді, надаючи можливість охопити великі групи дітей під час їхнього когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку (Weare, 1999).

Розвиток соціальних та емоційних компетентностей є одним із ключових аспектів інклюзії в школах та шкільних системах (Downes et al., 2017). Крім того, дані свідчать про те, що академічне навчання та соціальне й емоційне навчання взаємодоповнюють одне одного. Соціальна та емоційна освіта дає змогу учням регулювати свої емоції та справлятися зі стресом, справлятися зі шкільними вимогами, ефективніше вирішувати проблеми, мати більш здорові стосунки та співпрацювати з іншими, тим самим створюючи основу для ефективного навчання та академічного успіху (Cefai & Cavioni, 2014). Мета-аналіз понад 200 досліджень (Durlak et al., 2011) показав, що учні, які брали участь у програмах соціально-емоційного навчання, отримували значно вищі бали за стандартизованими тестами успішності порівняно з однолітками, які не брали в них участі (Colomeischi, 2021).

У шкільному контексті зміцнення психічного здоров'я – це більше, ніж профілактика психічних захворювань, і це не лише запобігання булінгу, насильству та шкідливій поведінці, а й заохочення всіх, хто навчається і працює в школі, ставити і повністю досягати своїх навчальних і життєвих цілей, любити, відчувати себе радісними, задоволеними, сповненими життя і піклуватися про інших. Це також створення сприятливого та турботливого середовища, яке спонукає до підтримки та зберігає позитивне психічне здоров'я для всіх – як учнів, так і шкільного персоналу (Colomeischi, 2021).

Досвід Італії, зокрема школи [Istituto Comprensivo Chignolo Po](#), може сприяти розробленню освітньої політики, спрямованої на посилення захисних чинників для навчання учнів та професійного добробуту вчителів у школі шляхом зміцнення їхніх індивідуальних ресурсів і стратегій подолання, які можуть допомогти їм впоратися зі складними ситуаціями (Conte et al., 2024).

За останні 15 років школа Istituto Comprensivo Chignolo Po долучилася до кількох міжнародних проєктів, спрямованих на підготовку та впровадження освітніх заходів для підтримки психологічного та фізичного добробуту учнів та працівників школи. Школа була залучена до таких ініціатив:

- Мережа шкіл сприяння здоров'ю, яку підтримує обласне управління освіти, де реалізуються проєкти та ініціативи в межах рекомендацій, запропонованих Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ).
- Програма навчання життєвих навичок – це науково обґрунтована освітня програма, спрямована на зміцнення здоров'я шкільного контингенту, яка зменшує довгострокові ри-

зики жорстокої поведінки та вживання алкоголю, тютюну та наркотиків завдяки розвитку особистих і соціальних навичок. Програма спрямована на поліпшення здатності учасників справлятися з повсякденними викликами та сприяє посиленню почуття особистого контролю. Вона враховує різні чинники, пов'язані з вживанням психоактивних речовин та зловживанням ними, незалежно від того, чи це зовнішні впливи (навколишнє середовище, ЗМІ, однолітки тощо), чи внутрішні психологічні чинники (соціальна тривожність, низька самооцінка, схильність до пошуку сильних емоцій тощо).

- «Розумний перекус» під час перерви в початковій школі – це захід, який сприяє формуванню здорових харчових звичок шляхом запровадження «розумного перекусу», коли легка їжа, така як фрукти, йогурт, невеликий бутерброд або крекер, поперемінно вживається кожного дня як перекус у першій половині кожного дня тижня.

- Активні перерви – це рухливі ігри тривалістю 5–10 хвилин, які доповнюють традиційне навчання простими фізичними вправами, що виконуються під керівництвом вчителя та спільно всіма учнями впродовж навчального часу.

- *Pedibus* – це захід, під час якого учні разом ходять до школи і назад, організований у співпраці з муніципальною владою.

Починаючи з 2017 року, школа також долучилася до серії проєктів Erasmus+ (*Learning to Be*, *PROMEHS* та *Teaching to Be*). Ці проєкти були спрямовані на сприяння соціальному та емоційному добробуту як учнів, так і працівників школи, а також дали змогу педагогічному колективу здобути теоретичні та практичні знання для підтримки соціальних та емоційних навичок учнів.

- *Learning to Be* (2017–2020). Проєкт спрямований на розроблення методів та інструментів оцінювання для розвитку соціальної, емоційної компетентності в загальноосвітніх школах. Створені інструменти сприяють визнанню навичок соціальної та емоційної компетентності в системі освіти та формують основу для подальшого розвитку освітньої політики та практики в національних навчальних програмах, підвищують рівень розвитку навичок соціальної та емоційної компетентності, сприяють соціальній згуртованості та утвердженню фундаментальних цінностей демократичного суспільства. Проєкт розроблено консорціумом, до складу якого входять 13 організацій з Литви, Італії, Латвії, Норвегії, Хорватії, Португалії, Іспанії, Німеччини. Координатором проєкту є Литовський центр молоді та дітей.

- *PROMEHS* (2019–2022). Проєкт розраховано на зміцнення психічного здоров'я у школі, зокрема він дає змогу провести з учнями заходи, спрямовані як на поліпшення їхнього добробуту через формування соціальних та емоційних навичок і стресостійкості, так і на запобігання прояву конфліктних ситуацій у школі. Проєкт розроблено командою, яка складається з партнерів з різних установ, включаючи університети та регіональні освітні органи з Італії, Латвії, Хорватії, Румунії, Греції та Португалії.

- *Teaching to Be* (2021–2024). Проєкт відповідає європейським освітнім пріоритетам і допомагає втілювати нові та ефективні політики для розвитку кар'єри вчителів, поліпшення викладання та якості шкільної освіти. Партнерами проєкту є групи експертів з питань освіти та психічного добробуту з Литви, Латвії, Норвегії, Словенії, Австрії, Італії, Іспанії та Португалії на чолі з європейськими міністерствами освіти разом з кількома університетами. Проєкт надає можливість зміцнити професійний добробут вчителів, зокрема можливість обміркувати свої індивідуальні та контекстуальні сильні сторони, здатність керувати емоціями та проявляти емпатію, а також покращити найбільш значущі аспекти за допомогою цікавого та інтерактивного навчального курсу, який дає змогу учасникам повністю зануритися у сюжетну лінію.

Варто зазначити, що школа організовує моніторинг та опитування, результати яких аналізують і можуть бути використані для вирішення критичних питань шляхом ремодельовання управління ними та їх реалізації. Крім того, для учнів середніх шкіл працює кабінет психолого-педагогічної допомоги, який працює під керівництвом фахівця з психології та педагогіки, і, за потреби, також надає консультації для вчителів з питань, пов'язаних з проблемами складних взаємовідносин у робочому колективі або в класі.

Батьки беруть участь у заходах. Їх інформують про поточні проекти під час різних зустрічей, на батьківських зборах. Наприкінці кожного навчального блоку, у межах програми «Навчання життєвих навичок», батькам надсилають лист, у якому пояснюється діяльність, що проводилася в класі, а також даються деякі поради, які вони можуть застосувати вдома, щоб закріпити і поглибити те, що було зроблено в класі.

Усі дії та заходи, що реалізуються в школі, уможлиблюють короткострокові й довгострокові поліпшення (European School Education Platform, 2023).

Отже, досвід Італії у шкільних програмах з психологічної підтримки може стати цінним ресурсом для України в процесі відновлення після війни. Адаптація кращих практик, спрямованих на підтримку учнів і вчителів, допоможе створити здорове і безпечне навчальне середовище, що є критично важливим для психічного здоров'я та успішного навчання. Шкільні програми з психологічної підтримки можуть стати важливим інструментом в процесі післявоєнного відновлення шляхом забезпечення необхідними ресурсами та підтримкою в подоланні наслідків травм, формуванні емоційної стійкості та створення здорового навчального середовища.

Міжнародні обміни

Міжнародні обміни в системі шкільної освіти, безперечно, мають вирішальне значення як для євроінтеграції, так і для післявоєнної відбудови України. Ці обміни відіграють ключову роль у приведенні українських освітніх практик у відповідність до європейських стандартів і сприяють розвитку культури співпраці та обміну знаннями з європейськими колегами. Беручи участь у програмах міжнародних обмінів, Україна може не лише поліпшити якість своєї системи освіти, переймаючи передовий досвід європейських країн, а й посилити свої інтеграційні зусилля з європейською спільнотою.

Крім того, міжнародні обміни надають українським освітянам та студентам цінну можливість розширити свій кругозір, отримати крос-культурні перспективи та розвинути навички, необхідні для орієнтації у все більш взаємопов'язаному світі. Завдяки таким обмінам Україна може налагодити відносини з європейськими партнерами, створити мережі для майбутньої співпраці та отримати доступ до ресурсів, які підтримують розвиток освіти та інновації.

По суті, міжнародні обміни в системі шкільної освіти слугують каталізатором євроінтеграції та післявоєнного відновлення України, сприяючи взаємному навчанню, налагодженню співпраці та поліпшенню загальної якості освіти в країні. Такі обміни не лише корисні для освітнього ландшафту України, але й сприяють ширшим зусиллям, спрямованим на інтеграцію з європейськими освітніми стандартами та цінностями.

Однією з країн ЄС, яка успішно використовує міжнародні партнерства та програми обміну для вдосконалення своєї системи освіти, приведення її у відповідність до європейських стандартів та налагодження співпраці з іншими європейськими країнами, є Польща. Досвід країни-сусіда може слугувати цінним орієнтиром для України у розробленні власних програм міжнародних обмінів, а також може надати Україні практичні рекомендації щодо ефективної інтеграції в європейський освітній простір, налагоджен-

ня плідних партнерських зв'язків та поліпшення якості освітньої системи відповідно до європейських стандартів.

Мобільність учнів. Мобільність учнів відбувається здебільшого в межах програми ЄС Еразмус+ і, в набагато менших масштабах – в межах проєктів, що спільно фінансуються ЄС та національним бюджетом:

- проєктах, що співфінансуються ЄС та національним бюджетом;
- програми молодіжних обмінів, що співфінансуються країнами-учасницями в межах двосторонніх угод;
- двосторонні проєкти молодіжних обмінів, що фінансуються Міністерством національної освіти як державні замовлення.

Період навчання / стажування або практики, який учні проходять в межах програм ЄС та інших програм, визнається на основі угоди між школами/ установами, що беруть участь у проєкті з обміну молоддю. Професійно-технічні навчальні заклади можуть також керуватися рекомендаціями щодо впровадження Європейської кредитної системи професійної освіти та навчання (ECVET), розробленими польськими експертами. Кваліфікації (атестати та дипломи), отримані на рівні шкільної освіти в інших країнах, визнаються відповідно до законодавства ЄС, міжнародних конвенцій та національного законодавства.

Програма ЄС Еразмус+. Мобільність відбувається в межах заходів [Програми Еразмус+ \(2014–2020, 2021–2027\)](#) для секторів шкільної й професійної освіти та молоді. У Польщі Програму адмініструє [Фонд розвитку системи освіти](#).

Діти в дитячих садках, початковій та середній школі беруть участь у проєктах навчальної мобільності Еразмус+, які включають групову та індивідуальну мобільність на період навчання або практики. Молодь у віці від 13 до 30 років також може брати участь у програмах з обміну, які підтримують неформальне навчання, а також у різних інших типах проєктів, де короткострокова мобільність пов'язана з конкретними цілями певного проєкту.

Програми/проєкти, що фінансуються спільно з ЄС та національним бюджетом. [Фонд розвитку системи освіти](#) (який адмініструє програму Еразмус+) реалізує дві програми – «[Міжнародна навчальна мобільність учнів та працівників шкільної освіти](#)» та «[Міжнародна мобільність учнів та працівників професійної освіти](#)» (2023–2027), які співфінансуються [Європейськими фондами соціального розвитку \(2021–2027\)](#) та національним бюджетом. Гранти надаються проєктам Еразмус+ з навчальної мобільності, які отримали позитивну оцінку, але не були профінансовані через обмежений бюджет Програми. Проєкти базуються на правилах Еразмус+ і спрямовані на учнів (і працівників шкіл), які перебувають у несприятливому становищі через, наприклад, інвалідність або проблеми зі здоров'ям, труднощі з навчанням, фінансові проблеми, культурні відмінності, соціальні або географічні бар'єри.

Двосторонні програми підтримують різні форми молодіжної співпраці та обмінів. [Польсько-литовський фонд молодіжних обмінів](#) адмініструється Фондом розвитку системи освіти. Фонд було створено у 2007 році за угодою між польським та литовським урядами, а фінансування здійснюється з національних бюджетів двох країн. Фонд спрямований на розвиток добросусідства між двома країнами. Він підтримує проєкти обміну для польської та литовської молоді віком від 13 до 30 років, які тривають від 4 до 7 днів, а також такі ініціативи, як зустрічі, семінари, конференції, навчальні візити та публікації. Пріоритетні напрями на 2024 рік охоплюють членство Польщі та Литви в ЄС і НАТО; промоція польської та литовської історичної та культурної спадщини, нематеріальної культурної спадщини та об'єктів світової спадщини ЮНЕСКО, а також діалог задля співпраці, толерантності, відкритості та кращого взаєморозуміння між польською та литовською молоддю; розвиток

інтересу молоді до історії двох народів; промоція спорту, спортивного ставлення та знань про польський та литовський олімпійський рух.

Польсько-українські молодіжні обміни відбуваються в межах Польсько-української ради обмінів молоддю. Програму адмініструє Фонд розвитку системи освіти. Гранти надають на проекти обміну для молодих людей віком від 14 до 35 років за участю українських молодіжних груп, які приїжджають до Польщі або перебувають у Польщі. Обміни тривають від 5 до 10 днів. Пріоритетними напрямками в 2024 році є: спільне минуле та культурна спадщина; міжкультурний діалог; підприємницькі навички; співпраця та обмін досвідом між молодіжними працівниками у сфері технічної та галузевої професійної освіти; ініціативи, спрямовані на пом'якшення наслідків війни російської агресії проти України.

Польсько-німецька молодіжна кооперація (Deutsch-Polnisches Jugendwerk) була заснована у 1991 році і фінансується урядами Польщі та Німеччини. Її основна мета – ініціювати та сприяти налагодженню нових та зміцненню наявних зв'язків між польською та німецькою молоддю. Гранти надають, наприклад, на шкільні та позашкільні молодіжні обміни, стажування, обміни або зустрічі на теми, пов'язані з STE(A)M (наука, технології, інженерія, мистецтво та математика), проєкти за участю учасників з Польщі, Німеччини та третьої країни, поїздки до національних пам'ятних місць, а також стажування в сусідній країні. З моменту свого заснування організація надала гранти на реалізацію ініціатив, у яких взяли участь понад 3 мільйони молодих людей.

Національні програми/ініціативи – молодіжні обміни, що фінансуються Міністерством національної освіти. Щороку Міністерство національної освіти на конкурсній основі надає гранти на міжнародну молодіжну співпрацю та проєкти обмінів за участю учнів початкових та середніх шкіл (вебсайти доступні лише польською мовою). Наприклад, у 2023 році гранти були доступні для молодіжних обмінів з країнами Східного партнерства (Вірменія, Азербайджан, Білорусь, Грузія, Молдова) та Західних Балкан (Албанія, Боснія і Герцеговина, Косово, Чорногорія, Північна Македонія та Сербія) та Ізраїлем. Проєкти спрямовані на зміцнення діалогу та налагодження зв'язків між молоддю, ознайомлення з реаліями країни-партнера, промоцію Польщі як країни з багатою культурною спадщиною, заохочення молодіжної активності та розвиток «м'яких» компетенцій (навичок роботи в команді, критичного мислення в оцінці інформації та безпеки в кіберпросторі).

Щодо визнання періодів навчання або практичної підготовки та кваліфікацій, то є інструменти, що полегшують визнання на основі європейських ініціатив. Насамперед вісьмирівнева **Польська рамка кваліфікацій** (PQF) описує кваліфікації, що присуджуються в країні, у відповідності до **Європейської рамки кваліфікацій** (EQF). Кваліфікації PQF визначаються з урахуванням результатів навчання, зокрема знань, навичок та соціальних компетенцій. Разом з Єдиним реєстром кваліфікацій, PQF є частиною Інтегрованої системи кваліфікацій, яка була введена в дію в липні 2016 року відповідно до Закону від 22 грудня 2015 р. про Інтегровану систему кваліфікацій (*ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 r. (z późn. zm.)*).

Відповідно до національного законодавства, Регіональні екзаменаційні комісії, відповідальні за проведення зовнішніх іспитів нижче рівня вищої освіти, на прохання власника диплома про професійно-технічну освіту видають Додаток до диплома. Додаток базується на відповідному шаблоні **Europass**.

У професійно-технічній освіті немає системи накопичення кредитів, але польські експерти розробили методичні рекомендації для полегшення використання Європейської кредитної системи професійної освіти і навчання (ECVET) у проєктах навчальної мобіль-

ності. Серед них – матеріали польською мовою, опубліковані Фондом розвитку системи освіти, такі як «Wykorzystanie założeń systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe programu Erasmus+» (Як використовувати принципи ECVET у проектах навчальної мобільності в секторі професійної освіти і навчання Erasmus+) (2016) та «Efekty uczenia się i ich weryfikacja w projektach mobilności edukacyjnej: ECVET - Katalog przykładów» (Результати навчання та їх оцінювання в проектах навчальної мобільності. ECVET: каталог прикладів) (2018).

Визнання кваліфікацій. Іноземні свідоцтва про закінчення навчального року або етапу навчання, або свідоцтва про відвідування школи не потребують визнання, якщо вступники мають намір продовжити навчання в державній початковій школі, загальній середній школі, галузевому професійно-технічному училищі I ступеня або середній професійно-технічній школі. Керівник школи призначає учня до відповідного шкільного семестру або класу, враховуючи його/її вік та думку батьків або повнолітнього учня. Державні галузеві професійно-технічні навчальні заклади II ступеня та вищі навчальні заклади вимагають наявності атестата про повну загальну середню або середню професійну освіту (див. нижче про визнання кваліфікацій).

Визнання кваліфікацій (атестатів і дипломів), що підтверджують завершення освітнього циклу на рівні шкільної освіти, регулюється відповідно до законодавства ЄС і міжнародних конвенцій, включаючи [Конвенцію про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні](#) (Лісабонську конвенцію), яка була ратифікована в грудні 2003 року і набула чинності в Польщі в 2004 році.

Атестати та інші документи про шкільну освіту визнаються відповідно до:

- Закону про шкільну освіту від 7 вересня 1991 року (з наступними змінами) ([Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., z późn. zm.](#));
- Розпорядження Міністра національної освіти від 25 березня 2015 року про порядок визнання атестатів та інших документів, а також підтвердження кваліфікації або права на продовження навчання, отриманих в іноземній системі шкільної освіти (з наступними змінами) ([Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 marca 2015 r. w sprawie postępowania w celu uznania świadectwa lub innego dokumentu albo potwierdzenia wykształcenia lub uprawnień do kontynuacji nauki uzyskanych w zagranicznym systemie oświaty \(z późn. zm.\)](#)).

Автоматично, на підставі закону, без підтвердження іншими установами, визнаються такі документи:

- атестати зрілості або атестати про повну загальну середню освіту, видані в країнах-членах ЄС та Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), а також країнах-членах Європейської угоди про вільну торгівлю (ЄАВТ) – підписантах Угоди про Європейський економічний простір (СЄП), які надають доступ до вищої освіти в країні, що їх видала;
- дипломи [Міжнародного бакалаврату \(IB\)](#), що видаються Організацією Міжнародного бакалаврату в Женеві;
- дипломи [Європейського бакалаврату \(EB\)](#), що видаються європейськими школами відповідно до [Конвенції про статут європейських шкіл](#), ухваленої в Люксембурзі в 1994 році;
- сертифікати, на які поширюється дія міжнародних угод, підписаних Польщею.

Польща підписала [двосторонні угоди](#), які регулюють, серед іншого, визнання атестатів про повну загальну середню освіту з метою вступу на програми першого циклу (бакалаврат) та довготривалого циклу (магістратура), з такими країнами: Австрією, Білоруссю, Чехією, Францією, Німеччиною, Литвою, Словаччиною, Україною та Францією, а також

Китаєм і Лівією. Оскільки Білорусь припинила дію угоди в листопаді 2022 року, її положення залишаються чинними для осіб, які були зараховані на навчання в польських вищих навчальних закладах до 3 листопада 2023 року.

В інших випадках атестати та інші документи визнаються через **процедуру нострифікації (nostryfikacja)**, яку проводить голова обласного управління освіти (kurator oświaty) у відповідному воєводстві. Процедура визнання професійної кваліфікації з метою працевлаштування залежить від того, чи є така професія (спеціальність) регульованою в Польщі. Для нерегульованих професій рішення про визнання іноземної кваліфікації ухвалює роботодавець.

Професійні кваліфікації для регульованих професій, отримані в країнах ЄС, ЄАВТ-ЄЕЗ та Швейцарії, визнаються відповідно до Закону від 22 грудня 2015 р. про визнання професійних кваліфікацій, отриманих в країнах-членах Європейського Союзу (зі змінами) (ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej, z późn. zm.). Закон імплементує Директиву 2005/36/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 7 вересня 2005 року про визнання професійних кваліфікацій (зі змінами). Кваліфікації більшості професій, які регулюються в Польщі, визнаються в межах так званої **загальної системи визнання в ЄС**. У процесі визнання компетентний орган перевіряє рівень отриманої освіти та кваліфікацію для здійснення певної професії в країні, де вона була отримана, і видає рішення про визнання. Якщо матеріал, охоплений завершеною освітньою або навчальною програмою, або іспит, складений заявником, або спектр професійної діяльності в країні, що видала диплом, суттєво відрізняється, компетентний орган може вимагати, щоб заявник пройшов адаптаційне стажування терміном до 3 років або склав тест на профпридатність для визнання його/її кваліфікації. Для інших регульованих професій визнання кваліфікацій регулюється окремими нормативними актами.

Професійні кваліфікації, отримані в інших країнах, визнаються відповідно до законодавства, що застосовується до цієї професії (роду занять). Детальна інформація про професії, які регулюються в Польщі, доступна в **базі даних ЄС «Регульовані професії»**.

Мобільність вчителів. Мобільність працівників шкільної освіти відбувається переважно в межах програми ЄС «Еразмус+» і, у значно менших масштабах – у проектах, що фінансуються спільно з ЄС та національним бюджетом. Немає програм або проектів мобільності, що фінансуються лише з національних джерел.

Національне законодавство не встановлює жодних конкретних механізмів для навчальної мобільності викладачів. Однак відповідно до загальних положень Закону від 26 січня 1982 р. «Хартія вчителя» (зі змінами) (ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (z późn. zm.)), вчителі, які працюють на повну ставку, мають право на оплачувану навчальну відпустку для проходження програми післядипломної освіти з отриманням наукового ступеня або без отримання наукового ступеня, або навчальної програми, що пропонується вищими навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти відповідно. Вчителям також може бути надана оплачувана або неоплачувана відпустка для дослідницьких, творчих, навчальних або навчальних цілей.

Немає спеціальних національних положень або рекомендацій щодо визнання результатів діяльності або результатів навчання, здійсненого в період мобільності. Однак під час атестації вчителів враховується період навчання за кордоном, оскільки атестація охоплює, серед іншого, заходи з професійного розвитку (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki від 25 серпня 2022 року про атестацію вчителів / Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli).

Державне бюджетне фінансування, яким розпоряджаються органи управління школами, може бути спрямоване на підвищення кваліфікації вчителів, включаючи, наприклад, період стажування за кордоном (Розпорядження Міністра народної освіти від 23 серпня 2019 року про фінансову підтримку професійного розвитку вчителів, конкретні цілі підвищення кваліфікації та порядок і умови проходження вчителями підвищення кваліфікації без відриву від роботи/ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe).

Програма ЄС Еразмус+. Програму Еразмус+ (2014–2020 рр., 2021–2027 рр.) у Польщі адмініструє Фонд розвитку системи освіти. Вчителі, керівники та інший персонал з усіх типів шкіл та інших шкільних навчальних закладів (наприклад, шкільні інспектори, консультанти) беруть участь у навчальній мобільності, здебільшого у проєктах навчальної мобільності, які пропонують три типи мобільності: стажування, викладацькі або тренінгові завдання та навчальні курси в закордонних установах. Можливості короткострокової мобільності, пов'язані з конкретними цілями проєкту, також доступні для працівників шкільної та професійно-технічної освіти в межах різних інших типів проєктів Еразмус+.

Проєкти, що фінансуються спільно з ЄС та національним бюджетом. Європейські фонди соціального розвитку (Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego) (який адмініструє програму Еразмус+) реалізує дві програми «Міжнародна навчальна мобільність учнів та працівників шкільної освіти» та «Міжнародна мобільність учнів та працівників професійної освіти» (2023–2027), які співфінансуються з Європейських фондів соціального розвитку (2021–2027) та національного бюджету (вебсайти доступні лише польською мовою). Проєкти базуються на правилах Erasmus+. Гранти надаються на проєкти Еразмус+ з навчальної мобільності (див. вище), які отримали позитивну оцінку, але не були профінансовані через обмежений бюджет Програми. Проєкти спрямовані на співробітників (і учнів), які перебувають у несприятливому становищі через, наприклад, інвалідність або проблеми зі здоров'ям, труднощі з навчанням, фінансові проблеми, культурні відмінності, соціальні або географічні бар'єри. Співробітники можуть брати участь у навчальних курсах або інших структурованих навчальних заходах, а також проходити стажування або викладати за кордоном (European Commission, 2024a).

На нашу думку, досвід Польщі у міжнародних обмінах та проєктах у галузі шкільної освіти може стати цінним ресурсом для України в процесі інтеграції в європейський освітній простір у таких аспектах, як обмін досвідом, сучасні методика викладання, запозичення найкращих практик. Українські вчителі зможуть вивчати успішні європейські шкільні моделі (зокрема в галузі інклюзивної освіти, цифровізації навчання, нових підходів до оцінювання та інших інноваційних практик) і адаптувати їх до своїх умов. Участь у міжнародних проєктах створює можливості для налагодження контактів та партнерств з освітніми установами в інших країнах, що також сприяє інтеграції України в європейський освітній простір. Обмін учнями та вчителями сприяє культурному розумінню та толерантності, що є важливими для соціальної згуртованості в Україні.

Отже, запровадження різних європейських практик може суттєво поліпшити систему шкільної освіти в Україні під час повоєнного відновлення. Адаптація до нових умов та інтеграція європейських стандартів сприятимуть не лише відновленню стійкої, інноваційної системи освіти, яка вміє підтримувати добробут і розвиток учнів та вчителів, а й у подальшому стане міцним фундаментом для реконструкції та відродження країни загалом.

Використані джерела


- Локшина, О.І. (ред.), Сисоєва, С.О., Глушко, О.З., Джурило, А.П., Кравченко, С.М., Максименко, О.О., Нікольська, Н.В., & Шпарик О.М. (2024). *Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах*: монографія. Видавничий дім «Освіта». <https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251>
- Любарець, А. (2023, 16 травня). «Євроінтеграція» шкіл: як європейські підходи змінюють українську освіту. <https://rubryka.com/blog/eurointegration-of-schools/>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). *Освіта і наука України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник*. <http://surl.li/twxlv>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Colomeischi, A. (2021). *European Partnership for Promoting Mental Health at School – Opportunity for Teachers Personal and Professional Development*. <https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch009>
- Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring Stress Factors and Coping Strategies in Italian Teachers after COVID-19: Evidence from Qualitative Data. *Education Sciences*, 14(2), 152. <https://doi.org/10.3390/educsci14020152>
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. NESET II Report. Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESETII_Structural_Indicators.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474-501.
- Estonian Tech & IT solutions: Education and research*. (2023, February 13). Digital Expo. <http://surl.li/itjldz>
- European Commission. (2024a, September 23). *Mobility in early childhood and school education: Poland*. Eurydice. <https://tinyurl.com/5ybyz763>
- European Commission. (2024b, July 12). *National reforms in general school education: Estonia*. Eurydice. <https://tinyurl.com/zxdrx72b>
- European School Education Platform. (2023, December 15). *Promoting social and emotional learning & well-being – Istituto Comprensivo Chignolo Po, Italy*. <https://tinyurl.com/yc6senwz>
- Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries*. OECD [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)14/en/pdf)
- Mäeots, K. (2024, July 24). *What is e-education?* e-Estonia. <https://e-estonia.com/what-is-e-education/>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: Dig-CompEdu*. European Commission: Joint Research Centre. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Toome, E. (2024, September 2). *Pioneering technological literacy in Estonia*. *Education Estonia*. <https://www.educationestonia.org/pioneering-technological-literacy-in-estonia/>
- Weare, K. (1999). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203048610>
- World Health Organization. (2022, June 17). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (2024, October 10). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

1.2. WYMAGANIA ZAWODOWE WOBEC KADRY AKADEMICKIEJ W SYSTEMIE FUNKCJONOWANIA PROCESU EDUKACYJNEGO W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-2>

Zoia Sharlovyh,

doktor nauk pedagogicznych, prodziekan ds. działalności międzynarodowej, adiunkt,
Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Łomża, Rzeczpospolita Polska

 <https://orcid.org/0000-0001-8115-9838>


Nataliia Moshenets,

doktorant, Głuchowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Ołeksandra
Dowżenki, Głuchów, Ukraina; asystent, Międzynarodowa Akademia
Nauk Stosowanych w Łomży, Łomża, Rzeczpospolita Polska

 <https://orcid.org/0009-0004-0485-1571>

Alicja Moczydłowska,

doktor nauk o zdrowiu, prodziekan ds. organizacyjnych, kierownik
zakładu pielęgniarstwa ogólnego, adiunkt, Międzynarodowa Akademia
Nauk Stosowanych w Łomży, Łomża, Rzeczpospolita Polska

 <https://orcid.org/0009-0006-5255-8809>

Do najważniejszych zasad pomyślnego funkcjonowania procesu edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego zaliczmy zestaw podstawowych elementów koncepcyjnych, w tym wysoce doświadczona kadra naukowa i pedagogiczna; studenci; dostępność nowoczesnych i zaktualizowanych obiektów materialnych, technicznych i edukacyjnych, które spełniają wymagania i zapewniają funkcjonowanie procesu edukacyjnego; innowacyjne wsparcie edukacyjne, metodologiczne i naukowe, które towarzyszy komponentom edukacyjnym. Wypełnienie ich odpowiada istocie realizacji programów kształcenia i szkolenia zawodowego dla kandydatów na pierwszy (licencjat) i drugi (magisterski) stopień szkolnictwa wyższego; organizacja wysokiej jakości usług administracyjnych. Wszystko to razem wpływa na jakość kształcenia, przyczynia się do pomyślnego funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego i zapewnia konkurencyjność usług edukacyjnych i rynku pracy dla absolwentów.

Innymi słowy, aby spełniać swoje funkcje, uniwersytet musi stale się rozwijać, być interesujący na rynku edukacyjnym i realizować co najmniej trzy zadania: gwarantować wysoką jakość kształcenia, prowadzić badania naukowe i wpływać na wychowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Nowe spojrzenie na uniwersytet należy przyjąć przez pryzmat nowoczesnej koncepcji podmiotowości akademickiej, która pozwoli identyfikować zmieniające się funkcje szkół wyższych, oceniać system funkcjonowania procesu edukacyjnego, elastycznie modyfikować i dostosowywać działania, aby stale i w pełni odpowiadać na potrzeby społeczeństwa i obywateli.

System kształcenia powinien umiejętnie łączyć elementy osobowe, materialne i formalne, realizujące określone zadania badawcze, dydaktyczne, wychowawcze i społeczno-kulturowe (Wenta, 1996).

Zasoby ludzkie odgrywają wiodącą rolę w organizacji i realizacji działań edukacyjnych. Pracownikom naukowym, naukowo-dydaktycznym i dydaktycznym uczelni powierza się obowiązki, w tym „zapewnienie nauczania na wysokim poziomie naukowym, teoretycznym i metodologicznym dyscyplin akademickich odpowiedniego programu kształcenia w specjalności, prowadzenie badań naukowych (dla kadr dydaktycznych); podniesienie poziomu zawodowego, umiejętności pedagogicznych, kwalifikacji naukowych (dla pracowników naukowych i dydaktycznych); przestrzeganie norm etyki pedagogicznej, moralności, poszanowanie godności osób studiujących w instytucjach szkolnictwa wyższego, zaszczerpienie w nich miłości do Ukrainy, wychowanie ich w duchu ukraińskiego patriotyzmu i szacunku do Konstytucji i symboli państwowych Ukrainy; przestrzegać zasad etyki akademickiej w procesie kształcenia i działalności naukowej (twórczej) oraz zapewniać przestrzeganie ich przez studentów; rozwijać samodzielność, inicjatywę i zdolności twórcze osób studiujących w uczelniach; przestrzegać statutu uczelni, przepisów prawa i innych aktów normatywnych” (art. 58. Obowiązki pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych, Prawo o szkolnictwie wyższym Ukrainy, 2017).

W celu zorganizowania procesu edukacyjnego w systemie szkolnictwa wyższego zgodnie z nowoczesnymi wymaganiami, zapewnienia stabilnej realizacji komponentu merytorycznego edukacyjnych programów zawodowych, zapewnienia możliwości doskonalenia nauczania, przy użyciu najbardziej efektywnych metod, form i środków metodycznych i dydaktycznych. Konieczna jest ciągła praca pracowników naukowo-dydaktycznych nad sobą, kształtowanie niezbędnych kompetencji ogólnych i specjalnych, doskonalenie umiejętności zawodowych, które pozwolą im wdrożyć edukacyjno-zawodowe programy (EZP). Ponadto pracownicy naukowcy i dydaktyczni powinni skupić się na wdrażaniu odpowiednich osiągnięć zawodowych i naukowych w procesie edukacyjnym szkolnictwa wyższego oraz w praktycznych działaniach przemysłu, osiągając w ten sposób pożądaną i oczekiwany rezultat. Takie podejście pozwoli pracownikom dydaktycznym i naukowym wykonywać swoje obowiązki zgodnie z ustalonymi wymogami i przepisami prawnymi.

W kontekście integracji uniwersyteckiej przestrzeni edukacyjnej z realiami współczesnego społeczeństwa, problem rozwoju osobowości nauczyciela akademickiego w kontekście jego działalności zawodowej staje się coraz bardziej aktualny. Liczny dostęp do komputerów, wszechstronne możliwości kształcenia na odległość i tworzenie wirtualnych przestrzeni edukacyjnych w instytucjach szkolnictwa wyższego, wymagają większej uwagi i wysiłku, aby podjąć działania zapobiegające utracie bezpośredniej komunikacji między studentem a nauczycielem akademickim. Dlatego też osobowość nauczyciela akademickiego, który musi być osobą wszechstronną, ma ogromne znaczenie.

Holistyczny rozwój jednostki jest podstawą i naczelną zasadą kształtowania jej jako specjalisty, w gotowości do pełnienia przypisanych funkcji i zadań oraz zdolności do harmonizowania wszystkich aspektów jej działalności. Konieczne jest stworzenie kompleksowej charakterystyki nauczyciela akademickiego jako praktyka, badacza i naukowca uniwersyteckiego specjalizującego się w określonej dziedzinie wiedzy naukowej.

Gotowość do aktywności zawodowej jest również rodzajem systemu charakteryzującego się odpowiednimi wskaźnikami, które w kompleksowy sposób dostarczają informacji o rzeczywistym poziomie zdolności i aktywności nauczyciela akademickiego. Wskaźniki kwalifikujące osobowość odgrywają ważną rolę w porównywaniu wyników działalności zawodowej wydziałów, kierunków, zakładów i innych jednostek strukturalnych uczelni. Należy podkreślić, że odpowiednie kształcenie przyczynia się do rozwoju zdolności i profesjonalizmu nauczycieli akademickich.

Zasada integralności pozwala nam zidentyfikować ogólne komponenty rozwoju, które są charakterystyczne dla każdej osoby, ale nie uwzględniają ich indywidualnego charakteru. Jednak orientacja zawodowa i indywidualne cechy mają znaczący wpływ na rozwój osobowości.

Tendencje w rozwoju aktywności zawodowej nauczyciela akademickiego mają na celu integrację następujących działań:

- zdobywanie doświadczenia w działalności naukowej i pedagogicznej;
- stałe wzbogacanie treści, form i metod działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego, a także działalności naukowo-badawczej studentów, gdzie wykładowca pełni rolę promotora, konsultanta, koordynatora;
- zwiększanie wymagań dotyczących poziomu przygotowania zawodowego nauczyciela akademickiego;
- rosnące wymagania dotyczące cech osobowości nauczyciela akademickiego.

Kształtowanie kompetencji dostawców usług edukacyjnych wymaga rozważenia tego pojęcia w dwóch aspektach: gdy kompetencje są utożsamiane z kwalifikacjami stanowiącymi cechy specjalisty oraz gdy kompetencje mogą wskazywać na zakres uprawnień pracownika naukowo-dydaktycznego lub pedagogicznego. Według M. Osowskiej, K. Kuklińskiej, P. Grygiel i G. Humenny (2021), wiedza i umiejętności pracowników stają się ich własnymi siłami innowacyjnymi, co stwarza nowe możliwości doskonalenia i rozwoju zawodowego (Sośnicki, 1958).

Opis kwalifikacji każdego stanowiska wyraźnie określa jego kompetencje, przy czym kompetencje zawodowe, komunikacyjne, innowacyjne i prawne są uważane za najważniejsze w działalności pracownika pedagogicznego i naukowo-pedagogicznego. Posiadając je, pracownik będzie w stanie skutecznie i odpowiedzialnie wykonywać swoje funkcje zawodowe, wprawnie rozwiązywać problemy, co zapewni realizację komponentu edukacyjnego (Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy nr 665 z dnia 01 czerwca 2013 r.).

Według M. Taraszkiewicza (2001), nauczyciel akademicki powinien posiadać ukształtowane kompetencje przedmiotowe, dydaktyczne, metodologiczne i wychowawcze. Poziom wykształcenia nauczyciela akademickiego i jego kompetencje przedmiotowe w zakresie umiejętności nauczania przedmiotu lub dyscypliny, jako komponentu edukacyjnego powinny osiągnąć poziom, na którym nauczyciel akademicki staje się ekspertem i konsultantem w danej dziedzinie.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczyciela akademickiego powinny przejawiać się ze znajomością teorii i metod nauczania, umiejętności profesjonalnego stosowania skutecznych metod i technik nauczania i wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem aktywizacji studentów, umiejętności pracy w zespole, podejmowania decyzji, pokonywania przeszkód, wykorzystania gier problemowych i zachęcania studentów do poszukiwania ich rozwiązania, gdzie w trakcie nauczania nauczyciel akademicki pełni rolę eksperta i doradcy dydaktycznego. Kompetencje wychowawcze związane są z różnymi sposobami oddziaływania na studentów. Należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywanie kontaktów, rozwiązywanie problemów danego wieku rozwojowego itp. czyli nauczyciel akademicki jest doradcą edukacyjnym i życiowym (Taraszkiewicz, 2001).

S. Dulak podzielił i usystematyzował kompetencje na podstawowe (bazowe), niezbędne (konieczne) i pożądane (S. Dulak, 1995; 2004). Jego zdaniem, kompetencje podstawowe umożliwiają nauczycielowi akademickiemu komunikowanie się z studentami, młodzieżą i współpracownikami. Wymagane kompetencje, które obejmują umiejętności interpretacyjne, autokreacyjne i wdrożeniowe pokazują, że osoby zaangażowane w nauczanie nie będą w stanie skutecznie realizować zadań edukacyjnych bez tych kompetencji (Dulak, 1995; 2004).

Pożądane kompetencje nie są niezbędne w zawodzie nauczyciela akademickiego, ale mogą być bardzo przydatne w procesie pełnienia funkcji dydaktycznych, ponieważ poszerzają jego horyzonty, ukazują jego:

- zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, historią, kulturą, tradycjami, obyczajami, życiem społecznym;

- świadomość w różnych dziedzinach nauki, praktyki;
- szerokość jego poglądów oraz wzbudzają zainteresowanie komunikacją i relacjami między nim, współpracownikami i studentami (Dulak, 1995).

Współczesny wykładowca powinien posiadać różne kategorie kompetencji. Lista ich jest nieograniczona. Oprócz tego, nauczyciel akademicki pełni różne role, które przyjmuje w trakcie wykonywania swoich obowiązków zawodowych.

Przeanalizujemy tylko niektóre z nich, aby zrozumieć cały obraz postrzegania i rozumienia wymagań dotyczących działań nauczyciela szkolnictwa wyższego, w tym według W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pieluchowskiego:

- kompetencje przedmiotowe (wewnętrzne);
- kompetencje psychologiczne i pedagogiczne;
- kompetencje diagnostyczne (diagnostyka);
- kompetencje planistyczne i projektowe;
- kompetencje dydaktyczne i metodyczne;
- kompetencje komunikacyjne;
- kompetencje medialne;
- kompetencje w zakresie kontroli i oceny (Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., 2005).

Kompetencje przedmiotowe (wewnętrzne) zapewniają transfer wiedzy w określonym komponencie edukacyjnym. Podczas nauczania nauczyciel akademicki musi połączyć teorię z praktyką, integrację wewnątrz- i interdyscyplinarną w holistycznym rozumieniu znaczenia komponentu edukacyjnego dla kształtowania przyszłego specjalisty.

W rzeczywistości kompetentny nauczyciel akademicki to taki, który dogłębnie i gruntownie zrozumiał i opanował materiał będący treścią nauczania w ramach danego komponentu edukacyjnego, bloku przedmiotowego lub modułu. Znajomość przedmiotu nie jest jednak wystarczająca do nauczania, ponieważ musi zostać przekształcona i uzupełniona zdobytym doświadczeniem praktycznym. Oznacza to, że nie wystarczy uzyskać dyplom uniwersytecki i specjalizację, żeby pełnić rolę nauczyciela akademickiego w instytucji szkolnictwa wyższego. Absolwent musi pracować w swojej specjalności, mieć doświadczenie zawodowe w przedsiębiorstwie, firmie lub instytucji edukacyjnej, aby zrozumieć i być w stanie połączyć teorię, praktykę, przykłady działań produkcyjnych i dzielić się własnym doświadczeniem zawodowym podczas nauczania dyscyplin.

Kompetencje przedmiotowe w znacznym stopniu determinują swobodę poruszania się po przedmiocie, integrując wcześniej poznane zagadnienia z tymi, które będą poznawane później. Wykładowca powinien pokazać studentom holistyczny obraz dyscypliny i jej znaczenie dla specjalności, którą student studiuje. Powiązać tę dyscyplinę z wcześniej studiowanymi i uzasadnić potrzebę zdobycia wiedzy, aby stała się ona podstawą do studiowania kolejnych dyscyplin. To właśnie postrzeganie treści wszystkich tematów w ramach danego przedmiotu, zrozumienie jego znaczenia w przyszłych działaniach zawodowych zapewnia holistyczne postrzeganie, kształtuje rozwiązania metodyczne stosowane na zajęciach ze studentami w celu uzyskania oczekiwanych efektów uczenia się.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne świadczą o szerokim zakresie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej współczesnego nauczyciela akademickiego, która pozwala mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawy teoretyczne) dla działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Szczególnie cenne jest znalezienie odpowiedzi na pytania: jak poznać studentów i jak zorganizować proces nauczania i uczenia się we współczesnym szkolnictwie wyższym na podstawie analizy psychologicznej i pedagogicznej?

W celu rozwijania kompetencji psychologicznych i pedagogicznych konieczne jest operowanie psychologicznymi koncepcjami funkcjonowania człowieka oraz wynikającymi z nich zasadami i

metodami skutecznego nauczania. Dlatego, nauczyciel akademicki powinien znać założenia i procedury nauczania behawioryzmu, kognitywizmu i koncepcji humanistycznych (Kozielecki, 1995).

Ponadto ważnym elementem wypełniającym treść kompetencji psychologiczno-pedagogicznych nauczycieli akademickich do wykorzystania w działalności dydaktycznej, powinna być umiejętność uwzględnienia, biorąc pod uwagę wojnę w Ukrainie, okoliczności życiowe, zdolności do udziału w procesie edukacyjnym studentów, ich kondycji fizycznej i psychicznej oraz dostępności i możliwości technicznych.

Personel akademicki i pedagogiczny powinien mieć umiejętność słuchania, rozumienia, oceniania stanu psychicznego studenta. Potrafi uspokajać, zapewniać wsparcie psychologiczne, dostosowywać, korygować i kierować stanem emocjonalnym studenta w stosowny i konstruktywny sposób do sytuacji, nie pozostawiając go samego z problemem życiowym, ale być z nim, pomagać i wspierać. Kompetencje pedagogiczne pomogą nauczycielowi akademickiemu w dostosowaniu metodologii nauczania materiału, wykorzystaniu dodatkowych narzędzi dydaktycznych w celu zapewnienia wysokiej jakości usług edukacyjnych dla każdego studenta, niezależnie od jego zdolności do uczestniczenia w zajęciach.

Kompetencje planowania i projektowania pomagają nauczycielowi akademickiemu budować działania pedagogiczne w taki sposób, aby były one celowe, dobrze zorganizowane, zaplanowane i opracowane z wyprzedzeniem. Opracowywanie programów edukacyjnych i zawodowych; programów nauczania i planów komponentów edukacyjnych; planów, konspektów i projektów działań edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych treści, form metodycznych i dydaktycznych, metod, narzędzi jest ważnym obszarem kompetencji współczesnego nauczyciela akademickiego.

Kompetencje planistyczno-projektowe pozwolą na prawidłowe i produktywne organizowanie działalności edukacyjnej, naukowej, projektowej i wychowawczej nauczyciela akademickiego, zdolność do umiejętnego zarządzania procesem edukacyjnym. Organizując działalność szkolnictwa wyższego, w tym dydaktyczną, należy operować teorią zarządzania, strukturą procesu zarządzania, na którą składa się planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do pracy i kontrolowanie wyników (Amstrong, 1997).

Aby osiągnąć wysoki poziom jakości usług edukacyjnych i stać się konkurencyjnymi, instytucje szkolnictwa wyższego muszą przestrzegać zasad nowoczesnego zarządzania. Jest to możliwe pod warunkiem, że zarówno pracownicy naukowo-dydaktyczni, jak i administracyjni oraz wszyscy inni pracownicy instytucji szkolnictwa wyższego posiadają kompetencje w zakresie planowania i projektowania działań (Żytnyk, 2011).

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne tworzą wiedzę operacyjną o istocie, zasadach i metodach realizacji procesu kształcenia, którą powinna opanować kadra pedagogiczna i naukowo-pedagogiczna.

W świetle najnowszych koncepcji edukacyjnych proces edukacyjny definiujemy, jako zestaw działań kadry akademickiej i studentów, w których nauczyciel akademicki stwarza studentom warunki do zdobywania wiedzy i podejmowania różnych działań w placówce edukacyjnej i poza nią w celu samokształcenia, w tym pracy samodzielnej. Planując zajęcia, wypełniając je materiałem dydaktycznym, formułując metody i zadania dydaktyczne, należy wziąć pod uwagę indywidualne cechy psychofizyczne każdego studenta oraz wybrać metody i narzędzia dydaktyczne, które powinny być dostosowane do celów zajęć i charakteru materiału edukacyjnego, a także cech i możliwości studentów.

Kompetencje komunikacyjne są elementem kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego, bez których niemożliwe jest prowadzenie procesu edukacyjnego, ponieważ ta dziedzina działalności należy do systemu „osoba-osoba”, który obejmuje ciągły proces komunikacji i przekazywania informacji.

Istnieją trzy główne elementy modelu komunikacji: nadawca, odbiorca i komunikat (Bora, Porcja, 2024).

Obecność rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych zapewnia wiedzę na temat procesu komunikacji, a także umiejętności i zdolności do skutecznego nadawania i odbierania wiadomości. Każdy nauczyciel akademicki powinien:

- mieć wystarczający zasób słownictwa; znać i odpowiednio używać słownictwa fachowego;
- umieć logicznie budować swoje myśli;
- poprawnie zadawać pytania otwarte; monitorować wymowę;
- umieć słuchać, słyszeć i rozumieć;
- odpowiednio kontrolować swoje emocje i reakcje na różne formy komunikacji z rozmówcą;
- umiejętnie wykorzystywać niewerbalne zasoby komunikacji;
- być powściągliwym i taktownym.

Ponieważ proces komunikacji jest dynamicznym przepływem informacji od jednej osoby do drugiej, w procesie edukacyjnym obejmuje komunikację między nauczycielem akademickim i studentami, innymi nauczycielami akademickimi i pracownikami uczelni. Przyczynia się to do budowania relacji, dialogu i komunikacji, wymiany informacji i produktywnego wykorzystania komponentu komunikacyjnego w realizacji programów kształcenia zawodowego w trakcie procesu edukacyjnego.

Umiejętności komunikacyjne są jedną z kluczowych kompetencji, dlatego konieczne jest wykorzystanie wszystkich dostępnych środków w celu ich rozwoju współczesnego specjalisty. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacyjnym szkolnictwa wyższego, odgrywa ważną rolę w rozwoju umiejętności komunikacyjnych współczesnych specjalistów. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, pozwala na ich skuteczne stosowanie w nowoczesnym środowisku edukacyjnym i zawodowym (Moshenets, 2025).

Kompetencje medialne są związane z organizacją różnorodnych zajęć, w tym wykładów, seminarium, ćwiczeń dla nauczyciela akademickiego i studentów z wykorzystaniem mediów (Messenger, Telegram, Zoom, Facebook, WhatsApp, Viber, Meet, Microsoft Teams, Módl, Klasrum, Skype itp.) Nauczyciel akademicki powinien w pełni rozumieć zasoby medialne, związane z nauczaniem przedmiotem lub modułem; analizować i oceniać treść oraz sposób wykorzystania istniejących zasobów medialnych z pedagogicznego punktu widzenia.

Znając właściwości poszczególnych mediów, nauczyciel akademicki powinien być w stanie wykorzystać je do rozwiązywania istotnych problemów w procesie kształcenia. Posiadając podstawowe umiejętności posługiwania się urządzeniami medialnymi, nauczyciel akademicki powinien znać podstawowe zasady ergonomii pracy z mediami w środowisku uniwersyteckim; informować studentów, że będą musieli korzystać z zasobów medialnych w uczelni i podczas pracy samodzielnej w domu; uczyć studentów, jak korzystać z zasobów medialnych.

Im więcej różnych zasobów medialnych jest wprowadzanych do procesu edukacyjnego, tym szersze są możliwości kontaktu ze studentami, tym bardziej produktywnie jest przygotowanie do zajęć i uczestnictwo w nich. Wzbudza to zainteresowanie, stymuluje i motywuje studentów do udziału w procesie edukacyjnym, a nauczycieli akademickich do ciągłego aktualizowania metod pracy ze studentami za pomocą technologii informacyjnej z wykorzystaniem komputerów, tabletów i innych nowoczesnych gadżetów.

Włączenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu edukacyjnego szkolnictwa wyższego i kształtowanie kompetencji medialnych wśród uczestników, sprzyja wykorzystaniu innowacyjnych osiągnięć naukowych, większemu dostępowi do bazy źródłowej, łączy teorię z praktyką, zapewnia elastyczność uczenia się, rozwija umiejętności myślenia logicznego i krytycznego, pracy zespołowej, komunikacji międzykulturowej i zdolności adaptacyjnych

niezbędnych do odniesienia sukcesu we współczesnym świecie zarówno na etapie edukacji, jak i w działalności zawodowej specjalistów (Moshenets, 2025).

Kompetencje w zakresie kontroli i oceny są ważnym elementem organizacji procesu edukacyjnego w nauczaniu dyscyplin przez nauczycieli akademickich szkół wyższych. S. Shevchuk, uważa system kontroli pedagogicznej i oceny za „czynnik zapewniający jakość kształcenia zawodowego” i, w oparciu o analizę naukową, definiuje ocenę jako „proces ustalania poziomu osiągnięć akademickich studentów w opanowaniu treści dyscypliny (tematu, modułu itp...), zgodnie z wymogami aktualnych programów edukacyjnych i zawodowych oraz standardów edukacyjnych” (Shevchuk, 2023).

D. Sołtys, M. Szmigel zgadzają się, że diagnoza efektów uczenia się studentów zależy od kompetencji nauczyciela akademickiego. Wysoko wykwalifikowany i kompetentny nauczyciel akademicki potrafi:

- podjąć właściwą decyzję dydaktyczną i odpowiednio dobrać formę i metody oceniania;
- wykorzystywać dostępne narzędzia do oceny i interpretacji wyników oceniania;
- analizować wyniki oceniania studentów i prezentować je studentom, rodzicom i pracownikom wydziału (Sołtys, Szmigel, 1997, s. 5).

T. Rogova, badając problemy zarządzania jakością edukacji w literaturze naukowej i praktyce edukacyjnej, podkreśliła podstawowe zasady zrozumienia istoty podejścia do nowoczesnej oceny efektów uczenia się. Na podstawie tego, czego oczekuje się od efektów uczenia się, nauczyciel akademicki planuje formy i czas trwania oceny oraz opracowuje zadania zgodnie z celami edukacyjnymi. Niezależnie od metod i form kontroli osiągnięć studenta, analiza oceny przeprowadzana przez nauczycieli akademickich, powinna być obiektywna i odzwierciedlać kompetencje studentów (Rohova, 2015).

Każda dyscyplina jest komponentem programu edukacyjnego i zawodowego, który zostanie oceniony na koniec studiów. Ta ogólna ocena, która potwierdzi kwalifikacje absolwenta, powinna być poprzedzona systematyczną oceną podczas studiów każdego tematu, modułu, bloku, przedmiotu (dyscypliny) jako komponentu edukacyjnego i powinna mieć zaplanowany systematyczny charakter.

Przygotowując pytania kontrolne lub zadania, nauczyciel akademicki powinien skupić się na materiale, który odpowiada treści ocenianego tematu (ocena bieżąca), modułu (ocena pośrednia) lub dyscypliny (ocena końcowa). Przed rozpoczęciem oceny, studenci powinni zapoznać się z kryteriami oceniania.

Studenci winni znać algorytm oceniania ich przez nauczyciela akademickiego. Aby to zrobić, nauczyciel akademicki zobowiązany jest opracować kryteria oceny w zakresie wiedzy, umiejętności i zdolności, a student powinien zapoznać się z oceną z danego przedmiotu, modułu lub dyscypliny w zależności od poziomu ich ukształtowania.

Należy opracować jednolite wymagania dotyczące kształtowania kompetencji zawodowych (wiedzy, umiejętności, zdolności), cech osobowych studenta, wartości określonych w komponencie edukacyjnym, zgodnie ze standardami programu edukacyjnego i zawodowego kształcenia licencjackiego lub magisterskiego. W związku z tym, ocena efektów uczenia się studentów powinna być multidyscyplinarna, zgodnie z jednolitymi wymaganiami, określonymi w programie nauczania danej dyscypliny, z którymi studenci powinni być wcześniej zapoznani.

Niezależnie od poziomu kształcenia, wyników w nauce, nauczyciel akademicki powinien traktować studenta z szacunkiem, niezależnie od jego sukcesów lub porażek w nauce, chęci lub niechęci do nauki. Jednocześnie on powinien zainteresować studenta studiowaniem tego komponentu edukacyjnego; zmotywować go do ciężkiej pracy, uczenia się nowych rzeczy; pomóc mu przezwyciężyć strach przed porażką i rozwinąć pewność i wiarę w siebie oraz zdolność rozumienia i uczenia się materiału.

Zamiast oceny „nie dasz rady”, „nie pracujesz”, „napisałeś najgorzej”, należy użyć „wierzę w ciebie”, „musisz ciężiej pracować”, „spróbuj jeszcze raz, jestem pewien, że dasz radę”. Tylko takie pozytywne podejście do oceniania wyników działań edukacyjnych studenta, wzbudzi jego

zainteresowanie i zmotywuje do nauki. Oznacza to, że zarówno nauczanie, jak i ocenianie poziomu wiedzy studenta, powinno odbywać się w sposób indywidualny.

To indywidualne podejście do nauczania materiału, rozwijania umiejętności praktycznych, kształtowania kompetencji zawodowych, doradztwa, organizowania samodzielnej pracy, może zapewnić poziom opanowania tego komponentu edukacyjnego i uzyskać poziom wyników studentów, który odpowiadałby edukacyjnemu i zawodowemu programowi kształcenia.

B. Niemierko, uważa te kompetencje nauczyciela w zakresie diagnostyki edukacyjnej za niezwykle potrzebne (Niemierko, 2021).

Kompetencje samokształceniowe są niezbędne do ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego oraz ciągłego samodoskonalenia. Ciągła edukacja i samodzielny rozwój, są wiodącą ideą współczesnego szkolnictwa wyższego. To właśnie nauczyciele akademicki powinni być przykładem dla studentów. Uczestnicząc w różnych seminariach, webinarach, szkoleniach oraz konferencjach naukowych, praktycznych i warsztatowych, powinni zapraszać do udziału studentów. Z kolei po uczestnictwie w takich wydarzeniach edukacyjnych i naukowych, które przyczyniają się do rozwoju osobistego i zawodowego, nauczyciele powinni poinformować studentów o swoim uczestnictwie, słuchając których, studenci rozwiną zainteresowanie i chęć naśladowania nauczyciela akademickiego oraz brania z niego przykładu. Z reguły nauczyciel akademicki uczestniczy w wydarzeniach naukowych związanych z treścią dyscypliny, której naucza, a studenci będą w stanie lepiej przyswoić sobie tematy z tej dyscypliny, uczestnicząc w tych wydarzeniach.

W literaturze pedagogicznej opisano wiele przykładów, jak samokształcenie stale podnosić kwalifikacje zawodowe. Aktywny, ambitny, twórczy nauczyciel akademicki stale będzie pracował nad sobą, dbając aby być interesującym, odnoszącym sukcesy, mającym opinię nowoczesnego specjalisty, uczestniczącym w badaniach (naukowych, metodycznych, projektowych), prowadzącym działalność innowacyjną, stale opanowującym nowe technologie edukacyjne w celu rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych (Schulz, 1989).

Uczestnicząc w procesie edukacyjnym, jako organizator zajęć w nauczanych dyscyplinach, nauczyciel akademicki przestrzega aktów prawnych, dokumentów regulacyjnych, które uzasadniają mechanizmy koordynacji, formułują cele, metody, treści, mające na celu realizację programów nauczania i komponentów edukacyjnych i zawodowych.

Nowoczesny nauczyciel akademicki powinien nie tylko posiadać wiedzę z zakresu dyscypliny, której naucza, ale także znać podstawy pedagogiki, psychologii i komunikacji interpersonalnej, zarządzania komunikacją, skutecznie wdrażać podejścia organizacyjne, metodologiczne, dydaktyczne; innowacyjne technologie edukacyjne i cyfrowe, które zaspokajają potrzeby studentów w zakresie „zdobywania nowej wiedzy; kształtowania umiejętności praktycznych, opanowania umiejętności, kształtowania kompetencji ogólnych i zawodowych” (Sharlovych, 2023).

Aby stworzyć holistyczną, kompleksową charakterystykę osobowości nauczyciela akademickiego, należy zacząć od tego, że współczesny nauczyciel akademicki powinien być nie tylko nośnikiem nowej wiedzy, ale także umieć ją przekształcać w celu dalszego zastosowania. Dotyczy to zwłaszcza pracowników naukowo-dydaktycznych instytucji szkolnictwa wyższego, którzy stawiają hipotezy, prowadzą naukowe badania pedagogiczne i ważne jest, aby nie pozostawały one tylko na papierze, ale były wdrażane w procesie edukacyjnym.

Doświadczenie zdobyte przez nauczyciela akademickiego w procesie nauczania, osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne powinny być badane, analizowane i wdrażane zarówno w jego instytucji szkolnictwa wyższego, jak i poza nią.

W jaki sposób można zmierzyć kompetencje zawodowe i pedagogiczne nauczyciela akademickiego? Przede wszystkim, według A. Sajdak, kompetencje w tym zakresie są „kompetencje

osobowe; kompetencje metodyczne związane z dydaktyką ogólną; kompetencje społeczne; kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej; kompetencje systemowe” (Sajdak, 2013). Przeanalizujmy je bardziej szczegółowo:

- dostępność kompetencji zawodowych, pedagogicznych, dydaktycznych; znajomość dydaktyki ogólnej i umiejętność posługiwania się jej narzędziami (kompetencje dydaktyczne);
- dostępność indywidualnych i osobistych cech, które tworzą kompetencje interpersonalne, świadomość własnej roli, jako osoby praktykującej działalność zawodową (kompetencje osobowe);
- opanowanie nowoczesnych metod, technologii pedagogicznych (rozwojowych, aktywności, zorientowanych na osobowość, skoncentrowanych na studentach, projekcie, grze itp...), które pomogą właściwie zorganizować proces edukacyjny, biorąc pod uwagę specyfikę nauczanego przedmiotu (kompetencje metodologiczne);
- umiejętność pracy w wielokulturowym środowisku edukacyjnym młodzieży z dużą publicznością, w małych grupach, indywidualnie, przy jednoczesnym posiadaniu kompetencji komunikacyjnych, umiejętności zapobiegania i rozwiązywania sytuacji konfliktowych; tolerancja dla tożsamości narodowej, poglądów politycznych, przekonań religijnych, stereotypów płciowych (kompetencje społeczne);
- być w stanie opracowywać programy nauczania, programy edukacyjne, webinaria, seminaria, tworzyć prezentacje multimedialne, posiadać komputer osobisty, pracować na platformach kształcenia na odległość (kompetencje systemowe w zakresie systemów informacyjno-komunikacyjnych) (Sajdak, 2013).

Oceniając swoją profesjonalną działalność dydaktyczną, musisz:

- mieć krytyczne myślenie, obiektywną samoocenę;
- oferować studentom anonimowe testy, w których oceniliby nauczyciela akademickiego;
- wprowadzać poprawki do metodologii wykładów i zajęć praktycznych, dodając innowacje, które są wprowadzane do edukacji, nauki i praktyki;
- systematycznie uczestniczyć w kursach doskonalących, seminariach, webinariach, szkoleniach, treningach;
- uczestniczyć w konferencjach naukowych i praktycznych, wygłaszając raporty, demonstrować prezentacje;
- publikować artykuły naukowe odzwierciedlające wyniki własnych obserwacji zawodowych, badań i doświadczeń pedagogicznych;
- uczestniczyć w otwartych zajęciach kolegów, aby poznać ich metody nauczania i doświadczenie zawodowe.

W związku z tym, możliwe jest osiągnięcie sukcesu kadry akademickiej pod warunkiem ciągłego samodoskonalenia, poszukiwania i wdrażania innowacyjnych form, metod i środków organizacji zajęć oraz własnego ciągłego szkolenia zawodowego, które przyczyni się do rozwoju umiejętności zawodowych pracowników naukowo-dydaktycznych instytucji szkolnictwa wyższego.

Lista wykorzystanych źródeł

- Armstrong, M. (1997). *Jak być lepszym menedżerem.*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, 15–16.
- Bora, P., Porcja, D. (2024). *Komunikowanie interpersonalne*. Encyklopedia Zarządzania. https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikowanie_interpersonalne
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Naukowe UAM, 38–39.
- Dylak, S. (2004). *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Żak.
- Niemierko, B. (2021). *Diagnostyka edukacyjna*. Wydanie 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.


- Обowiązki pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych Prawo o szkolnictwie wyższym Ukrainy, art. 58. (2017). <https://osvita.ua/legislation/law/2235/>
- Oowska, M., Kuklińska, K.L., Grygiel, P., Humenny, G. (2021). Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Edukacja-i-kwalifikacje-wobec-wyzwan-innowacyjnosci-na-przykladzie-sektorow-motoryzacji-i-przemyslu-chemicznego.pdf>
- Sajdak, A. (2013). Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.
- Schulz, R. (1989). Nauczyciel jako innowator, *WSiP*, 1, 78–79.
- Sołtys, D., Szmigel, M. K. (1997). Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej. Kraków: Zamiast korepetycji.
- Sośnicki, K. (1958). *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Stahr, I. (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (red.). (2009). *Wander der Lehr – und Lernkulturen*, W. Bertesmann Ver-lag, Bielefeld. p. 80.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 15–28.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pieluchowski, J. (2003). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań: eMPI2, 22–31.
- Taraszkiewicz, M. (2001). Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi, Poznań: ARKA.
- Wenta, K. (1996). Podmiotowość w dydaktyce akademickiej - oczekiwania i zagrożenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 4, 43–58.
- Житник, Н.В. (ред.). (2011). *Забезпечення якості освіти: теорія та практика: колективна монографія*. Дніпропетровськ: ІМА-прес. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8291/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_2011_Copy.pdf
- Мошенець, Н. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні комунікативної компетентності сучасного фахівця. Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VII Міжнародної конференції (14 листопада 2024 року). Київ, 286–288. <https://doi.org/10.59647/978-617-520-999-8/1>
- Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. (2013). Наказ МОН № 665 від 01 червня 2013 року <https://osvita.ua/legislation/other/37302/>
- Рогова, Т.В. (2015). Проблема управління якістю освіти в науковій літературі та освітній практиці. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*, 51, 211–218. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=znpkhnpu_ped_2015_51_24
- Шарлович, З. (2023). Розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства через організацію післядипломного освітнього процесу. *Український Педагогічний журнал*, 3, 93–100. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-93-100>
- Шевчук, С.С. (2023). Система педагогічного контролю та оцінювання як фактор забезпечення якості професійної освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735389/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8E%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

1.3. WARTOŚCI EWOKOWANE PRZEZ SPORT

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-3>

Jan Czechowski,

Doktor, Adiunkt, Małopolska Uczelnia Państwowa
im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu, Kraków, Polska

 <https://orcid.org/0000-0001-8449-8931>

Wprowadzenie

Humanistyczne oblicze sport ujawnia w sytuacjach wymagających społeczno-moralnych decyzji, niesienia odpowiedzialności, dawania przykładu innym czy realizowania pełnowartościowego rozwoju. W obliczu kultu pieniądza, kultywowania zwycięstwa za wszelką cenę, różnych form nieuczciwości i zaniedbań oraz przedmiotowego traktowania sportowca humanizowanie fenomenu cywilizacyjnego, jakim jest sport wydaje się w dobie współczesnych przemian ideowo-mentalnych koniecznością. W świecie sportu od samego początku obecność swą zaznaczają wartości cenne i ważne z punktu widzenia pełnego rozwoju człowieka. Brak wartości typu: odpowiedzialność, dobroć, nadzieja, zdrowie, prawda, odwaga degraduje samą idee olimpizmu, sportu, różnych form gier, zabaw ruchowych i aktywności fizycznej. Wartości te bowiem usensowniają działalność podmiotu i w odpowiedniej hierarchii ważności sytuują aktywność sportową, fizyczną, ruchową. Niejednokrotnie uwypuklaną przez filozofów, literatów, teologów i myślicieli treścią jest stwierdzenie, iż człowiek zyskuje szczęście jedynie w sytuacji dawania siebie bezinteresownie i bez kalkulacji. Czy miałyby to oznaczać, iż wartość użytkowa stoi wbrew przedstawionej regule. Bynajmniej nie. Zarówno bowiem zarobione przez sportowca pieniądze, zdobyte trofea stanowią należną mu jako zawodowcowi i profesjonalście zapłatę. Zawsze jednak wartości niższego rzędu: przyjemnościowe, użytkowe, fizycznej strony bytu ludzkiego itp. powinny ustępować miejsca wartościom stojącym na szczycie hierarchii, np. duchowym, moralnym, osobowym. Zyskana wówczas harmonia wewnętrzna osoby zapewniac będzie poczucie prawdziwego szczęścia.

W niniejszym opracowaniu odniesiono się do problematyki ewokowanych przez sport wartości. Kwestia ta jest nader ważna, choćby z punktu widzenia zainteresowania szerokiej publiczności sportem i zjawiskami, które mu towarzyszą. Niejednokrotnie zwłaszcza młode pokolenie czerpie wzorce i przykład zachowań i postaw od swych idoli sportowych. Metoda badawcza pracy to metoda jakościowa, która pozwala badaczowi odkrywać nowe rzeczywistości życia społecznego i powiązania badanego fenomenu. Zastosowano tu również metodę fenomenologiczną, która najogólniej rzecz ujmując sprowadza się do rzetelnego opisu badanego zjawiska oraz metodę hermeneutyczną, dzięki której zastosowaniu można poznawać w sposób rzetelny znaczenia gromadzonych treści. Badania oparto także o metodę sondażu diagnostycznego wraz z technikami prowadzenia rozmowy, wywiadu, ankietowania. Grupa badawcza to: trenerzy i szkoleniowcy (40 osób badanych; mężczyźni; wiek: 28-45 lat; kompetencje: trener klasy mistrzowskiej); studenci uczelni sportowych (40 osób badanych-28 mężczyzn, 12 kobiet; studenci kierunków: WF i sport –

I i III rok; miejsce badań: AWF w Krakowie); nauczyciele wychowania fizycznego (30 osób badanych, dyplomowani nauczyciele WF z okręgu krakowskiego); sportowcy (40 osób; średnia wieku to 23 lata; uprawiane dyscypliny: piłka nożna, tenis ziemny, lekkoatletyka, piłka siatkowa, kolarstwo i pływanie); wykładowcy akademii wychowania fizycznego (30 osób badanych; miejsce badań: AWF im. Bronisława Czecha w Krakowie).

Wartości obecne w sporcie

Problematyka wartości rozumiana jako poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu ich istnienia oraz ich statusu ontologicznego pojawia się w rozważaniach i teoriach specjalistów od kultury fizycznej, filozofii i aksjologii zwłaszcza wtedy, gdy jest mowa o wartościowaniu, czyli nieodłącznym atrybucie sfery psychicznej człowieka, który ze swej natury jest istotą aksjologiczną. Typologii i koncepcji wartości jest wiele. Nie sposób zatem przytaczać ich w tym miejscu w sposób systematyczny i wyczerpujący. Warto jednak zaakcentować, iż sposób istnienia wartości pojmuje się dwójako: istnieją subiektywnie i utożsamiane są ze sferą doznań psychicznych; ich twórcą jest podmiot, a wartościowanie stanowi ekspresję jego stanów wewnętrznych; oraz drugie podejście – obiektywistyczne zakłada, iż wartości w swym istnieniu są niezależne od podmiotu, a ich atrakcyjność wyklucza możliwość obojętnego do nich stosunku; domagają się realizacji i powinny być poznawane i odkrywane. I tak, według opinii badanych sprawdza się w ten sposób ujęta teoria istnienia wartości. Mamy tu bowiem zaakcentowane przez respondentów wartości, które wynikają z subiektywnej oceny podmiotu wartościującego i te, które niezależnie od wartościowania domagają się urzeczywistnienia.



Rysunek 1. Wartości, jakie sport wyzwala w zawodniku

Źródło: opracowanie własne.

Poprzez sport może dokonywać się przekaz wartości. Realizowanie związanych ze sportem wartości może skutecznie odpowiadać i konsekwentnie prowadzony proces wychowania. Efektywnie działający trener-wychowawca zmierza w kierunku uzyskania przez jego zawodników rozwoju we wszystkich jego wymiarach, tj. fizycznym, psychicznym i duchowym. Wartość sportu opisana przez Zofię Żukowską jako jedna z dziedzin kultury fizycznej z całym jego uwarunkowaniem historyczno-kulturowym jest zjawiskiem autonomicznym, gdyż tkwi w nim atrybut określonych wartości bez względu na to, jak traktują je ludzie w różnych okresach historycznego rozwoju społeczeństw, bądź żyjący współcześnie¹. Wartości sportu rozpatruje także autorka w kontekście ich akceptacji przez konkretnego człowieka czy określoną grupę ludzi lub też instytucję wychowującą i odnajdujemy je w ludzkich postawach, procesach motywacyjnych

1 Z. Żukowska, *Wartości wychowawcze współczesnego sportu*, w: *Sport w kształtowaniu kultury i osobowości*, Z. Krawczyk (red.), Wydawnictwo AWF, Warszawa 1983, s. 228.

czy osobowości. Wartości sportu mają także charakter wychowawczy i zależą w głównej mierze od klimatu wychowawczego wokół tej działalności różnych środowisk i ludzi tworzących je, m.in. rodziny, szkoły, klubów sportowych². Błędem jest zatrzymanie swojej uwagi wyłącznie na sprawach dotyczących tężyzny fizycznej, kondycji czy nawet zdrowia. Człowiek jest osobą psycho-fizyczno-duchową i we wszystkich wymiarach powinien on wzrastać. Zaniedbanie którejs ze stron aktywności życia ludzkiego skutkować będzie upośledzeniem w rozwoju np. duchowym, czy intelektualnym. Stąd tak ważne jest nie zaniedbywanie już od wczesnych lat życia i nauki szkolnej takich obszarów rozwoju, jak: umysł, życie społeczne i rodzinne, duchowość.

Wśród najczęściej wymienianych przez trenerów, nauczycieli WF, sportowców, studentów kierunków WF i sport, wykładowców wartości, jakie szczególnie obecne są w świecie sportu, dominują te, które odnoszą się do człowieka jako osoby godnej, wolnej i rozumnej. Na planie dalszym plasują się wartości typu użytkowego i przyjemnościowego.



Rysunek 2. Główne wartości sportu

Źródło: opracowanie własne.

Wartości sportu wyszczególnione na rysunku 2 odnoszą się do takich przymiotów człowieka, jak: skromność, radość, współpraca z innymi. Ważnymi są także: zdrowie i sprawność, siła oraz kondycja fizyczna organizmu ludzkiego. Nie jest obojętną postawą gotowości nieustannego doskonalenia się, systematyczności w trenowaniu czy konsekwentnej pracy nad sobą.

Typologie wartości sportu

Z przedstawionymi wcześniej wartościami sportu dobrze koresponduje uporządkowana przez Annę Folkierską na dziewięciostopniowej skali typologia wartości sportu, które należą do takich kategorii, jak:

Zestawienie 1. Dziewięciostopniowa skala wartości sportu

Intelektualne – oceniane są w kategoriach wiedzy i sprawności umysłowej człowieka (sprawność intelektualna zawodników waży na wartościach sportu);

Estetyczne – dotyczą oceny ludzi i zjawisk na płaszczyźnie doznań i przeżyć estetycznych, ich wrażliwości na sztukę i piękno, czy też posiadania przez nich zdolności artystycznych (wartości sportu wiele zyskują dzięki wzbogaceniu ich wartościami estetycznymi, np. przez piękną sylwetkę, czy harmonijną budowę sportowców);

² Ibidem, s. 229, 231.

Socjocentryczne – dobro grupy stanowi najistotniejszą wartość poddawaną ocenie, a stanowiące o integracji: więź społeczna i struktura nieformalna warunkuje sukces w sporcie;
Allocentryczne – eksponują w grupie indywidualne postawy (dominują w wartościach sportów indywidualnych i streszczają się w niesieniu pomocy innym ludziom);
Prestiżowe – kryterium oceny stanowi pozycja w hierarchii społecznej, stopień uznania z tytułu stanowiska, pełnionej funkcji czy sprawowania władzy;
Materialne – sprowadzają się do preferowania konsumpcyjnego stosunku do życia (o sukcesie sportowym w ostatniej kolejności decydują zdaniem sportowców wartości materialne);
Przyjemnościowe – kojarzone z życiem łatwym, pełnym odprężenia wartości przyjemnościowe nie wiele mają wspólnego ze sportem. Liczy się tu bowiem walka, napięcia i problemy;
Emocjonalne – są nieodzownym elementem sportu, gdzie ruch, zmiana, rozwój, walka, zwycięstwo i porażka stanowią istotę sportu;
Perfekcjonistyczne – stanowią manifestację ludzkich walorów sprawnościowych czy charakterologicznych lub źródło inspiracji dla ich doskonalenia.

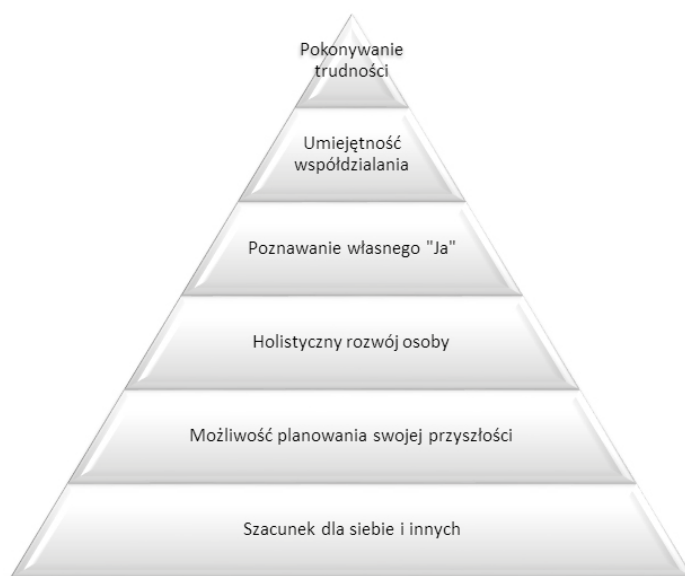
Źródło: opracowanie własne [w oparciu o teorię A. Folkierskiej]³

Dominujące wartości, jakie odnajdujemy w świecie sportu, a które przedstawione zostały w zestawieniu 1, należą do takich grup i typów wartości, jak: osobowe, witalne, hedonistyczne, użytkowe, społeczne, estetyczne. Dziś szczególnie akcentuje się rolę pieniądza, sprowadzając piękno do jedynie użytkowego, materialnego, tj. ekonomicznego wymiaru rywalizacji sportowej. Ważne wydarzenia i imprezy sportowe komentowane są przez media ze szczególnym akcentem na kwestie finansowe. Marginalnie lub wcale nie porusza się natomiast spraw związanych głębszym wymiarem współzawodnictwa i walki sportowej. Oczywiście sportowi towarzyszą emocje, przyjemność, prestiż. Nie należy jednak zapominać o pięknie współpracy zarówno w ramach sportów indywidualnych, jak i drużynowych. Perfekcjonizm, dobro grupy, wrażliwość na sztukę i sprawność umysłowa także powinny być wyraźnie wskazywane jako cenne i pożądane jakości życia społecznego i indywidualnego i stanowić główne cele formacji sportowej.

Rola wartości obecnych w sporcie

Sportowiec realizujący swą pasję życiową w swoim postępowaniu kieruje się pewnymi wartościami. Jakość owych wartości stanowi decydujący czynnik jakości zachowań i przyjmowanych przez zawodnika postaw. Bardzo ważnym zadaniem już na poziomie lat nauki szkolnej jest uświadamianie i poznawanie świata wartości, by w późniejszym wieku móc dojrzałe i odpowiedzialnie wybierać i decydować w kwestiach codziennych rozdroży. Osoby badane odniosły się także w swych wypowiedziach do zagadnienia funkcji i roli, jaką wartości pełnią w życiu sportowca.

3 A. Folkierska, *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, w: *Młodzież a wartości*, H. Świda (red.), Warszawa 1979, s. 94-134, w: *Sport w kształtowaniu kultury i osobowości*, Z. Krawczyk (red.), AWF, Warszawa 1983, s. 232-237.



Rysunek 3. Rola wartości spotykanych w sporcie
FUNKCJE WARTOŚCI OBECNYCH W SPORCIE
Źródło: opracowanie własne.

Wartości są niewątpliwie czynnikiem integralnego rozwoju człowieka, kreowania tożsamości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia, integracji społecznej oraz – jak twierdzi Kazimierz Popielski – rozwiązywania konfliktów. Stanowią one także w nauczaniu autora istotny czynnik motywacyjny, wpływając na ocenę przeszłości i wybór kierunków działań w przyszłości. Także odkrycie siebie jako wartości zobowiązuje do poszanowania własnej godności, a tym samym godności drugiego. Dla procesu integralnego rozwoju w stawianiu się kimś zhierarchizowane i zharmonizowane systemy wartości odgrywają ważną rolę. Ich brak powoduje bowiem zagubienie egzystencjalne, zanik wrażliwości moralnej i zubożenie życia duchowego⁴.

Warto przyrzeć się w stopniu bardzo ogólnym kilku stanowiskom dotyczącym pojmowania wartości i ich typologii. Maks Scheler typował wartości ze względu na charakter ich nosiciela – wartości osoby i rzeczy; oraz wartości absolutne i pochodne od nich wartości instrumentalne. Filozof ten dzielił także wartości na: hedonistyczne, utylitarne, witalne (życie, zdrowie, choroba, śmierć), duchowe i święte⁵. S. Ossowski porządkował natomiast wartości na odczuwane, których przedmiot jest dla człowieka atrakcyjny, pożądany, oraz uznawane, czyli obiektywnie atrakcyjne dla środowiska społecznego, niezależne od indywidualnej oceny jednostki i pełniące rolę norm postępowania⁶. W sporcie także łatwo dostrzec te wartości, które stricte odnoszą się do osób: życie, zdrowie, choroba, radość itp., jak i rzeczy: pieniądze, dobrobyt, dobra materialne. Także kwestia sukcesu i bycia rozpoznawanym w świecie przypada pod klauzulę wartości. Bycie uznanym i atrakcyjnym jako zawodnik, członek klubu sportowego, działacz sportowy posiada swoją wartość i może być z pożytkiem wykorzystane jako wzór i przykład właściwego postępowania i uczciwości.

W celu realizowania wartości należy początkowo ją rozpoznać, ustalić jej miejsce w hierarchii co do ważności oraz przyjąć odpowiednią strategię w jej osiągnięciu. Świadomość, intencja i działanie

4 K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie*, w: (red.) K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, „Jedność”, Kielce 2003.

5 Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 22 i n.

6 S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. III, Warszawa 1967, s. 73.

są niezbędnymi czynnikami zapewniającymi rzeczywiste dotarcie do wartości. W odniesieniu do kultury fizycznej urzeczywistnianie wartości wymaga – zdaniem Andrzeja Pawłuckiego⁷ – od człowieka uprzedniej znajomości wzoru wartości i miejsca danej wartości w układzie wszystkich wartości oraz wzoru czynności, które prowadziłyby do urzeczywistniania wybranej wartości. Autor ten akcentuje, iż wychowanie sportowe przybiera postać kulturalizacji zdrowotnej, ponieważ wychowanek uczy się całkowicie odmiennego stosunku do własnego ciała i poznaje jednocześnie najgłębszy, humanistyczny sens kreacyjnych działań witalnych. Nie ma wątpliwości, że w społecznej rozmowie z wychowankiem, wyróżnik światopoglądowy czynności zdrowotnych musi być uwzględniony koniecznie. Inaczej, świadomość udziału wychowanka w kulturze wartości witalnych pozostanie na poziomie zachowawczych działań higienicznych i medycznych. A czynności zdrowotne, będące czynnościami transgresyjnymi uzasadnia jedyna racja: dążenie człowieka, który je podejmuje, do tworzenia wartości powszechnego dobra. Wychowanie sportowe nawiązuje do posthumanistycznej koncepcji świadomości zdrowotnej człowieka, która wyraża się nie tylko nieustanną afirmacją wartości zdrowego ciała, jako wartości urzeczywistnianej dla wartości wyższego rzędu, ale także nieugiętą walką z wszelkimi przejawami zła, wyrządzanego zasobom witalnym człowieka przeciwko sobie, człowieka przeciwko drugiemu człowiekowi i człowieka przeciwko przyrodzie⁸. Zdrowie jest to wartość, której jakość dla każdego jest ważna i cenna. Stąd potrzeba permanentnej walki o jej zachowanie i wzmocnienie. Program nauczania szkolnego już od wczesnych lat formacji młodego pokolenia w ramach kultury fizycznej, zwłaszcza w ramach przedmiotu: wychowanie fizyczne, generuje zadania i treści służące wypracowaniu umiejętności wśród uczniów dbania o własne ciało. Istotnym jest tu także wyczulenie na niebezpieczeństwa i zagrożenia dla zdrowia. Należy bowiem je poznać i skutecznie im zapobiegać, a w razie wystąpienia przeciwdziałać.

Warto zauważyć, iż tak mocno preceniane wartości związane z tężyzną fizyczną sportowca oraz gromadzonym przez niego dzięki osiągniętemu sukcesowi majątku, stanowią niewielką część wszystkich wartości. Istnieją bowiem wartości w życiu sportowca, które choć wydają się mniej spektakularne i ciekawe dla opinii publicznej i środków masowego przekazu, są najbardziej wartościowe dla rozwoju tego, który je podejmuje. Należą do nich wszystkie te, które bezpośrednio służą dobru drugiego, grupy i wrażliwości na piękno. Kazimierz Denek natomiast uważa, iż wartości są wyznacznikami zachowań i działań jednostkowych i grupowych, są regulatorami ludzkich dążeń i zachowań, w ich świetle ocenia się postępowanie własne i innych. Pojęcie wartości pochodzi z łaciny: valor, valere i oznacza bycie silnym, zdrowym, wartym. Są nimi także duchowe i moralne przekonania jednostek i grup społecznych kierujące postawami i zachowaniami ludzi. Określano nimi także to wszystko, co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia pragnienia i dążenia człowieka, zdarzenia, które uważamy za cenne i to, co stanowi normę i wzór zachowań. Wartości synonimiczne dla „wartości” to idea, cel, doskonałość, norma, a także dobro. Wśród wartości normatywnych i absolutnych wyróżnia się także kategorię wartości: zachowania i rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży⁹.


Podsumowanie

Młody adept sportu, jak i sportowcy zawodowo uprawiający sport, by nie pogubić się pośród wielorakich „pułapek” świata walki, fleszy, często wysokich zarobków, sukcesu, sławy, władzy oraz ciężkiej, systematycznej pracy i samozaparcia, powinni kształtować w sobie twardy „kręgosłup” aksjologiczny, czyli system wartości, któremu nie wolno się sprzeciwić i go odrzucić. Jest to praca

7 A. Pawłucki, *Rozważania o wychowaniu*, AWF Gdańsk, 1994, s. 146.

8 Ibidem, s. 152 i 154.

9 K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, rozdz. I, Poznań-Toruń 1994.



najważniejsza każdego sportowca oraz każdego ucznia – uczestnika zabaw i gier sportowych – który bez względu na wszystko powinien pragnąć pozostania na słusznej i godnej ścieżce życia. Rozwijając on musi w sobie na drodze samowychowania wrażliwość na potrzeby drugich oraz wzbogacać swojego ducha poprzez bezinteresowność. Poprzez swoje decyzje, zachowania i postawy będzie on świadczył o sensie uczciwej gry i radości płynącej z czystej rywalizacji. Wierność zasadom fair play zawsze jest w cenie i przynosi więcej satysfakcji niż chwila triumfu ze zwycięstwa, które na sposób oszustwa zostało uzyskane. Podobnie tężyzna fizyczna czy doskonała sylwetka ciała nie mogą stanowić głównego i ostatecznego celu ciężkich treningów i wymagającej diety. Zawsze u kresu zmagani sportowców powinny stać wartości wyższe, tj. duchowe, człowiek jako niepowtarzalna wartość w sporcie oraz dobre postępowanie i decyzje. Tylko przy takim wartościowym podejściu sportowiec będzie mógł się harmonijnie rozwijać, uzyskać upragnioną satysfakcję i dozna poczucia szczęścia.

Lista wykorzystanych źródeł


- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, rozdział I, Poznań-Toruń 1994.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Pawłucki A., *Rozważania o wychowaniu*, AWF Gdańsk, 1994.
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. III, Warszawa 1967.
- Sport w kształtowaniu kultury i osobowości*, Z. Krawczyk (red.), Wydawnictwo AWF, Warszawa 1983.
- Wychowanie ku wartościom*, (red.) K. Chałas, „Jedność”, Kielce 2003.

1.4.НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПІСЛЯВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-4>


Борис Чижевський,

кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-7878-1180>

Лідія Попович,

науковий співробітник відділу економіки та управління загальною
середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-8231-8124>

Тенденції та закономірності інтеграції сфери освіти до європейського співтовариства та набуття Україною повноправного членства в Європейському Союзі в умовах війни, екологічної та демографічної катастрофи, кліматичних загроз, розвитку інноваційної економіки четвертого й п'ятого промислових укладів та нагальних завдань післявоєнної відбудови й відродження порушують комплекс проблем щодо управління закладами загальної середньої освіти та управління трансформаційними процесами, які відбуваються в них.

Створення умов для реалізації Конституційного права дітей та учнів на якісну наукову, доступну, безоплатну повну загальну середню освіту та подолання освітніх втрат, освітніх розривів, неуспішності, малограмотності, необізнаності, неосвіченості. Це потребує наявності передумов та вмілого використання дієвої управлінської комплексної планової системи економічного, фінансового, соціального, морального своєчасного необхідного та достатнього забезпечення та стимулювання учасників освітнього процесу у поєднанні із високою вмотивованістю, дисципліною, самодисципліною, цілеспрямованістю, наполегливістю здобувачів освіти, педагогічних працівників та батьків.

Досягнення української школи у сфері захисту Вітчизни, реагування на критичні та кризові проблеми, виклики інноваційної економіки знань, науки, освіти беззаперечно довели, що Україна беззастережно завоювала право на повноправне членство у Європейському Союзі.

За 33 роки державного суверенітету в Україні накопичився значний досвід науково-освітніх досліджень, знахідок, відкриттів, здобутків та їхньої практичної реалізації, які потребують розширення подальшого вивчення, адаптації, впровадження, розвитку та удосконалення. «Сучасна освіта України як послідовний навчальний процес і система засвоєння знань, умінь та навичок, потрібних особистості для життя і праці, виконує в суспільстві

функцію соціального інституту, який відповідає за всебічний розвиток людини й підготовки її до активної конкурентоспроможної діяльності. Ґрунтуючись на великому досвіді навчальної і виховної роботи, українська освітня сфера у поворотні часи історії намагалася віднаходити реальні й ефективні шляхи свого просування вперед на засадах національних пріоритетів» (Топузов, 2024, с. 5).

Особливості управління закладами загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови висвітлені в працях С.В. Алексєєвої, Н.О. Арістової, М.С. Гальченка, А.Ю. Данко, А.П. Джурило, Н.П. Дічек, І.С. Каленюк, Л.М. Калініної, В.Г. Кременя, М.О. Кириченка, М.Д. Култаєвої, К.Ю. Ладоні, Н.І. Лісової, О.І. Локшиної, В.І. Лугового, О.В. Малихіна, Ю.І. Мальваного, В.А. Нідзієвої, О.М. Онаць, О.С. Падалка, П.Ю. Саух, І.В. Саух, С.О. Сисєєвої, О.М. Топузова, О.М. Шпарик та інших.

Науково-освітній та психологічний спектр діяльності закладів загальної середньої освіти настільки широкий, що проблема управління школами потребує подальшого вивчення, дослідження та врахування того, що право на освіту гарантоване Статтею 53 Конституції України (ВРУ, 28.06.1996). Демократична держава має створити рівні умови для доступу до якісної наукової освіти, ніхто не може бути обмежений у праві на її здобуття. Кожна дитина в Україні, незалежно від місця її перебування, має право на гарантоване безоплатне здобуття загальної середньої освіти в державних та комунальних закладах.

Право на загальну середню освіту забезпечується розгалуженою, доступною мережею шкіл. За даними Інституту освітньої аналітики (Основні освітні статистичні дані (2023–2024 н.р.)), у 2024–2025 навчальному році кількість закладів загальної середньої освіти, що функціонують складає в наявності 12 596, у тому числі навчають у звичному режимі (очно) – 7 368 (58,5%), навчають дистанційно – 2 423 (19,2%), – навчають змішано – 2 805 (22,3%). Зруйнованих закладів загальної середньої освіти – 202. Кількість опорних закладів – 1 382, кількість філій опорних закладів – 1 525. Кількість приватних закладів загальної середньої освіти – 428. Кількість учнів – 3 815 565 осіб, у тому числі першокласників 265 879, учнів 11(12) класів 221 057. Кількість учнів, охоплених навчанням в опорних закладах – 584 881 осіб. Кількість учнів, яких є змога підвезти до закладів загальної середньої освіти – 256 915 осіб. Загальна кількість учнів закладів загальної середньої освіти, які забезпечені гарячим харчуванням – 1 636 349 осіб. Кількість закладів загальної середньої освіти, які мають функціонуючі (робочі) харчоблоки – 11 213. Кількість учителів – 383 032 осіб.

Доступна, безоплатна освіта загальна середня освіта є основою побудови демократичної держави Україна, соціального рівноправного правового людського суспільства рівних можливостей, що створюють умови для широкого доступу дітей та учнів до багатств духовної культури світу та українського народу, якісних наукових знань, а також передумови як для розвитку сфери науки і освіти в цілому, так і закладів загальної середньої освіти зокрема. Подальший розвиток української школи можливий на основі прийняття богоугодних комплексних, системних, сміливих, сильних, відповідальних, своєчасних рішень Верховною Радою України, центральними органами державної виконавчої влади та місцевими органами державного управління, місцевими органами самоврядування та директорським корпусом.

Управління закладами загальної середньої освіти в умовах війни та післявоєнної відбудови, відродження, відновлення – це багатогранна розпорядницька та виконавча функція державних органів управління, органів місцевого самоврядування, директорів закладів загальної середньої освіти, яких об'єднує спільна мета: розвиток і удосконалення роботи школи, підвищення якості навчання і виховання дітей та учнів у сім'ї, школі, спільноті, суспільстві, державі. Управління закладами загальної середньої освіти має будуватися

на духовних, моральних (натуральних), природних, юридичних законах розвитку творчої обдарованої особистості, людського суспільства, демократичної держави, інноваційної економіки знань та включати в собі програмно-методичну, організаторську, кадрову, прогностичну, планово-господарську, контрольну, оціночну діяльність державних органів управління освітою, науки, інновацій та керівників (директорів) шкіл.

Своєчасне вирішення проблем розвитку закладів загальної середньої освіти залежить від того наскільки вдалося законодавчій і виконавчій владі забезпечити консолідацію зусиль державних службовців, керівників та управлінців, методистів, науковців у вирішенні наукових і практичних завдань, цілей функціонування та діяльності школи. Прийняття управлінських рішень щодо діяльності та розвитку закладів освіти приймаються з урахуванням того, що забезпечення проведення освітнього процесу відбувається в умовах воєнного стану та проведення бойових дій, постійних повітряних тривог та загроз, а також ужиття заходів захисту та оборони учасників освітнього процесу.

Війна нанесла системної школи сфері науки і освіти України. За оперативними даними станом на 05 вересня 2024 року у 2022 році було 32672 закладів освіти, а в 2024 – 26296. Через військову агресію РФ, не в усіх українських школах відбувається очне навчання. Приймати учнів на очне навчання можуть лише ті школи, які обладнані укриттями, що відповідають нормам. Згідно з правилами, які встановило Міністерство освіти і науки, форму навчання для дітей зможуть обирати батьки.

Проведено уточнення загальної кількості закладів освіти, що здійснюють освітню діяльність або тимчасово не працюють (знаходяться на тимчасово окупованій території) у всіх регіонах України внаслідок завершення заходів з реорганізації. Припинення діяльності приватних закладів освіти (анулювання ліцензій на надавання освітніх послуг), показник зменшено на 895 закладів освіти.

У зв'язку з відсутністю укриттів у навчальних закладах, частина з них була закрита та відповідно це позначилося на показникові загальній кількості закладів. Зараз відбувається поступовий процес, коли створюються безпекові умови і органи місцевої влади починають відкривати заклади освіти та відновлювати в них навчальний процес.

З початку широкомасштабного російського вторгнення на територію України внаслідок воєнних дій було зруйновано 350 заклади освіти та пошкоджено 3441 закладів, що становить 14,42 % від загальної кількості закладів освіти на підконтрольній Україні території. Відомості щодо зруйнованих та пошкоджених закладів освіти на тимчасово окупованих територіях уточнити немає можливості.

Спільними зусиллями державних та місцевих органів виконавчої влади, закладів освіти, батьків, волонтерів та міжнародних партнерів продовжується робота з відновлення та проведення ремонтних робіт пошкоджених та зруйнованих закладів освіти. Станом на 5 вересня 2024 року завершено відновлювальні роботи в 1138 (30,02 %) та відремонтовано 259 (6,83 %) закладів освіти, які були пошкоджені внаслідок воєнних дій.

Питання забезпечення безпеки закладів освіти, зокрема облаштування та будівництво захисних споруд цивільного захисту закладів освіти є невід'ємною складовою процесу створення безпечного освітнього середовища.

Органами державної влади, місцевими органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, закладами освіти в межах повноважень продовжується робота щодо проведення інвентаризації наявного фонду захисних споруд цивільного захисту, в тому числі обстеження цокольних або підвальних приміщень, інших споруд підземного простору закладів освіти, а також приведення об'єктів фонду захисних споруд цивільного захисту

у відповідність до норм, визначених наказом Міністерства внутрішніх справ України від 09.08.2018 № 579 «Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту» (зі змінами), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 липня 2018 року № 879/32332 (Вимоги..., 30.06.2018), зокрема приведення у готовність систем водопостачання та каналізації, обладнання у захисних спорудах пунктів медичної допомоги з необхідним інвентарем і медикаментами, забезпечення їх продуктами харчування та питною водою.

За оперативною інформацією центральних органів виконавчої влади та інших державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, обласних, Київської міської військових адміністрацій (за винятком Луганської області) станом на 5 вересня 2024 року на підконтрольній Україні території закладами освіти всіх форм власності та підпорядкування облаштовано та використовується для укриття учасників освітнього процесу 24 131 об'єкт фонду захисних споруд цивільного захисту, що дозволяє забезпечити укриттям 4838827 учасників освітнього процесу (68,22 %) у них. При цьому лише для 2229181 учасників освітнього процесу (31,43 %) створено умови для здійснення освітнього процесу в укриттях.


Стосовно безпосередньої організації роботи комісій з огляду (оцінки) будівель (споруд, приміщень) у регіонах інформуємо про те, що за результатами проведених комісійних обстежень будівель і споруд різного призначення у Харківській області не ведуться роботи щодо створення у закладах освіти найпростіших укриттів, оскільки відповідними місцевими суб'єктами владних повноважень прийняття рішень щодо включення таких об'єктів до фонду захисних споруд та постановку їх на облік не здійснено. Загалом укриттям в об'єктах фонду захисних споруд у цій області забезпечено 32 % учасників освітнього процесу у них.

Також потребує суттєвого збільшення кількості та місткості захисних споруд деяких областей, у яких укриттям забезпечено менше 40% учасників освітнього процесу, а саме: Миколаївська – 39 %, Запорізька – 33 %, Харківська – 32%, Херсонська – 27 %, Донецька – 14 %.

Необхідно зазначити, що проведення відповідної роботи ускладнюється окупацією окремих територій України (Луганської, Донецької, Запорізької, Харківської та Херсонської областей) та веденням активних бойових дій, як наслідок – немає можливості впливати на забезпечення освітнього процесу закладів освіти на таких територіях, створення та приведення об'єктів фонду захисних споруд у готовність до використання за призначенням. Також частина закладів освіти мають будівлі, які під час бойових дій зруйновано або отримали пошкодження.

Пристаювання захисних споруд цивільного захисту закладів освіти до перебування у них осіб з особливими освітніми потребами передбачено Державними будівельними нормами ДБН В.2.2-5:2023, затвердженими наказом Міністерства розвитку громад, територій та інфраструктури України від 10.08.2023 року № 702 (Захисні споруди..., 10.08.2023), які враховуються замовником закладу освіти під час затвердження проектної документації при будівництві нових захисних споруд цивільного захисту або споруд подвійного призначення з властивостями захисних споруд.

Початок 2024–2025 навчального року в українських школах значно залежав не тільки від ситуації дієвого захисту та оборони в Україні, а й від професійності, своєчасності, важливості, поміркованості та виваженості управлінських рішень стосовно неперервної, стабільної та стійкої діяльності закладів загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України оприлюднило рекомендації для шкіл, проте конкретне планування залежить від ситуації в різних регіонах. Навчальний рік за рішенням Уряду розпочався в Україні 2 вересня 2024 року і триватиме до 30 червня 2025 року. Ці дати за рішенням Уряду обов'яз-



кові для всіх регіонів та закладів освіти, не дивлячись на попередні плани деяких регіонів та закладів освіти розпочати навчання у серпні.

Під час прийняття вищезазначеного рішення враховувалося, що органи місцевого самоврядування та місцеві органи державної виконавчої влади керують підпорядкованими ним закладами загальної середньої освіти, вживають заходів до збереження і розвитку мережі початкових шкіл, гімназій, ліцеїв, опорних шкіл, навчально-виховних комплексів (об'єднань).

Безпосереднє управління закладом загальної середньої освіти здійснює директор школи, ректор закладу вищої освіти з урахуванням його підпорядкування, форми власності (державна, комунальна, корпоративна, приватна), пропозицій учнівського, педагогічного та батьківського самоврядування, а також цілей, завдань, особливостей, спеціалізації, профілю, закріплених Статутом.

Під час управління закладом загальної середньої освіти в умовах воєнного стану враховується режим забезпечення освітнього процесу – очний, заочний, дистанційний, індивідуальний, онлайн, офлайн, змішаний, а також умови роботи школи – стабільна, нестабільна/перервна (під час повітряних тривог), підземна школа, дистанційна школа, школа на лінії бойового зіткнення, школа на простоті. Специфіка управління закладом загальної середньої освіти залежить також від наявного контингенту учнів – стабільно навчаються у школі; внутрішньо переміщені діти та учні; учні, які емігрували до інших країн і продовжують дистанційно навчатися в рідній школі; а також діти та учні, які навчаються дистанційно в українських школах, але проживають на тимчасово окупованій території.

Удосконалення керування і управління закладами загальної середньої освіти особливо в умовах воєнного стану – актуальна проблема, яка потребує постійної, поміркованої та виваженої уваги і опіки депутатського корпусу, державних органів управління освітою і наукою, директорів шкіл, науковців. Від роботи Міністерства освіти і науки України, департаментів(управлінь) освіти і науки, відділів освіти, від їхнього фінансового, кадрового, матеріально-технічного, інформаційного забезпечення, повноважень, чисельності, структури, стилю і методів роботи залежить багато в практиці діяльності закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, закладів позашкільної освіти, закладів вищої освіти з підготовки педагогічних кадрів, закладів післядипломної освіти, центрів розвитку педагогічного персоналу. Потребує упорядкування діяльності та забезпечення взаємодії закладів освіти усіх типів, підпорядкування, статусу та форми власності. По-новому постала проблема забезпечення наступності та послідовності у навчанні дітей та учнів при їхньому переході з початкової школи до гімназії, з гімназії до ліцею.

Відбувається упорядкування мережі і структури закладів загальної середньої освіти, започатковано роботу багатьох нових районних та місцевих спільнот відділів освіти, центрів розвитку персоналу, а директори шкіл як правило призначаються за результатами конкурсу, співбесіди та відбору. Непоодинокі випадки, коли на педагогічну роботу приймаються ветерани війни між рф та Україною, що потребує корегування в організації роботи школи та удосконаленні освітнього процесу.

Директорами шкіл, при сприянні держави на всіх рівнях, проводять масштабну роботу щодо переходу закладів загальної середньої освіти на нові освітні програми, підручники, посібники, оснащення сучасним обладнанням, електронними, у тому числі цифровими носіями інформації, стабільним зв'язком та інтернетом, забезпечення закладів загальної середньої освіти укриттям, організації для дітей та учнів калорійного, збалансованого, безкоштовного харчування, своєчасного підвезення до школи і додому (програма «Шкільний автобус»).

Плануючи роботу закладів загальної середньої освіти директори шкіл мають врахувати, наприклад, також те, що Верховна Рада України 29 жовтня 2024 року ухвалила Закон «Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2025 року» реєстр. № 1205 (Закон реєстр. № 4023-IX від 29.10.2024). Метою Закону є врахування продовження правового режиму воєнного стану, який спричинений військовою агресією РФ та необхідності забезпечити організацію вступної кампанії 2025 року в особливому порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Обґрунтування необхідності прийняття акта базується на тому, що зважаючи на агресивність російських військових і терористичних угруповань до національної системи освіти та науки, з міркувань безпеки вступників та працівників закладів освіти, пропонується продовжити у 2025 році практику проведення вступних випробувань в електронному форматі з використанням організаційно-технологічних процесів зовнішнього незалежного оцінювання для конкурсного відбору на навчання у закладах фахової передвищої, вищої освіти. звільнити здобувачів освіти, які у 2025 році завершують здобуття кожного рівня повної загальної середньої освіти, від проходження державної підсумкової атестації.

Основні положення проекту полягають у тому, що шляхом прийняття Закону пропонується визначити, що у 2025 році:

1) прийом на навчання для здобуття вищої освіти здійснюється в особливому порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, без дотримання вимог цього Закону;

2) фінансове забезпечення заходів з організації та проведення вступних випробувань для здобуття вищої освіти здійснюється за рахунок видатків, передбачених бюджетним законодавством за бюджетною програмою 2201470 «Здійснення зовнішнього оцінювання та моніторинг якості освіти Українським центром оцінювання якості освіти та його регіональними підрозділами», та за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством;

3) конкурсний відбір на навчання для здобуття ступеня вищої освіти на основі повної загальної середньої освіти, освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра, ступеня вищої освіти молодшого бакалавра здійснюється за результатами вступних випробувань 2022–2025 років, проведених з використанням організаційно-технологічних процесів зовнішнього незалежного оцінювання, та творчого конкурсу (конкурсу фізичних здібностей) у передбачених законодавством випадках;

4) вступні випробування для участі в конкурсному відборі на навчання для здобуття ступеня вищої освіти на основі повної загальної середньої освіти, освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста, освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра, ступеня вищої освіти молодшого бакалавра включають тестування з навчальних предметів «Українська мова», «Математика», «Історія України» та навчального предмета на вибір («Іноземна мова», «Біологія», «Географія», «Фізика», «Хімія», «Українська література»);

5) прийом на навчання до закладів фахової передвищої освіти здійснюється в особливому порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки;

6) здобувачі освіти, які у 2025 році завершують кожен рівень повної загальної середньої освіти, звільняються від проходження державної підсумкової атестації.

Головне науково-експертне управління Апарату Верховної Ради України зауважило, що:

- питання бюджетного фінансування у сфері освіти є предметом регулювання бюджетного законодавства і мають вирішуватися шляхом внесення відповідних змін до нього;

▪ потребує перегляду термін набрання чинності Законом, проект якого розглядається, – «з дня, наступного за днем його опублікування» (п. 1 розділу II проекту).

Міністерство освіти і науки України, розглянувши проект Закону в межах компетенції, не має пропозицій та зауважень до його тексту.

Міністерство фінансів України зазначило, що прийняття акта не потребуватиме додаткових видатків державного бюджету. Також відповідно до частини другої статті 95 Конституції України виключно законом про Державний бюджет України визначаються будь-які видатки держави на загальносуспільні потреби, розмір і цільове спрямування цих видатків. Тому з метою універсалізації правової норми Мінфін запропонував абзац другий підпункту 2 пункту 1 розділу I законопроекту викласти в такій редакції: «24) у 2025 році фінансове забезпечення заходів з організації та проведення вступних випробувань для здобуття вищої освіти здійснюється за рахунок видатків, передбачених законом про Державний бюджет України, та за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством України;».

Український центр оцінювання якості освіти повідомив, що пропозицій і зауважень до проекту Закону не має.

Громадська організація «Спілка ректорів закладів вищої освіти України»:

1) запропонувала, виходячи з викликів, що зумовлені воєнними діями, складною економічною ситуацією в країні, а також психологічним станом випускників закладів середньої освіти, використовувати для вступу до ЗВО лише три предмети НМТ, два обов'язкових і один предмет на вибір вступника. При цьому другим предметом доцільно встановити «Історію України» при вступі на спеціальності гуманітарного характеру, «Математику» – при вступі на технічні спеціальності, «Біологію» – при вступі на спеціальності медичного, ветеринарного та біологічного спрямування;

2) зазначила, що відповідно до пункту 1 статті 16 Закону України «Про освіту» фахова передвища освіта спрямована на формування та розвиток освітньої кваліфікації, дає практичні навички у професійній діяльності. Натомість, повна загальна середня освіта дає базові знання та навички, тому встановлювати однакові умови вступу до закладів вищої освіти для цих двох категорій вступників неприпустимо. Щоб не ставити під сумнів потребу у підготовці фахівців у сфері вищої освіти, пропонуємо надати змогу отримувати вищу освіту на основі НРК 5 за результатами двох предметів НМТ за вибором вступника.

Асоціація міст України рекомендує прийняти цей проект Закону у першому читанні.

Верховна Рада України прийняла проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2025 року 29.10.2024 року в цілому, що потребує прийняття управлінських рішень на всіх рівнях з метою корегування в діяльності закладів загальної середньої освіти та організації навчання учнів.

Директори шкіл планують роботу закладів загальної середньої освіти з урахуванням того, що Міністерство освіти і науки України готується поступово втілювати реформу старшої школи, яка змінить навчальні програми для учнів старших класів.

До списку основних навчальних дисциплін планується включити: українську мову, українську літературу, історію України, англійську мову, математику, фізичну культуру і захист України. Ці предмети будуть обов'язковими для всіх, незалежно від профілю та спеціалізації обраної учнями. Інші дисципліни старшокласники зможуть обрати самостійно, у відповідності із напрямками які їх цікавлять.

Реформа профільної освіти також передбачає створення та розвиток академічних та наукових ліцеїв, які надають більше можливостей для вибору навчальних предметів. Особливо це стане важливим для шкіл у сільській місцевості та малих містах, де раніше був

обмежений вибір навчальних дисциплін. Це вимагає демократичних, нових, цивілізованих, економічно обґрунтованих підходів до відбору, підготовки, працевлаштування, соціального захисту та організації роботи педагогічних працівників.

У старших класах планується ввести посаду керівного радника, до повноважень якого буде входити допомога та консультування учнів у виборі професії. Це нововведення має за мету краще зорієнтувати учнів у виборі майбутньої професії або сфери навчання. Якщо учень зрозуміє, що обрав профіль який не відповідає його сподіванням, то він зможе змінити напрямок у 10 класі.

Більшість директорів шкіл розпочали підготовку до ряду змін які відбудуться в українських школах з 1 вересня 2025 року та вплинуть як на учнів, так і на учителів. Основна мета змін – повернення до очного навчання та покращення дистанційної освіти. З 1 вересня 2025 року передбачаються такі зміни:

- Організація роботи дистанційних класів. Тепер мінімальна кількість учнів в дистанційному класі буде становити 20 осіб. Це стосується учнів з 1 по 9 клас, 1 по 11 клас або ліцеїв з 8 по 11 клас. Якщо, школа не дотримується вимог, засновник може обрати одну школу, яка буде працювати без обмеження наповнюваності класів.

- Забезпечення навчання дітей за кордоном. Діти та учні які знаходяться за кордоном, можуть продовжити навчання в Україні дистанційно, екстерном або за сімейною формою з українознавчим компонентом. Подвійне навчання – одночасно в українській та зарубіжній школах – не передбачено. Учні зможуть вивчати тільки предмети, яких немає в місцевих школах, і за спеціальною програмою, затвердженою Міністерством освіти і науки України.


- Навчання за місцем знаходження. Внутрішньо переміщені діти та учні зможуть навчатися в школах за новим місцем проживання, якщо місцеві заклади освіти працюють очно і є вільні місця. Якщо вільних місць немає, учні зможуть залишатися на дистанційному навчанні у своїх попередніх школах.

- Діти та учні з тимчасово окупованих територій. Учні із тимчасово окупованих територій можуть продовжити навчатися у своїх дистанційних класах або перейти до інших шкіл своєї області. Також для таких учнів буде доступний педагогічний патронаж – індивідуальна форма навчання, де учитель формує разом учнем графік занять і програму для вивчення.

Педагогічний патронаж передбачає, що учень працює індивідуально з учителем, який допомагає йому скласти розклад занять і розробити навчальний план. Початкова школа буде отримувати 5 годин на одного учня на тиждень, базова – 8, а старша – 12 годин. Міністерство освіти і науки України має надати приклади індивідуальних планів і рекомендації з патронатного навчання.

Ці зміни вимагають від директорів шкіл відповідних управлінських рішень з метою адаптації закладів загальної середньої освіти до складних умов та забезпечити якісне навчання усіх дітей та учнів, незалежно від їхнього місця проживання чи форми навчання.

Під час прийняття стратегічних рішень необхідно враховувати, що нині в Україні працює біля 1 500 шкіл повністю в дистанційному форматі, це менше 10% від загальної кількості навчальних закладів. Мова йде про школи, які не мають укриттів або знаходяться на тимчасово окупованих або на територіях, де ведуться бойові дії. У цих навчальних закладах здобуває освіту майже півмільйона школярів. Показники виходу на офлайн навчання з початком повномасштабного вторгнення росії в Україну значно покращилося. Порівняно з минулим роком кількість школярів, які навчаються дистанційно, зменшилося майже на 50 тисяч – з 450 до 400 тисяч учнів. Це говорить не тільки про динаміку повернення українців на Батьківщину, але і про те, що частина учнів залишає



систему освіти України. Вони ходять у місцеві навчальні заклади і їм важко одночасно навчатися у двох школах.

Щоб зберегти зв'язок дітей та учнів, які перебувають за кордоном, з українською системою освіти, їм пропонують вивчати тільки українознавчий компонент. Зокрема, школярам будуть зараховувати тільки українську мову і літературу й історію України. Решту оцінок вони зможуть привести із закордонних шкіл.

Для виведення школярів в офлайн уже вдалося облаштувати 10 тисяч укриттів різної якості і побудувати майже 190 нових сховищ.

У 2024–2025 навчальному році за парти сяде 1,027 млн. школярів, із них приблизно 105 тис. – першокласники.

Педагогічні ради шкіл зможуть самостійно визначити структуру навчального року, включаючи тривалість навчального тижня і дня, а також організацію навчального процесу. При цьому враховуються особливості освітніх програм, обсяг навантаження, вікові і регіональні особливості.

В Україні виникла гостра дискусія стосовно обов'язкового масового повернення учнів до очного (офлайн) навчання.

Наказ Міністерства освіти і науки України про повернення школярів до офлайн-навчання викликає багато запитань в українців. Вони підкреслюють, що перш ніж реалізувати таку систему, необхідно провести реальний аналіз стану освітньої справи на місцях в кожному регіоні, районі, територіальному об'єднанні (спільноті), населеному пункту.

Зокрема, необхідно узнати, чому батьки дітей та учнів із внутрішньо переміщених сімей вибирають дистанційне навчання, яка ситуація з якістю онлайн-освіти в прифронтових регіонах, чи безпечно проведення уроків для школярів, які знаходяться на окупованих територіях, і який стан укриттів, де учні отримують освіту?

Українці вимагають продемонструвати конкретні цифри і висновки. Або хоча б цифри, тому, що про те, як у київських школах добре з укриттями і як підвали зараз називають, відомо. Щодо інших пунктів, то існує інший фактичний досвід та великі сумніви. Наприклад, у 2023 році на облаштування та упорядкування укриття на 20 165 місць у 184 школах витрачено 783,1 млн. грн. (38 866 грн. на одного учня), а на 2 807 місць ва 334 школи 122, 9 млн. грн. (43 070 грн. на одного учня).

Необхідна правдива, реальна інформація без роз'яснень, адже вони викликають тільки запитання.

Представники Уряду запевняють, що в Україні будуть працювати лише школи, віддалені від лінії фронту і військових об'єктів, саме такий підхід передбачено під час розробки комплексної програми «Школа офлайн» Міністерством цифрової трансформації України та Міністерство освіти і науки України. Програма спрямована на повернення до очного навчання. Основною метою є визначити найнебезпечніші школи для очного навчання. Вимоги включають наявність укриттів, достатню кількість учнів і розташування далеко від об'єктів, на які можуть бути спрямовані російські удари.

Праця директора школи потребує професійних, сміливих рішень у зв'язку з тим, що вони мають оперувати великим масивом даних для аналізу, який потребує якісної методики та ефективних інструментів, оскільки ситуація постійно змінюється. Усі вимоги задовольнили технології від провідної компанії Palantir. Кабінет Міністрів України затвердив цей підхід до оцінки безпечності шкіл.

Завдяки технологіям компанії Palantir змогли проаналізувати та об'єднати на одній карті інформацію про:

- геолокацію закладів освіти;
- кількість учнів і персоналу;
- геолокацію вибухів;
- близькість об'єктів інфраструктури та воєнних об'єктів;
- близькість до лінії фронту;
- статус кожного населеного пункту, зокрема окупованого, або того, де тривають активні бойові дії чи вони можливі.

Використовуючи цю карту, експерти визначили школи у віддалених регіонах, де необхідно збудувати або відремонтувати укриття. Ці школи знаходяться далеко від військових об'єктів, інфраструктури, лінії фронту, і там є потреба у відновленні офлайн-навчання.

Окреслений підхід заснований на конкретних даних, тому дає змогу максимально ефективно використовувати обмежений ресурс і будувати укриття там, де є діти на відновлення очного навчання. Якщо ми не виведемо школярів у безпечний офлайн зараз, то ризикуємо втратити покоління. Спочатку ковід, потім повномасштабне вторгнення – як результат, українські школярі відстають від однолітків з інших країн на 2 роки навчання. І часом цей розрив тільки збільшується, а в майбутньому наслідки освітніх прогалин відчує вся країна. Тому просто зараз педагогічні колективи разом з батьками борються за кожну дитину, кожного учні і якість освіти, яку вони отримають.

Ниші 10 302 школи мають власні укриття або використовують укриття в інших приміщеннях. Держава виділила 2,5 млрд. грн. на будівництво нових укриттів, із яких 57 будуватимуться в прикордонних та прифронтових зонах і будуть готові до початку нового навчального року або до кінця року. Необхідно ще не менше 165 укриттів, на що потрібно 14 млрд. грн. Урядом проводиться активна робота стосовно залучення донорів і міжнародних організацій щодо фінансування зазначених напрямків роботи. Крім укриттів, держава виділила 1 млрд. грн. на придбання автобусів для прифронтових і прикордонних регіонів, щоб забезпечити безпечний підвіз дітей і учнів до шкіл з укриттями.

Директорам шкіл необхідно враховувати, що Міністерство освіти і науки України оновило правила навчання в школах під час воєнного стану. Новий наказ реєстр. № 1112 (Про затвердження Порядку..., 07.08.2024) на заміну № 850 і тепер визначає детальні умови, при яких учні можуть повернутися до занять в класі, а також правила дистанційного навчання. Цей документ враховує необхідність безпеки учнів та наявності укриттів у закладах освіти.

Згідно з новими вимогами, відновлення очного навчання у школах можливе тільки при умові наявності укриттів безпосередньо у закладі освіти або в радіусі 500 метрів від нього. Також школи повинні бути оснащені необхідним обладнанням для забезпечення змішаного формату навчання. У регіонах, які зазнали значних руйнувань у результаті бойових дій, таких, як Дніпропетровська, Донецька, Запорізька області, рішення про повернення до очного навчання будуть ухвалюватися винятково обласними воєнними адміністраціями або відповідними радами оборони.

У документі прописані правила проведення дистанційного навчання, серед яких обов'язкове створення невеликих навчальних груп. Українські учні продовжуватимуть вивчати весь шкільний матеріал, проте для тих, хто тимчасово перебуває за кордоном, навчальна програма буде адаптуватися з фокусом на український компонент.

Міносвіти оголосило про нову політику, яка спрямована на відновлення очного навчання в школах і одночасно підвищення якості дистанційного навчання. Ці зміни передбачають ухвалення нових нормативних документів, які будуть діяти з 1 вересня 2025 року. Проте окремі регіони можуть розпочати запровадження цих нововведень уже в цьому році.

Згідно з чинним законодавством, учні, які вимушені були залишити свої оселі через воєнні дії, мають право навчатися дистанційно до 1 вересня 2025 року. Це стосується навіть тих випадків, коли за новим місцем проживання функціонують школи з очним навчанням. Для учнів, які перебувають на територіях, тимчасово окупованих противником, передбачено продовження дистанційного навчання або індивідуальна форма навчання за умови забезпечення безпеки навчального процесу.

Педагогічні колективи мають бути готовими до того, що українських школярів та учителів чекають зміни з початком 2024/2025 навчального року. Зокрема, в учасників освітнього процесу з'являться уроки щастя, «Школа офлайн» і деякі цифрові зміни, наприклад додаток «Мрія»:

Коротко проаналізуємо основні зміни, до яких мають бути готовими педагогічні колективи з початком 2024/2025 навчального року:

Школа офлайн

Повноцінна реалізація політики «Школа офлайн» відбудеться в 2025–2026 навчальному році. Незважаючи на це, деякі зміни відбуваються з 1 вересня 2024 року. Зокрема, навчання переміщених дітей за місцем знаходження, їх кількість у дистанційних класах буде передбачати не менше 20 учнів, а школярі, які знаходяться за кордоном, будуть вивчати тільки українознавчий компонент.

Реформа профільної освіти

Учні 10–12-х класів будуть навчатися за індивідуальними освітніми траєкторіями. У цей час у школярів зменшиться кількість годин для вивчення обов'язкових предметів, а за вибором, навпаки, зросте. У 2024–2025 навчальному році відбудеться пілотування реформи старшої школи, в якій візьме участь 100–150 закладів загальної середньої освіти.

«Захист України»

Оновлена програма сприятиме формуванню національної свідомості і життєво необхідних навичок у молоді. Дівчата і хлопці будуть вивчати цей предмет разом, без поділу на групи і без різних тематичних планів. Учні будуть вивчати основи медичної допомоги, тренуватимуться у стрільбі та в управлінні безпілотниками, знайомитимуться з основними аспектами сфери оборони України. Уроки будуть проходити один день на місяць, який повністю буде присвячений предмету.

Модельна програма «Захист України» має такі особливості:

- курс буде єдиним для всіх учнів, що забезпечить рівні можливості, незалежно від статі;
- учні будуть вивчати актуальні теми – від воєнних технологій до інформаційної безпеки;
- старшокласники отримають практичні навички зі стрільби, орієнтування на місцевості, тактичної медицини;
- фокус буде спрямований на цивільний захист і планування майбутнього.

Учні будуть вивчати:

- у 10 класі: основи національної безпеки, управління і планування, озброєння і військової техніки;
- в 11 класі: розвиток військових технологій, інформаційну війну, захист цивільного населення.

Щомісяця школярі будуть мати заняття цілий день для більш глибокого занурення в облаштованих та обладнаних місцях із сучасним обладнанням і технікою, стимуляторами дронів, тренажерами для стрільби. І саме головне – підготовленими викладачами.

Історична освіта

За наказом Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30 липня 2024 року (Про затвердження концептуальних засад..., 30.06.2024) затверджено концептуальні основи ре-

формування історичної освіти в системі загальної середньої освіти, і в українських школах замість предметів «Історія України» і «Всесвітня історія» будуть викладати об'єднану дисципліну. Таке рішення освітнє відомство погодило для того, щоб вивчати дисципліну комплексно. На думку управлінців, це буде важливим кроком до змін в історичній шкільній освіті. Міністерство освіти і науки України затвердило концептуальні принципи реформування історичної освіти, що передбачає введення єдиного загальноосвітнього курсу. Освітнє відомство запропонувало можливі назви – «Історія: Україна і світ» або «Історія України і світу».

За документом, концепція визначає цілі, задачі і зміст історичної освіти, а також організацію і структуру дисципліни в школі. У зв'язку з оновленим підходом до предмета необхідно вводити єдиний курс історії.

Вивчення предмета буде відбуватися в рамках таких циклів:

- ознайомлювального і фрагментального на початковій ланці;
- пропедевтичного сюжетного і проблемно-тематичного – у базовій школі;
- профільно-адаптаційного і профільного – у старшій школі.

Також пропонується введення історичних курсів для профільної середньої освіти. Зокрема, історична географія, локальна/регіональна історія, інтелектуальна історія, історія етнічних і релігійних громад, історія і досвід виживання/протистояння тоталітарним режимам, імперіям під час війн тощо.

Для інших напрямів можливі спеціальні курси, пов'язані з історією наукових відкриттів, технічних винаходів, фінансів і економік, збереження оточуючого середовища.

Автори документа вважають, що структурні елементи предметної історичної компетентності (хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна) мають формуватися шляхом внутрішньогалузевої і міжгалузевої інтеграції.

Проте учителі і науковці висловлюють стурбованість, що об'єднання цих двох дисциплін може призвести до втрати важливих знань, необхідних для формування національної ідентичності і розуміння процесів у світі. Вони вважають, що такі предмети мають залишатися окремими, оскільки кожний із них виконує свою унікальну освітню роль.

Варто врахувати те, що нова концепція, яка поки що не має назви, передбачає інтеграцію історії України із всесвітньою історією в одному курсі. Не може бути паритету між двома історіями, такий паритет ніколи не існував, оскільки всесвітньої історії завжди було менше, ніж історії України. Історія України уже інтегрована в світовий історичний процес, і новий підхід, який дає центральне місце Україні, може викривити наукову об'єктивність і привести до авторитарних тенденцій у викладанні історії. Поділ вивчення цих двох предметів необхідний тому, що всесвітня історія уможливіє розуміння глобальних процесів, у той час як історія України акцентує увагу на національних подіях. Об'єднання цих двох дисциплін порушить баланс і призведе до втрати повноцінного розуміння обох дисциплін.

Учителі історії порівнюють цю ініціативу з можливістю об'єднання української та іноземної мови в один предмет. Історія України і всесвітня історія завжди вивчалися синхронно, починаючи із 7 класу, і так було у шкільній програмі завжди. У сучасних умовах, коли Україна зіштовхнулася з екзистенціальною загрозою з боку росії, необхідно більше акцентувати увагу саме на історії України. Одна із причин цієї війни – недостатнє вивчення власної історії, і учні мають отримати глибоке розуміння національних подій. Історія має залишатися науково об'єктивною дисципліною, яка передає досвід минулого без емоційних і політичних оцінок. Об'єднання історії України і всесвітньої історії може негативно вплинути на якість освіти і сформувати викривлене сприйняття історичних подій.

Акцентують і на доцільності належної уваги вивченню історії рідного краю, міста, населеного пункту.

Уроки щастя

Курс розроблений для дошкільнят і учнів 1–7 класів, під час якого учні будуть учитись оберігати своє ментальне здоров'я і добробут оточення. Предмет не буде обов'язковим, і його будуть вивчати за вибором окремо.

Додаток «Мрія»

У вересні 2024 року відбудеться запуск освітнього додатку «Мрія». Школярі зможуть користуватися бібліотекою контенту, планом дня, іншими корисними застосунками. А вчителі зможуть виставляти оцінки, надавати зворотній зв'язок учням, контролювати відвідування, додавати домашнє завдання, планувати робочий день, спілкуватися з батьками в чатах. Батьки ж зможуть легше і швидше долучатися до навчання дітей, а також взнати про їхні досягнення і сильні сторони.

Офіцери служби освітньої безпеки

Перші офіцери служби освітньої безпеки з'явилися в прикордонних і прифронтових школах України ще в січні 2024 року. Вони будуть закріплені за кожною школою, а їхнє завдання – слідкувати за безпекою учнів, спілкуватися з екстремними службами, контролювати пропускний режим. Також плануються тривожні кнопки, укриття, системи відеоспостереження, встановлення метало-детекторів і не тільки. До основних компонентів моделі безпеки закладів загальної середньої освіти входять укриття цивільного захисту і пожежної безпеки, проведення навчань і підвищення кваліфікації, координація і взаємодія уповноважених суб'єктів відповідальних за створення безпечного освітнього середовища.

Офіцери служби освітньої безпеки будуть виконувати такі функції: правоохоронну; наставницьку; просвітницьку.

Апробація підручників

З вересня 2024 року за експертизу і конкурс підручників відповідає Український інститут розвитку освіти. Важливу роль у цьому процесі будуть відігравати школи й учителі. Зокрема, вони будуть користуватися посібниками на уроках, проводити за ними діагностичні роботи, а також надавати зворотній зв'язок видавцям, що саме необхідно покращити або змінити в підручниках.

Новий освітній омбудсмен

У новому навчальному році права учителів, батьків і учнів буде відстоювати новий освітній омбудсмен. У серпні завершилась каденція першого освітнього омбудсмена. Міністерство освіти і науки України 14 липня 2024 року оголосило конкурс на посаду освітнього омбудсмена України. Кабінетом Міністрів України 1 листопада 2024 року призначено Лещик Надію Всеволодівну освітнім омбудсменом.

Оновлення типової програми для 5-9 класів

Міністерство освіти і науки України затвердило оновлені програми для 5–9 класів. Відповідно, зміниться розподіл навчального навантаження між предметами, що дасть можливість зробити навчання більш гнучким і реалізувати інтеграцію між дисциплінами. Збільшення кількості годин для вивчення різних предметів та інтегрованих курсів до певної межі буде відбуватися за рахунок фінансування з державного бюджету.

Оновлений механізм заклад загальної середньої освіти може використовувати для побудови освітньої траєкторії в різних класах однієї паралелі, збільшуючи кількість годин на освітні компоненти, які є пріоритетними для учнів конкретного класу. Для кожного класу

передбачається резерв годин на тиждень для всіх дисциплін. Зокрема, для 5 класу – 7,5 годин, для 6-го – 9,5, для 7-9 – по 6,5 годин.

Крім того, визначена кількість годин на інтегровані і міжгалузеві курси, оновлено опис інструментарію оцінювання, додані вимоги до організації освітнього процесу в класах з навчанням мовою корінних народів і/або національних меншин. А також визначені вимоги до модельних навчальних і навчальних програм.

В учителів з'явиться більше вибору і гнучкості стосовно запровадження навчальних планів і варіативних інтегрованих курсів, а школи зможуть виділяти резервні години для подолання освітніх втрат. Оновлена програма передбачає визначити їх на основі мінімальної, а не рекомендованої кількості годин, як це було в попередній програмі. Зміни пропонують збільшення кількості годин громадянської та історичної освіти, встановлення кількості годин на міжгалузеві інтегровані курси і оновлення переліку чинних модельних програм.

Нові підходи в оцінюванні учнів

Міністерство освіти і науки України втілює нові підходи до оцінки учнів 5–9 класів з метою зробити навчальний процес більш адаптованим до індивідуальних потреб кожного школяра, забезпечуючи гнучкий підхід до оцінки. Зокрема, шаблон звичного табеля навчальних досягнень учня тепер розміщений на 7 листах.

Міністерство освіти і науки України закликає учителів гнучко оцінювати результати навчання учнів та затвердило рекомендації стосовно нової оцінки результатів навчання школярів у 5–9 класах. Крім оцінок, пропонують затвердити Свідоцтво досягнення учня. Цей документ має детально відбити успіхи учнів у навчанні. За необхідності або у разі потреби школи можуть вносити в нього зміни, щоб свідоцтво якнайповніше відповідало освітній програмі закладу освіти і потребам школярів.

Свідоцтво досягнень скрадатиметься з двох частин:

1. Характеристика навчальної діяльності. Тут учитель оцінює рівень сформованості наскрізних умінь учня/учениці в кінці навчального року. Мова іде про розуміння прочитаного, вираження своєї думки, критичне і системне мислення, ініціативність і под. Оцінок у цьому розділі немає. Учитель лише визначає один із рівнів сформованості того чи іншого вміння: «Має значні успіхи», «Демонструє помітний прогрес», «Потребує уваги і допомоги». Заповнювати цю частину свідоцтва вчителі можуть колегіально або може це робити класний керівник.

2. Характеристика результатів навчання. У цьому розділі виставляються бали за навчальні предмети/інтегровані курси кожний семестр і за рік. Спочатку вчитель виставляє бал за окремі групи результатів навчання, визначених Державним стандартом базової освіти. Після цього виводить загальну оцінку семестру. За кожну із цих груп результатів навчання учитель виставляє оцінку. Загальна оцінка за семестр формується на основі чотирьох оцінок за групами результатів, а річна – на основі семестрових.

Враховуючи різноманітні освітні потреби учнів/учениць та поглиблення освітніх втрат і розривів рекомендується учителям гнучко проводити оцінку результатів навчання школярів. Підходи в оцінці в різних класах закладу загальної середньої освіти можуть мати відмінності, спрямовані на реалізацію освітньої програми школи і автономії учителя, вважає Міністерство освіти і науки України. Ініціатори нововведення підкреслюють необхідність індивідуалізації підходу до оцінки, враховуючи освітні потреби та особливості кожного учня. Це нововведення має сприяти підтримці школярів у процесі навчання, особливо в умовах, коли можливі освітні втрати, зокрема через пандемію, війну.

Оплата праці педагогічних працівників

Міністерство освіти і науки України планує змінити систему оплати праці вчителів. Зокрема, базова частина зарплати буде становити близько 80%, інші доплати будуть передбачати надбавки від директора школи, регіону тощо. Таким чином передбачається зробити зарплату учителів зрозумілою, прозорою і прогнозованою. Пілотний проект стосовно зміни формату виплат планується ввести в 500 школах уже в 2024–2025 навчальному році.

У цьому році проводилась робота над формуванням політик і експертизи, а в наступному році відбудеться їх реалізація в закладах освіти. Відповідно до нового формату передбачається відійти від тарифної сітки в оплаті праці учителя. В умовах повномасштабної війни росії проти України спрогнозувати точно, як швидко можна реалізувати цю ідею, неможливо.

Учителям незрозуміло, як понижуючи рівень захищеності учителя та зменшуючи його базову ставку, передбачається збільшити рівень заробітної плати педагога.

Положення про атестацію педагогів

У минулому році документ мав багато прогалин. Тому в новому році має з'явитися нова редакція, яка значно відрізнятиметься за суттю від попередньої версії.

Враховуючи далеко не повний спектр окреслених освітніх проблем, які необхідно вирішувати на рівні школи, своєчасною і необхідною є підготовка навчального посібника, в якому мають бути висвітлені «Особливості управління закладами загальної середньої освіти України в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови». У ньому доцільно висвітлити такі проблеми: основні (духовні, моральні, природні) закони розвитку закладів загальної середньої освіти; законодавче та нормативно-правове забезпечення розвитку школи; принципи управління закладами загальної середньої освіти; роль законодавчої та виконавчої влади у сприянні стабільного, стійкого розвитку закладів загальної середньої освіти; завдання Міністерства освіти і науки України у забезпеченні динамічного розвитку закладів загальної середньої освіти; повноваження департаментів (управлінь) обласних, Київської міської державних адміністрацій з питань освіти і науки в управлінні розвитком освіти в регіоні; функції районних відділів освіти в реалізації державної політики у сфері освіти; особливості діяльності місцевих органів управління освітою у забезпеченні права дітей та учнів на якісну наукову, доступну та безоплатну освіту; статус, становлення та особливості діяльності центрів розвитку педагогічного персоналу; демократичний стиль управління і авторитет керівника закладу загальної середньої освіти; педагогічна наука і управління закладами загальної середньої освіти.

Під час підготовки посібника необхідно зважати на те, що практиці управління закладами загальної середньої освіти має передувати наукове обґрунтування, спрямоване на виконання основних положень, вимог та нормативів Конституції України, законів України «Про освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» та інших законодавчих актів (більше 300) у частині сприяння науково-освітньому розвитку особи, спільноти, суспільства, держави, економіки.

Доцільно акцентувати увагу на тому, що політику розвитку закладів загальної середньої освіти формує Верховна Рада України, забезпечує реалізацію Кабінет Міністрів України та Міністерство освіти і науки України з урахуванням тенденцій децентралізації, реінтеграції, територіально-адміністративної реформи, автономії та самоврядності функціону-

вання школи. Заклади загальної середньої освіти підпорядковані іншим міністерствам і відомствам, вищим навчальним закладам проводять свою діяльність у відповідності із науково-освітнім законодавством, власним статутом та із врахуванням відповідних завдань, цілей, специфіки та особливостей.

Проведені дослідження та аналіз свідчать також про те, що державні органи управління, суспільні організації, науковці, учителі, батьки вживають системних та комплексних заходів щодо запобігання освітнім втратам, освітнім розривам, забезпечення належної якості, доступності, безоплатності та рівня дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Якщо законодавці, політики, державні службовці не вважатимуть науково-освітню сферу пріоритетною, то втратяться перспективи і можливості розвитку демократичної держави Україна, інноваційної економіки знань і соціального правового рівноправного людського суспільства рівних можливостей.

У контексті виконання завдань, окреслених у Стратегії національної безпеки України необхідно актуалізувати і посилити роль сфери науки і освіти як стратегічної, оборонної, захисної та державнобудівної. Адже формування національної ідентичності є визначальним національним інтересом, окресленим у стратегічних завданнях згаданого документа, а забезпечити її належне формування, особливо у молодого покоління українських громадян, покликана й освіта. Саме освітня галузь є найширшим ретранслятором політики держави стосовно задоволення Конституційних прав та потреб особи, спільноти, українського суспільства (Указ Президента України №56/2022...; Дічек, 2024).

Ріст масштабів і зрушень у сфері науки, освіти, інтелектуальної власності та комп'ютеризації, запровадження цифрових технологій, використання можливостей соціальних мереж та штучного інтелекту, розвиток інноваційної економіки знань висувають усе нові й нові вимоги до управління школою з урахуванням того, що сфера управління багатогранна і важлива для підвищення якісного рівня навчання і виховання учнівської молоді – відданих представників українського народу та демократичної держави Україна.

Використані джерела

Верховна Рада України. (1991, Трав. 21). Закон № 1060-ХІІ «Про освіту». {Закон втратив чинність на підставі Закону № 2145-VIII від 05.09.2017}. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

Верховна Рада України. (1996, Черв. 28). Конституція України № 254к/96-ВР. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

Верховна Рада України. (2015, Листоп. 26). Закон № 848-VIII «Про наукову і науково-технічну діяльність». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

Верховна Рада України. (2016, Груд. 14). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р, «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

Верховна Рада України. (2018, Лип. 03). Закон № 2485-VIII «Про ратифікацію Угоди між Урядом України та Урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2485-19#Text>

Верховна Рада України. (2020, Січ. 16). Закон № 463-ІХ «Про повну загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Верховна Рада України. (2024, Жовт. 29) Закон України № 4023-ІХ № «Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2025 року». <https://itd.rada.gov.ua/6f4de69a-bfb1-4925-ab23-1b50ed2353ed>

Вимоги щодо забезпечення нумерації та здійснення обліку захисних споруд цивільного захисту. Наказ Міністерства внутрішніх справ України № 579 від 09.08.2018 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30 липня 2018 року за № 880/32332 https://zakononline.com.ua/documents/show/372406__702951

Дічек, Н.П. (наук. ред.). (2024). Історія та філософія освіти в незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси): збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції; 30 травня 2024 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України.

Інститут освітньої аналітики МОН .Основні освітні статистичні дані (2023–2024 н.р.)

Падалка, О.С., Каленюк, І.С. (2012). Економіка освіти та управління: посібник. Київ: Педагогічна думка.

Про затвердження ДБН В.2.2-5:2023 «Захисні споруди цивільного захисту» Наказ Міністерства розвитку громад, територій та інфраструктури України № 702 10.08.2023 року. <https://mtu.gov.ua/documents/2340.html>

Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30.07.2024 року https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92714/

Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2024 № 1112 (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 08 серпня 2024 року за № 1222/42567) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-24#Text>

Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1093 від 02.08. 2024 року <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia>

Топузов, О. М., Алексеева, С. В., Малихін, О. В., Арістова, Н. О. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі: методичний посібник. Київ: Освіта.

Топузов, О.М. (2024). Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи: монографія. Серія «Наукова школа». Київ: Педагогічна думка.

Топузов, О.М., Локшина, О.І. (ред.). (2024). Європейський дослідницький простір: здобутки і перспективи. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка.


Указ Президента України №56/2022 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 30 грудня 2021 року «Про Стратегію забезпечення державної безпеки». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/685/2021#Text>

1.5. NORMATYWNO-PRAWNE I ORGANIZACYJNO-METODYCZNE ZAPEWNIENIE OCENY DZIAŁALNOŚCI NAUCZYCIELI JAKO NARZĘDZIE ICH ROZWOJU ZAWODOWEGO

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-5>

Svitlana Hołowko,

kandydat nauk historycznych, profesor nadzwyczajny, starszy pracownik naukowy, starszy pracownik naukowy działu monitoringu i ewaluacji jakości ogólnokształcącego szkolnictwa średniego, Instytut Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Kijów, Ukraina


 [https:// orcid.org/0000-0003-0795-7166](https://orcid.org/0000-0003-0795-7166)

Doskonalenie zawodowe pracowników wszystkich branż i sektorów gospodarki jest jednym z ważnych zadań polityki państwa w rozwoju Ukrainy jako kraju europejskiego. Główne zasady jego realizacji określa Ustawa Ukrainy «O doskonaleniu zawodowym pracowników» i przewiduje dostępność rozwoju zawodowego dla pracowników, swobodny wybór form i metod zapewnienia rozwoju zawodowego pracowników, z uwzględnieniem specyfiki ich pracy, zgodność z interesem pracodawcy i pracownika, ciągłość procesu doskonalenia zawodowego (O doskonaleniu zawodowym, 2012).

Głównymi elementami procesu ciągłego rozwoju zawodowego pracowników są ich szkolenia zawodowe i certyfikacja. Szkolenia zawodowe pracowników realizowane są przez pracodawcę jako priorytetowy obszar działalności w zakresie ich rozwoju zawodowego. Dlatego też odpowiedzialność za organizację doskonalenia zawodowego spoczywa na pracodawcy, który opracowuje aktualne i przyszłe plany, określa rodzaje, formy i metody jego organizacji, dokonuje doboru kadry pedagogicznej, podejmuje środki mające na celu podniesienie poziomu zawodowego pracowników, stymuluje ich rozwój zawodowy i stwarza warunki do podnoszenia kwalifikacji pracowników bezpośrednio u pracodawcy, instytucji oświatowych różnych szczebli, przedsiębiorstw, instytucji, organizacji przynajmniej raz na pięć lat.

Główne formy doskonalenia zawodowego pracowników to stacjonarne, wieczorowe (zmianowe), niestacjonarne, zdalne, zewnętrzne, według indywidualnych planów szkoleniowych. Szkolenie zawodowe pracownika może odbywać się na jego własny wniosek i koszt lub na koszt innej osoby fizycznej lub prawnej.

Oprócz tego, pracodawcom przypisuje się funkcję organizowania certyfikacji pracowników i analizowania jej wyników. Jednocześnie kategorie pracowników podlegające atestacji i częstotliwość jej przeprowadzania określa układ zbiorowy. Zaświadczenie pracowników przeprowadza się decyzją pracodawcy nie częściej niż raz na trzy lata zgodnie z zatwierdzonym przepisem. Ważnymi zasadami jej organizacji są obiektywność, otwartość, bezstronność, które są realizowane poprzez procedury tworzenia składu komisji atestacyjnej, które obejmują zaangażowanie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, przedstawicieli podstawowej organizacji związkowej, zakaz udziału bezpośredniego przełożonego pracownika, ocena poziomu zawodowego i kwalifikacji pracownika wyłącznie na podstawie znamion bezpośrednio związanych z działalnością zawodową, kolegalność podejmowania



decyzji przez członków komisji certyfikacyjnej, wczesną formację i publikacją harmonogramów certyfikacji, a także informowanie pracowników o certyfikacji (nie później niż na dwa miesiące przed jej przeprowadzeniem).

Wynikiem zaświadczenia jest decyzja komisji atestacyjnej o przydatności lub nieprzydatności pracownika na stanowisko (wykonywaną pracę). Decyzja komisji certyfikującej o przydatności pracownika na zajmowane stanowisko stanowi dla pracodawcy podstawę do wpisania pracownika do rezerwy kadrowej, przydzielenia go do następnej kategorii, ustalenia dodatku do wynagrodzenia (zwiększenia jego wysokości), stażu na wyższym stanowisku (podnoszenie kwalifikacji w celu rozwoju kariery). Stwierdzenie, że pracownik nie nadaje się na zajmowane stanowiska, stanowi dla pracodawcy powód do przeniesienia pracownika, za jego zgodą, na inne stanowisko (pracę) zgodnie z jego poziomem zawodowym, skierowania go na szkolenie z kolejnymi (w ciągu roku) z ponowną certyfikacją.

Szczególne znaczenie ma normatywno-prawne i organizacyjno-metodyczne wsparcie rozwoju zawodowego pracowników pedagogicznych, którzy reprezentują branżę z największym zaangażowaniem obywateli różnych grup wiekowych i społecznych i odgrywają decydującą rolę w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego z efektywną gospodarką. Ustawa Ukrainy «O Edukacji» określa, że certyfikacja pracowników pedagogicznych jest ważnym narzędziem systemu zewnętrznego zapewniania jakości edukacji.

Ocena aktywności zawodowej jest jednym z ważnych narzędzi zapewniających ciągły rozwój zawodowy kadry nauczycielskiej szkół średnich ogólnokształcących i stwarzających warunki do jej ciągłego samorozwoju, samodoskonalenia, podnoszenia umiejętności zawodowych, stymulowania twórczych poszukiwań metodycznych mających na celu doskonalenie jakościowe procesu edukacyjnego i wspierania indywidualnych trajektorii edukacyjnych osób poszukujących edukacji.

Jego główną formą jest zaświadczenie, które zapewnia system działań, które zapewniają kompleksową ocenę działalności pedagogicznej pracowników pedagogicznych. Głównymi zasadami jego realizacji są otwartość i kolegialność, człowieczeństwo i życzliwy stosunek do pracownika pedagogicznego, kompletność i obiektywność oceny wyników działalności pedagogicznej (Przepis w sprawie certyfikacji kadry nauczycielskiej, 2024 r.). Realizacja tych zasad odbywa się poprzez odpowiednie wsparcie normatywno-prawne i organizacyjno-metodologiczne procedur certyfikacji pracowników pedagogicznych.

Zasadę otwartości i kolegialności zapewniają: jasne określenie kolejności i procedur atestacji; długość okresu międzyatestacyjnego, minimalny okres pracy przed atestacją po powołaniu kadry dydaktycznej na stanowisko; zapobieganie bezpodstawnej odmowie przyjęcia dokumentów zaświadczeniowych spełniających wymagania określone w niniejszym paragrafie, tworzeniu przeszkód dla nauczyciela w złożeniu świadectwa oraz nieuzasadnionej odmowie nadania (potwierdzenia) kategorii kwalifikacji; prawo pracownika pedagogicznego do obecności na posiedzeniu komisji certyfikującej, w szczególności w trybie wideokonferencji; prawo do poddania się rozpatrzeniu materiałów sprawy atestacyjnej i wniosku apelacyjnego w formie papierowej i elektronicznej.

Obiektywizm oceniania wyników działalności pedagogicznej realizowany jest poprzez: wykorzystanie środków elektronicznej komunikacji informacyjnej z systemami teleinformatycznymi i publicznymi rejestrami elektronicznymi organów państwowych w celu uzyskania informacji o dostępności odpowiedniego stopnia wykształcenia i doświadczenia zawodowego na stanowiskach na stanowiskach kadry dydaktycznej; przestrzeganie uczciwości akademickiej; zbadanie praktycznego doświadczenia pracy przedstawiciela pedagogicznego z możliwością zaangażowania ekspertów nie wchodzących w skład komisji atestacyjnej.

Zasada humanitarnego i życzliwego stosunku do kadry dydaktycznej przewiduje: zachowanie do następnego zaświadczenia kategorii kwalifikacji i stopnia nauczycielskiego nadanego w wyniku ostatniego zaświadczenia w przypadku przeniesienia kadry dydaktycznej na inne stanowisko (do innej placówki), przerwa w pracy na stanowisku nauczyciela; możliwość nadzwyczajnego zaświadczenia z inicjatywy pracownika pedagogicznego; możliwość reprezentowania interesów pracowników pedagogicznych na posiedzeniach komisji certyfikujących, przedstawicieli itp .

Podstawowe ustawodawstwo Ukrainy przewiduje możliwość oceny działalności zawodowej pracowników pedagogicznych w formie zaświadczeń. Rozporządzenia w sprawie certyfikacji pracowników pedagogicznych jego celem określa wyłonienie i zachęcenie nauczycieli zawodowych, którzy skutecznie wykorzystują nowoczesne technologie edukacyjne i wykazali się mistrzostwem pedagogicznym w kształtowaniu kluczowych kompetencji ważnych dla pomyślnej samorealizacji uczniów. Certyfikacja obejmuje ocenę wiedzy z podstaw współczesnych nauk psychologicznych i pedagogicznych oraz praktycznych umiejętności stosowania innowacyjnych metod i technologii w procesie edukacyjnym. Ważną zasadą certyfikacji (w odróżnieniu od atestacji) jest jej wyłącznie dobrowolne inicjowanie przez samą kadrę pedagogiczną. Wyniki certyfikacji, w przypadku pozytywnego ich ukończenia przez pracownika, mogą być liczone jako kolejna certyfikacja. Pracownikom pedagogicznym, którzy pomyślnie przeszli certyfikację i otrzymali certyfikat, zapewniamy utworzenie odpowiedniego dodatku (pod warunkiem, że aktywnie wdrażają technologie szkoleniowe oparte na kompetencjach). Mogą także zajmować się procedurami audytu instytucjonalnego w placówkach oświatowych, opracowywaniem narzędzi zapewniających jakość kształcenia, tworzeniem i akredytacją programów edukacyjnych, oceną innowacji pedagogicznych itp.

Certyfikacja kadry nauczycielskiej polega na zewnętrznej ocenie jej kompetencji zawodowych w drodze niezależnych testów i samooceny wyników własnej działalności pedagogicznej i badanie praktycznego doświadczenia nauczyciela przez ekspertów (O wychowaniu: Prawo Ukrainy, 2017).

Procedury niezależnych zewnętrznych testów zorganizuje Ukraińskie Centrum Oceny Jakości Kształcenia i jego oddziały regionalne. Z jego wyników wynika, że kadra pedagogiczna, która uzyskała mniej niż 60 procent maksymalnej możliwej liczby punktów, wstrzymuje procedurę certyfikacji.


W przypadku pomyślnego przejścia tego etapu uczestnicy certyfikacji realizują jej drugi etap, który polega na samoocenie efektywności własnych działań pedagogicznych w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów edukacji poprzez wypełnienie ankiety samooceny.

Badanie praktycznego doświadczenia zawodowego pracowników pedagogicznych prowadzone jest przez grupy eksperckie utworzone przy Państwowej Służbie Jakości Kształcenia, zgodnie z opracowaną przez nią metodologią oceny eksperckiej.

Etap ten polega na przeprowadzeniu przez uczestników sesji szkoleniowych zgodnie z planem kalendarzowo-tematycznym z obowiązkowym wymogiem ich autentyczności (brak wcześniejszego przygotowania). Naruszenie tej normy stanowi podstawę do unieważnienia wyników oceny (Regulamin o certyfikacji pracowników pedagogicznych , 2018).

W celu oceny kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej uczestniczącej w certyfikacji eksperci obserwują działania nauczyciela podczas zajęć i autoanalizy, analizują autoprezentacje uczestników oraz przeprowadzają wywiady z uczestnikami certyfikacji.

Biorąc pod uwagę znaczenie wyników tego etapu dla określenia poziomu kompetencji pedagogicznych uczestników certyfikacji, ich innowacyjności oraz świadomej chęci ciągłego doskonalenia zawodowego i samodoskonalenia, ważnym i priorytetowym zadaniem jest opracowanie systemu kryteriów oceny pedagogicznej działalności.




Jednym z podejść proponowanych w ocenie doświadczenia praktycznego pracowników pedagogicznych w procesie certyfikacji jest wyszczególnienie w projekcji praktyki edukacyjnej kluczowych składników kompetencji zawodowych, określonych przez standard zawodowy kształcenia nauczycieli w szkole średniej ogólnokształcącej, które nauczyciel jest gotowy i potrafi wdrożyć w procesie edukacyjnym (O zatwierdzeniu standardu zawodowego, 2020): język i komunikacja (aktywność językowa i komunikacyjna, rozwój umiejętności językowych i komunikacyjnych u uczniów); przedmiotowo-metodyczne (zapewnienie realizacji treści i elementów technologicznych procesu edukacyjnego, monitorowanie specyfiki przyswajania przez uczniów materiału edukacyjnego, działania korygujące nauczyciela podczas lekcji); informacyjne i cyfrowe (wykorzystanie technologii cyfrowych w procesie edukacyjnym, etykieta cyfrowa i komunikacja); psychologiczne (zapewnienie uczniom gotowości motywacyjnej do działań edukacyjnych, z uwzględnieniem cech psychologicznych uczniów); emocjonalno-etyczne (rozwój inteligencji emocjonalnej uczniów, sfera emocjonalno-etyczna osobowości nauczyciela); partnerstwo pedagogiczne (interakcja z uczniami w procesie edukacyjnym, współpraca z rodzicami i innymi uczestnikami procesu edukacyjnego); inkluzywne (umiejętność pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształtowanie tolerancyjnej postawy uczniów wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi); prozdrowotne (przestrzeganie zasad i norm higienicznych w procesie edukacyjnym, kształtowanie wśród uczniów kultury zdrowego i bezpiecznego stylu życia); projektowanie (znaczące wypełnienie przestrzeni edukacyjnej, dydaktyczne zabezpieczenie procesu edukacyjnego); prognostyczne (planowanie procesu edukacyjnego, prognozowanie wyników procesu edukacyjnego); organizacyjne (organizacja edukacji i wykorzystanie zasobów środowiska edukacyjnego); ewaluatywno-analityczne (ocena osiągnięć edukacyjnych uczniów, kształtowanie umiejętności samooceny i wzajemnej oceny uczniów); innowacyjne (świadomość innowacyjnych technologii pedagogicznych, wykorzystanie innowacji w działalności zawodowej); refleksyjne (analiza własnej aktywności zawodowej zgodnie z wymogami Standardu Zawodowego, cechy osobowe nauczyciela jako składnik kompetencji refleksyjnej); umiejętność uczenia się przez całe życie (rozwój zawodowy, współpraca zawodowa i transfer doświadczeń) (Ocena kompetencji nauczycieli zawodowych, 2022).

Przy takim podejściu istnieje potrzeba dokładnego zbadania wskaźników kształtowania odpowiednich składników kompetencji zawodowych wśród pracowników pedagogicznych, a także technologii do ich praktycznego zastosowania podczas eksperckiej oceny efektywności działalności pedagogicznej uczestników certyfikacji.

Jeżeli zastosowanie mechanizmów zewnętrznej niezależnej ekspertyzy jakościowo zmienia procedury oceny wyników działalności zawodowej pracowników pedagogicznych w kontekście zapewnienia jej obiektywności i zniwelowania wpływu czynników administracyjnych i subiektywnych, to dokładna samoocena daje szansę skłania do refleksji i stanowi silną zachętę do dalszego rozwoju zawodowego i osobistego. Zatem ważnym efektem certyfikacji kadry nauczycielskiej jest rozwój zawodowy od wysoko wykwalifikowanego specjalisty do skutecznego nauczyciela.

Warto zauważyć, że zasada certyfikacji wyłącznie na zasadzie dobrowolności i z inicjatywy pracownika pedagogicznego ogranicza jej stosowanie jako pełnoprawnej alternatywy dla tradycyjnej certyfikacji (nieudana certyfikacja nie wpływa na wyniki certyfikacji pracownika pedagogicznego, dalszą pracę zawodową na odpowiednim stanowisku i nie stanowi podstawy do jakichkolwiek działań administracyjnych).

Natomiast, biorąc pod uwagę potencjał certyfikacji jako jednego z uniwersalnych narzędzi oceny kompetencji zawodowych pracowników pedagogicznych, zasady normatywno-prawne i



organizacyjno-metodyczne wdrażania zasad niezależnej zewnętrznej oceny i samooceny przez nauczycieli własnych umiejętności zawodowych w zakresie metodologii i praktycznych procedur ich certyfikacji wymagają dalszych badań i doskonalenia.

Lista wykorzystanych źródeł

- Оцінювання професійних компетентностей вчителя початкових класів під час сертифікації. (2022). Державна служба якості освіти. <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikaciya/>.
- Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09 вересня 2022 року № 805 (у редакції наказу МОН України від 10 вересня 2024 року № 1277). (2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1634-24#Text>.
- Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. (2018). Київ. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>.
- Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
- Про освіту: Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про професійний розвиток: Закон України. (2012). *Відомості Верховної Ради України*, № 39, ст. 462

ROZDZIAŁ 2

NOWOCZESNY PODRĘCZNIK W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZEŃ KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

2.1. UKRAIŃSKA TRADYCJA TWORZENIA PODRĘCZNIKÓW JAKO ELEMENT OGÓLNOEUROPEJSKIEGO DZIEDZICTWA EDUKACYJNEGO

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-1>

Oleh Topuzov,

dr nauk pedagogicznych, profesor, członek ważny (tytuł naukowy-akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, wiceprezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych, dyrektor Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Kijów, Ukraina

 <https://orcid.org/0000-0001-7690-1663>

Na terytorium Ukrainy – podobnie jak we wszystkich krajach europejskich – rozwój oświaty został zdeterminowany przyjęciem i szerzeniem się chrześcijaństwa. W czasach Rusi Kijowskiej władze książęce aktywnie zabiegały o powstanie dużej liczby kościołów chrześcijańskich w całym państwie, do pełnoprawnej działalności których konieczne było nie tylko posiadanie wielu wykształconych księży, ale także zapewnienie im niezbędnej służby do posługi. Miały w tym pomóc placówki oświatowe, które zaczęły powstawać zgodnie z dekretem książęcym. Przy kościołach i klasztorach utworzono szkoły podstawowe, a później uczelnie wyższe w katedrze św. Zofii, klasztorach Kijowsko-Pieczerskim i Wydubyckim. Według źródeł historycznych przy kościele dziesięciny w Kijowie założono szkołę, do której werbowano dzieci z rodzin zamożnych i szlacheckich do „nauki książkowej”, której celem było zaszczepienie bizantyjskiej edukacji w wyższych warstwach ówczesnego społeczeństwa. Inne szkoły powstały kosztem dzieci z rodzin starost, księży.

Badając liczne źródła historyczne, źródła kronikarskie, publikacje naukowe, wybitny ukraiński uczony M. Hruszewski doszedł do wniosku, że ówczesne szkoły różniły się nie tylko programami nauczania, ale także zakresem nauczania i celem kształcenia uczniów: szkoły podstawowe kształciły duchownych dla małych kościołów, uprzywilejowane zaś – przyszłych ludzi z wyższym wykształceniem, których działalność miała dotyczyć zarówno najwyższej władzy kościelnej i administracji państwowej, spraw wojskowych, jak i doraźnych potrzeb dworu książęcego. Wybitny historyk, analizując stan oświaty w starożytnej Rosji, jest przekonany, że wówczas „przy katedrach musiały istnieć szkoły kościelne, a w większych miastach szkoły prywatne”, oraz „zdecydowana większość poszukiwała w nauce – czy to w takiej szkole, czy u poszczególnych nauczycieli – samej umiejętności czytania i pisania: nauczyć się czytać” (Hruszewski, 1992, s. 456–457).

Według definicji Mychajło Hruszewskiego, w starożytnej Rusi „drugim stopniem nauki było pisanie i rachunki” ta edukacja potrzebna tym, którzy przygotowywali się do zostania skrybą lub


kopistą ksiąg. Już „kolejnym etapem nauki był język grecki”, który starali się opanować ludzie biznesu „ze względów praktycznych podczas częstej komunikacji z Bizancjum”, a także osoby, które planowały kontynuować naukę i praktykować działalność tłumacza. Zapotrzebowanie na tłumaczy i transkrybentów ksiązek edukacyjnych było dość duże: studiowali przecież takie dyscypliny, jak historia świata, geografia, historia literatury, nauki przyrodnicze, filozofia, moralność itp. Za wzór przyjęto podręczniki bizantyjskie, które wprowadzały historię świata i historię literatury. Były to słowiańsko-ruskie tłumaczenia kronik światowych, podręczniki kompilacyjne historii starożytnej, różne chronografy, a z historii literatury – głównie bizantyjskie zbiory aforyzmów moralistycznych i dydaktycznych i kilka innych, gdzie „czytelnik widział obok nazwisk chrześcijańskich ojców i pisarzy antycznych, a następnie je cytował” (Hruszewski, 1992, s. 460).

Wśród podręczników do geografii wykorzystywano kroniki indywidualne, kilka rękopisów z pielgrzymkami i być może tłumaczenie dziennika podróży do Indii „Topografii chrześcijańskiej”, który był wówczas ważnym bizantyjskim podręcznikiem geografii, a później stał się bardzo popularny wśród Słowian Wschodnich. Literatura przetłumaczona wykorzystywana podczas studiowania nauk przyrodniczych ograniczała się do dwóch podręczników: „Szestidniewa”, wydanego przez Bułgarów i „Fizjologii” – „średniowiecznego zestawienia bizantyjskiego ze źródeł starożytnych, biblijnych i innych” (Hruszewski, 1992, s. 461). Informacje prawne zaczerpnięto ze Statutu Włodzimierza Monomacha, zbioru norm starożytnego prawa ruskiego „Ruska Prawda”. Wybitnym dziełem starożytnej pedagogiki ruskiej było dzieło „Nauki Wołodymyra Monomacha”, w którym książkę instruuje dzieci, aby same uczyły się i szerzyły edukację. Znacznie bogatszy był zbiór podręczników teologicznych, które rozpowszechniano w tłumaczeniach autorów południowosłowiańskich lub tworzone w państwie kijowskim.

Jednocześnie należy pamiętać, że w ten czy inny sposób ówczesni uczniowie mogli korzystać z innych zbiorów rękopiśmiennych, w szczególności literackich, historycznych, artystycznych itp. Przecież pod koniec XI – w pierwszej połowie XII wieku umiejętność czytania i pisanie nie była już rzadkością w wielu dziedzinach. W ciągu tych lat w Kijowie mnich Nestor napisał już „Opowieść o minionych latach” – oryginalne dzieło starożytnej kultury wschodniosłowiańskiej i jedno z głównych źródeł historii Rusi Kijowskiej aż do XII wieku, które zawiera wersety o wartości książki i rola księcia Jarosława Mądrego w jej upowszechnianiu, który „zasiał słowa książkowe w sercach wiernych ludzi, a my zbieramy plony, przyjmując naukę o książce. Człowiek bowiem odniesie wielki pożytek z nauki o książkach, bo książki pokazują nam i uczą... Książki są jak rzeki, które gasią pragnienie całego świata, są źródłem mądrości. Książki to głębia bez dna, pocieszają nas w smutku, są uzdą dla ciała i duszy” (Pogribny, 1988, s. 240-241).

Z biegiem czasu skryptoria klasztorne i kościelne nie były w stanie w pełni zaspokoić rosnącego w państwie kijowskim zapotrzebowania na książki rękopiśmienne w ogóle, a zwłaszcza na książki edukacyjne. Jej produkcją zajmowali się w miastach świeccy skrybowie, którzy szybko i sprawnie wykonywali najtrudniejsze prace na zlecenie. Tak powstała sytuacja konkurencyjna, w której klasztory, dysponując dużymi zasobami materialnymi, stopniowo odzyskiwały utracone pozycje. Kolektywy mistrzów skrybów potężnych skryptoriów z soboru św. Zofii, klasztorów Peczerski i Wydubycki w Kijowie stworzyły podwaliny ówczesnej kultury książki. Pracując nad przetłumaczonymi rękopisami w celach edukacyjnych, odwołali się do doświadczeń Bizantyjczyków, twórczo wykorzystali najlepsze przykłady jednego zespołu artystycznego, zaprojektowali obraz przyszłego podręcznika.

Należy pamiętać, że od czasów starożytnych książkę, w której przedstawiono podstawy wiedzy na określony temat edukacyjny, nazywano podręcznikiem. Nazwa ta bardzo precyzyjnie określa kierunek funkcjonalny: być stale pod ręką, pomagać w każdej chwili, niezawodnie służyć uczniowi każdego dnia, zawsze odpowiadać na jego prośby.



Istnieją różne rodzaje podręczników, w szczególności podręczniki do języków odgrywają ważną rolę w procesie edukacyjnym. Jak podaje encyklopedia „Język Ukraiński”, pierwsze krajowe podręczniki do tego języka (w większości oparte na materiałach cerkiewnosłowiańskich) znane były już od czasów Rusi Kijowskiej i „zawierały w większości teoretyczne informacje z zakresu gramatyki, a także teorie elokwencji” (Rusanivskiy, 2004, s. 447).

Oprócz tych w Kijowie, na terenie księstwa halicko-wołyńskiego istniały ośrodki książki: w skryptoriach kościołów i klasztorów halickich, horodyszczu, równoległe z teologicznymi, produkowano rękopisy dla potrzeb edukacyjnych. Istnieją informacje o działalności takich warsztatów transkrypcyjnych w Czernihowie i Nowogrodzie-Siwerskim. A w czasie najazdu Hordy, kiedy sprawa wydawnicza na wschodnich ziemiach ukraińskich zaczęła podupadać, jak wynika z wniosków naukowców, wielu wykształconych ludzi i mistrzów kopistów przeniosło się do księstwa galicyjsko-wołyńskiego, podejmując się misji kontynuowania posiadłości Rusi Kijowskiej. Aby wykonać ważne zadania w celu zapewnienia niezbędnej literatury „utworzono duże centra książki w Chołmie, Przemysłu, Lwowie i Włodzimierzu Wołyńskim”, a także „zaczęto działać i wzmacniać nowe klasztory na Wołyniu” (Ogienko, 2007, s. 127). Wspieranie i ochrona oświaty narodowej, kultury oraz produkcja książek dla różnych potrzeb stały się podstawowymi zadaniami nie tylko tutejszych duchownych, ale także przedstawicieli tutejszych rodów książęcych. Na dworze księcia wołyńskiego pojawiło się potężne skryptorium, który w tym czasie był osobą najbardziej wykształconą, znał nauki filozoficzne, wszelako przyczynił się do rozwoju księgarstwa, osobiście skopiował kilka ważnych rękopisów i przekazał je klasztorom wołyńskim (Ogienko, 2007, s. 127).

Literatura edukacyjna zyskała funkcjonalnie nowy wygląd i lepsze postrzeżenie przez ówczesnych poszukujących edukacji wraz z nadejściem ery druku książek na ziemiach ukraińskich. W tym czasie w szeregu miast (ponad dwadzieścia) pojawiły się kolegiaty jezuickie, które we własnych drukarniach jakościowych produkowały podręczniki i pomoce naukowe głównie dla szkół wyższych (gimnazjów) z zakresu matematyki (geometria i stereometria euklidesowa), logiki (wg M. Hruszewskiego na podstawie średniowiecznego podręcznika scholastycznego), filozofii (wg Arystotelesa w interpretacjach scholastycznych). Chcąc pozyskać dzieci do nauki w niższych klasach (collegeach), szkoły te specjalnie stworzyły dla nich wszelkiego rodzaju świadczenia i preferencyjne warunki, oferując usługi bardzo tanie lub nawet bezpłatne.

Chociaż istniały pewne podręczniki szkoleniowe, jednakże „prawdziwe dyscypliny nie miały samodzielnego toku, nawet w arytmetyce szkoła niższa nie uważała za konieczne wykroczenia poza cztery zasady; informacje dotyczące historii i geografii podawane były także losowo, obok mitologii, jako materiał literacki” Hruszewski, 1992, s. 452).

W tym samym czasie bractwa, broniąc wiary prawosławnej, z własnych środków otwierały i utrzymywały także szkoły i drukarnie. W szczególności pod koniec XVI w. najpotężniejsze i najbardziej wpływowe bractwo lwowskie założyło jedną z pierwszych drukarni (pracował tam słynny Iwan Fiodorowycz) oraz wybitną szkołę grecko-słowiańską. Takie jednoczesne łączenie sprawy oświatowej i drukarskiej stało się później ważną praktyką w innych miastach, o czym świadczą dokumenty historyczne i wnioski współczesnych badaczy tamtej epoki. Powstałe szkoły braterskie potrzebowały bowiem znacznej liczby drukowanych podręczników, które miały zapewniać naukę języków klasycznych, dialektyki, filozofii, arytmetyki, geometrii, astronomii, retoryki, poetyki i niektórych innych przedmiotów. Studentów uczono prawosławnych nauk teologicznych, a w celu umiejętnego prowadzenia polemiki przedstawiono pokrótce podstawy teologii katolickiej wraz z towarzyszącym im pouczającym komentarzem. Wydawanie dobrze opracowanych podręczników i pomocy naukowych, wypełnionych ważną treścią, znajdowało się pod stałą kontrolą dyrektorów szkół braterskich.

Rozwijając działalność poligraficzną we Lwowie, Iwan Fedorowycz (tak sam siebie nazywa na odwrocie ostatniej drukowanej strony „Apostoła”) opublikował jedną ze swoich najważniejszych książek – pierwszy elementarz na terytorium Ukrainy. Stosunkowo niewielki format podręcznika jest podzielony „na dwie części: pierwsza część podaje zasady alfabetu i gramatyki, druga część zawiera teksty do czytania (od prostych do złożonych)” oraz teksty szczegółowe „o potrzebie wychowania i szacunku dla rodziców, teksty moralistyczne, apele do rodziców o zasady wychowania dzieci” (Ogienko, 2007, s. 354). Językiem elementarza był język cerkiewno-słowiański, pełniący wówczas funkcję języka literackiego. Książka przeznaczona była bezpośrednio dla lokalnych szkół, których uczniowie uczyli się cyrylicy. Choć wydrukowano ją wyłącznie czarnym tuszem, niemniej jednak była pięknie zdobiona, miała nakład co najmniej dwóch tysięcy egzemplarzy i cieszyła się dużym zainteresowaniem. Jak się później okazało, „Elementarz ten stał się później wzorcowym podręcznikiem do nauki na poziomie podstawowym w wielu krajach słowiańskich” (Ogienko, 2007, s. 354).

W tym czasie Iwan Fedorowycz był już dobrze znany na zachodnich ziemiach ukraińskich. Jego talent jako wydawcy i drukarza książek cyrylicowych docenił jeden z najbardziej wpływowych i najbogatszych magnatów regionu, Kostyantyn-Wasyl Ostrozki, który stworzył w Ostrogu na Wołyniu to trójjęzyczne liceum, które w istocie było szkołą wyższego typu i dawało dzieciom ukraińskim możliwość nauki zarówno cerkiewno-słowiańskiego, jak i greckiego, a także łaciny. Oprócz filozofii i teologii program kształcenia w Szkole Ostrogskiej obejmował naukę matematyki, gramatyki, logiki, astronomii, retoryki i innych przedmiotów. Jak w każdej instytucji edukacyjnej, tym i innym przedmiotom należało zapewnić wysokiej jakości literaturę edukacyjną. Dlatego książkę Ostrozki zatwierdził propozycję nauczycieli, aby przy szkole utworzyć drukarnię, która miałaby produkować niezbędne podręczniki i pomoce naukowe, zaprosił więc do jej realizacji Iwana Fiodorowicza ze Lwowa. Po szybkim uruchomieniu produkcji drukarskiej mistrz jako pierwszy wydał „Czytanka (alfabet)” - podręcznik do nauki z tekstem objaśniającym: „Grecko-ruska księgacerkiewno-słowiańska do czytania”. W podręczniku z powodzeniem zaprezentowano tabelę alfabetu greckiego i modlitw: tekst grecki umieszczono po lewej stronie, tekst cerkiewno-słowiański po prawej, co jest łatwe do odczytania i zapamiętania. Kolejnym podręcznikiem wydanym przez Iwana Fedorowicza na potrzeby szkoły był „Bukvar”, który był powtórzeniem wydania lwowskiego, z cennym dodatkiem dotyczącym powstania alfabetu słowiańskiego. Aby ułatwić studentom korzystanie z książek, zaproponowano numerację arkuszy, zastosowano skrócone nazwy działów powtarzające się na każdej stronie, udano i odpowiednio zastosowano wyróżnienia czcionek. Zarówno dla „Czytanki”, jak i „Bukvaria” mistrz stworzył specjalny krój pisma, który miał graficzną przejrzystość i wyrazistość. W swojej drukarni szkoła ostrogska wydawała szereg innych książek edukacyjnych, pomników pisarstwa grecko-bizantyjskiego, ważnych dzieł polemicznych i filozoficznych, stając się wybitnym ośrodkiem edukacyjnym, który zadbał o rozwój i upowszechnienie oświaty narodowej na ziemiach ukraińskich i wpłynął na wzmocnienie szkół braterskich.

Nie do przecenienia jest znaczenie działalności drukarskiej Iwana Fiodorowa w szerzeniu wiedzy religijnej, naukowej i edukacyjnej, która odegrała kluczową rolę nie tylko w powstaniu nowych drukarni, ale także w rozwoju kulturalnym i duchowym Ukrainy. Druk książek, zapoczątkowany przez Iwana Fiodorowa, przyczynił się do szerzenia oświaty literackiej i religijnej. A drukarnie, które zaczęły się wówczas pojawiać na terytorium Ukrainy, umożliwiły obieg tekstów teologicznych i świeckich wśród szerokich warstw społeczeństwa, co później stało się podstawą rozwoju myśli naukowej.

Dzięki rozwojowi druku książkowego, drukowana książka edukacyjna stopniowo zastępowała książkę pisaną ręcznie - była o wiele wygodniejsza, bardziej dostępna i łatwiejsza do zrozumienia tego, co zawierała.

Ważne dla zachowania i popularyzacji oświaty i kultury duchowej na terytorium Ukrainy w tym czasie było drukowane wydanie „Gramatyki słoweńskiej” Ławrientija Zyzaniasza, które uważane jest za pierwszy systematyczny podręcznik języka cerkiewnosłowiańskiego i które wpłynęło na rozwój językoznawstwa w całej Europie Wschodniej. Po zdefiniowaniu czterech części gramatycznych autor przedstawił zasady ortograficzne języka cerkiewnosłowiańskiego wydania wschodniosłowiańsko-ukraińskiego, podjął próbę opracowania jego systemów fonetycznych i morfologicznych, udoskonalił i wzbogacił terminologię językoznawstwa słowiańskiego. Gramatyka ta, w której dość wyraźnie widać wpływ ukraińskiego języka ludowego, „przez ponad dwadzieścia lat uważana była za jedyny podręcznik języka cerkiewnosłowiańskiego w szkołach braterskich” (Rusaniwski, 2004, s. 105, s. 188).

Na początku XVII w. ukazało się drukiem kolejne dzieło „Grammatiky slavenska poprawnie Syntagma”, które później nazwano „jednym z najwybitniejszych dzieł starożytnej lingwistyki słowiańskiej”. Jej autor, ukraiński językoznawca, pisarz, pedagog i działacz kościelny Meletii Smotrycki, zdaniem naukowców, „jako pierwszy w historii językoznawstwa narodowego podał pełny kurs języka cerkiewnosłowiańskiego w wówczas przyjętych częściach”. W gramatyce tej naukowiec wprowadził kilka nowych liter, sformułował zasady stosowania znaków interpunkcyjnych, dzielenia wyrazów, wielkich liter itp. Szereg ustalonych przez niego zasad ortografii i interpunkcji obowiązuje do dziś w ukraińskim języku literackim. Książka, stworzona przez ukraińskiego lingwistę, była wielokrotnie wznawiana, przez dwa stulecia była głównym podręcznikiem języka cerkiewnosłowiańskiego w procesie edukacyjnym, wywarła niezaprzeczalny wpływ na rozwój myśli językowej w krajach sąsiednich, a tłumaczenia łacińskie uczyniły ją znaną w europejskim świecie. Ta i inne okoliczności dają podstawę do twierdzenia, że dzięki „Gramatyce” M. Smotryckiego: „Filologia ukraińska stała się wybitną gałęzią językoznawstwa europejskiego epoki starożytnej” (Rusaniwski, 2004, s. 581–582). Gramatyka ta została opublikowana w skróconej formie w celach edukacyjnych, była używana wszędzie z dużym zainteresowaniem i była rozpowszechniana drukiem w wielu miastach i wsiach. Choć w tym czasie w szkołach nie nauczano jeszcze języka ukraińskiego, podręcznik M. Smotrycki w pewnym stopniu przyczynił się do podejścia nauczania języka ojczystego w placówkach oświatowych. Petro Mohyla próbował coś zrobić, aby przyspieszyć i wprowadzić język ukraiński do programów edukacyjnych, nakazując nauczycielom utworzonych przez siebie szkół, aby zobowiązali uczniów do zapamiętywania jego katechizmu, napisanego w języku ukraińskim.

Co istotne, już w połowie XVII wieku niższa edukacja parafialna, stała się już powszechna. Pierwszym i najważniejszym podręcznikiem do nauki pisania i czytania był „Elementarz” (nazywano go „alfabetem”, „gramatyką”). Drukowano tu materiały gramatyczne i teksty codziennych modlitw. To nie przypadek, że arabski ksiądz Paweł Alepski po wizycie w kraju Bohdana Chmielnickiego z entuzjazmem napisał w swoim dzienniku, że wśród Ukraińców „wszyscy lub prawie wszyscy potrafiały czytać i znać porządek modlitw i śpiewów, nawet większość ich kobiet i córek.” Podobnymi ocenami charakteryzowali edukację Ukraińców i inni autorzy zagraniczni w swoich pracach.

Ze szkoły braterskiej wyłoniło się kolegium kijowsko-mohylańskie (później akademie). Założona przez metropolitę kijowskiego Piotra Mohylę na wzór kolegiów zachodnioeuropejskich, posiadała akademicki poziom kształcenia, który trwał 12 lat. Kurs edukacyjny obejmował trzy grupy: niższa – gramatyka z trzema zajęciami (infima, gramatyka, składnia); średnia – retoryka z dwoma klasami (poetyka i retoryka) i wyższa – filozofia (z dialektyką i logiką). Ponadto studiowali matematykę (z podstawami fizyki i astronomii), rysunek i pięć języków europejskich. Żywy język ukraiński, choć miał pewien wpływ na nauczanie, był używany głównie w codziennym życiu akademickim oraz w literaturze akademickiej, zwłaszcza w utworach dramatycznych, wierszach i przekładach (Kubijowycz, Kuzelya, 1948). Rozbudowując się i rozwijając, akademie z czasem wprowadziła

do studiów nowe przedmioty, w szczególności geografę, ekonomię rolnictwa, architekturę, kursy wiedzy medycznej. Zaopatrzenie Akademii w podręczniki edukacyjne realizowała głównie drukarnia Ławry Kijowsko-Pieczerskiej. Pod przewodnictwem założyciela Eliseya Pleteneckiego wydawała nie tylko podręczniki dla szkół braterskich, ale także publikacje polemiczne, tezy debat naukowych toczących się w akademii, historyczne i językoznawcze prace naukowe oraz książki w językach obcych na zamówienie niektórych krajów. Metropolita Petro Mohyla publikował tu swoje prace polemiczne i publicystyczne w języku ukraińskim i polskim. Ze ścian tej drukarni wyszło najwybitniejsze osiągnięcie leksykografii staroukraińskiej „Leksykon słowenoroski i Imen tĭkavanie” ukraińskiego językoznawcy, tłumacza i nauczyciela Pamvo Beryndy. Mistrzowie księgarstwa z Ławry, realizując zlecenie akademii, starali się na wiele sposobów przejąć i twórczo zastosować doświadczenia drukarzy zachodnioeuropejskich, w szczególności dotyczące konstrukcji strukturalnej i projektu artystycznego publikacji, jej wypełnienia nowymi, bardziej wyrazistymi czcionkami, ilustracjami fabularnymi do materiału tekstowego.

W tym samym czasie książki edukacyjne, choć w mniejszym nakładzie, wydawały prywatne drukarnie kijowskie, z których jedną kierował były nauczyciel, a później nauczyciel szkoły braterskiej, doskonale świadomy ówczesnych potrzeb edukacyjnych, rozumiał treść podręczników, znaczenie ich projektu artystycznego i technicznego dla poprawy sprzyjmowania informacji oświatowej.

Na wschodnich ziemiach ukraińskich w połowie XVII wieku w miastach a czasami na obszarach wiejskich organizują się i zaczynają działać szkoły podstawowe. Otwarte zostają instytucje edukacyjne wyższego typu – kolegia w Charkowie, Czernihowie, Nowogrodzie-Siwerskim, gdzie jednocześnie rozwija się przemysł poligraficzny. Drukarnia Nowogród-Siwersk, założona przez kościelnego, literackiego i politycznego działacza Łazara Baranowicza przy klasztorze Przemienienia Pańskiego, wśród kilkudziesięciu książek o charakterze patriotycznym, publicystycznym, religijnym i moralistycznym opublikowała małoformatowe elementarze cyrylicy i łaciny oraz czasosłowy, które służyły w szkołach jako lektury do nauki czytania i pisania oraz wiele tekstów z nich zostało zapamiętanych przez uczniów.

Podobnie w interesie oświaty pracowali mistrzowie drukarni czernihowskiej, którzy oprócz „książek o treści panegirycznej, moralistycznej i historyczno-patriotycznej” wydali „dużą ilość literatury pedagogicznej dla szkół podstawowych” swojego miasta i okolic, a były to przede wszystkim „Elementarze”, „Kroniki”, „Półstatuty” i inne pomoce edukacyjne” (Ogienko, 2007, s. 402). Zostały dyskretnie, ale gustownie ozdobione środkami artystycznymi i technicznymi, które pomagały w odbiorze materiału tekstowego.

Książki edukacyjne, a w szczególności do czytania w domu i umiejętności czytania i pisania, wydawane były przez lwowskich prywatnych wydawców książek, w niewielkich nakładach takie książki i traktaty naukowe produkowały galicyjskie drukarnie cyrylicy w Stryatynie i Kryłosie, gdzie kontynuowano tradycje Fiodorowicza, zwłaszcza w wydawnictwie takim jak „Evangeliie Uchitelnoe”. Dobry ślad w sprawie zabezpieczenia potrzeb edukacyjnych zostawiły drukarnie Począjów i Uniw, objazdowa drukarnia pisarza, nauczyciela szkoły braterskiej Cyryla Stawrowieckiego, autora zbioru kazań „Ewangelia Nauczyciela”, która została skazana przez Moskwę rozkazem swego cara w 1627 roku na „spalenie na stosie” (Kozyarski, 1998). Metody inkwizycyjne przyjął później car Piotr I, który zakazał drukarniom kijowsko-pieczerskim i czernihowskim wydawania książek świeckich, a więc i edukacyjnych, wprowadzając na ziemiach ukraińskich ścisłą moskiewską cenzurę kościelną i zobowiązując ich do wydawania „tylko ksiąg kanonicznych, zweryfikowane wcześniej ze standardami moskiewskimi i zatwierdzone przez Synod” (Ogienko, 2007, s. 403). W ten sposób przez długi czas zaniedbywano potrzeby ukraińskiej edukacji narodowej, celowo opóźniając jej rozwój i zrywając naturalny związek ze wspólnotą europejską.

Dlatego nieoceniona siła pomocnicza na drodze do zdobywania wiedzy od chwili powstania aż po dzień dzisiejszy była i jest książka edukacyjna.

Na ziemiach ukraińskich rozwój oświaty i sprawy wydawniczej, podobnie jak we wszystkich krajach Europy, został zdeterminowany przyjęciem i szerzeniem się chrześcijaństwa. W czasach Rusi Kijowskiej wzorcem były podręczniki bizantyjskie, które zapoznawały z historią świata i historią literatury. Osoby poszukujące edukacji korzystały ze słowiano-ruskich tłumaczeń kronik światowych, podręczników kompilacyjnych historii starożytnej i różnych chronografów. Z historii literatury oferowano głównie zbiory aforyzmów moralistycznych i dydaktycznych. I funkcjonalnie nową, łatwiejszą w odbiorze materiału stała się literatura edukacyjna na terytorium Ukrainy wraz z nadejściem epoki oświecenia i czasów druku książkowego. Pierwsze drukowane podręczniki, które umożliwiły zmianę podejścia do nauki, stały się ważnym narzędziem upowszechniania edukacji wśród ówczesnej ludności Ukrainy, z jednej strony rozwoju świadomości narodowej i oryginalnej kultury oraz kształtowanie ukraińskiej tradycji naukowej jako składnika tradycji ogólnoeuropejskiej z drugiej strony.

Lista wykorzystanych źródeł


- Wilchowski, B. (Borys Grinczenko). (1901). Książki o edukacji publicznej. *Biuletyn Literacki i Naukowy*, t. 16, książka 12, 111–112.
- Hruszewski, M. Z. (1992). Historia Ukrainy i Rusi: w 11 tomach. 12 książek P. Z. Sohan (redaktor naczelny) i inni. Kijów: Nauk. opinia, t. 3.
- Hupan, N. M. (2013). Przejawy zróżnicowanego podejścia w treści podręczników szkolnych. *Zróżnicowane ujęcie w dziejach szkoły ukraińskiej (koniec XIX – pierwsza tercja XX w.): monografia*; Sukhomlynska, O.V., Dichek, N.P., Berezivska, L.D. Kijów: Myśl pedagogiczna, 230–245.
- Isaievych, Y. D. (1966). Bractwa i ich rola w rozwoju kultury ukraińskiej XVI-XVIII wieku. Kijów: Nauk. opinia.
- Kozyarski, B. (1998). Zniszczenie języka ukraińskiego przez najeźdźców Ukrainy. „Oświecenie”: historia i nowoczesność. Kijów, 76–83.
- Krypiakiewicz, I. (1995). Historia świata: w 3 książkach. Książka 2 Średniowiecze i czasy nowożytne. Kijów.
- Kubiyovych, V., Kuzelia, Z. (red.). (1948). Encyklopedia studiów ukraińskich, tom. 3, 996-997. <http://litopys.org.ua/encycl/eui.htm>
- Kulish, TI (2013). Ukrainizacja szkolnictwa jest charakterystyczną cechą zróżnicowania procesu edukacyjnego w latach dwudziestych XX wieku. *Zróżnicowane ujęcie w dziejach szkoły ukraińskiej (koniec XIX w. – pierwsza tercja XX w.): monografia*; *Zróżnicowane ujęcie w dziejach szkoły ukraińskiej (koniec XIX – pierwsza tercja XX w.): monografia*; Sukhomlynska, O.V., Dichek, N.P., Berezivska, L.D. Kijów: Myśl pedagogiczna, 471–485.
- Owczinnikow, W. (2005). Historia książki: ewolucja struktury książki: przewodnik po studiach. Lwów: Świat.
- Ohienko, I. (2007). Historia drukarstwa ukraińskiego. Kijów: Lybid.
- Pasichnik, I i inni. (red.). (2011). Akademia Ostroska z XVI-XVII wieku. Ostróg: Wydawnictwo Uniwersytetu Narodowego.
- Historia starożytnych lat: Kroniki (według listy Ipatskiego). Kijów, 1990.
- Pogribnyi, A. G. (1988). Borys Grinczenko. Szkice życia i kreatywności. Kijów: Dniepr.
- Radul, O.S. (2011). Historia szkolnictwa wyższego w Europie (V w. - połowa XX w.): monografia. Kirowohrad: Imex-LTD.
- Rusanivskyi, V.M. I inni (red.). (2004). Język ukraiński: encyklopedia. NAN Ukrainy, Instytut Lingwistyki imienia O.O. Potebni, Instytut Języka Ukraińskiego. Wydanie 2, poprawiono i dodano Kijów: „Encyklopedia ukraińska” imienia M. P. Bazhana.
- Suchomłyńska, O. itp. (red.). (1996). Szkice historii szkolnictwa ukraińskiego. 1905 – 1933: przewodnik naukowy Kijów: Testament.

2.2.РУШІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-2>

Наталія Дічек,

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

 <https://orcid.org/0000-0002-2185-3630>

Одним із перших у ХІХ ст. культурно-громадських діячів, який наполегливо, а головне – дієво обстоював та доводив самостійність, окремішність, самотність української мови, був Пантелеймон Куліш. Не менш відомий на ниві боротьби за українську мову учений-філолог І. Огієнко так писав про нього: «... глибоко розумів вагу рідної мови й на практиці не раз переконувався, що російською мовою українець ніколи не передасть тонко своїх глибших задушевних дум та прагнень, своїх сердечних почувань, бо це можна зробити тільки рідною мовою» (Огієнко, 2004, с. 219).

Велич постаті П. Куліша – письменника, поета, етнографа, фольклориста, філософа, громадського і просвітнього діяча, оригінального історика-аматора, літературознавця, перекладача – у національно-культурному житті України визначити доволі легко, адже у багатьох аспектах розвитку національної культури у ХІХ ст. він став або першим або найкращим з-поміж інших. Так, беручи участь у 1845–1846 роках у громадсько-політичному русі (входив до таємної політичної організації – Кирило-Мефодіївське товариство), спрямованому на звільнення українців і здобуття ними державності, П. Куліш провіденційно дійшов висновку про нагальну необхідність поширити серед них письменність.

Загалом, у справі здійснення мовно-культурного повороту в свідомості пересічних співвітчизників П. Куліш став першим глашатаєм національної ідеї як невтомної боротьби у просторі української культури. Уже у 1840-х роках П. Куліш підняв питання зв'язку рідної мови й національного менталітету, яке у подальшому блискуче розробив його сучасник етнолог, мовознавець і філософ О. Потебня; написав перший історичний роман літературною українською мовою («Чорна рада», 1857); створив варіант українського правопису, що поширився із назвою «кулішівка» (1857); став ініціатором перекладу українською мовою Святого Письма (рукопис здійсненої просвітником величезної праці, на жаль, згорів 1885 року разом із його власним хутором Мотронівка).

Щодо «кулішівки», то скажемо трохи розлогіше – П. Куліш зібрав, упорядкував усі ті зміни українського правопису, що сталися насамперед протягом першої половини ХІХ ст., коли 1818 р. О. Павловський зробив спроби узгодити правопис із фонетикою живої мови (Огієнко, 1918а). І хоча правопис П. Куліша не перший (Огієнко, 1949) український фонетичний правопис, однак зроблений ним крок сприяв подальшому активному вдосконаленню, модернізації українського правопису на фонетичній основі напрацюваннями М. Максимовича (Огієнко, 1949). Першою працею, написаною П. Кулішем наближеним до фонетич-

ного правописом, є «Записки про Південну Русь» (т.1, 1856). Мета творення правопису пояснювалася щирою любов'ю П.Куліша до рідної мови, бажанням розкрити її красу і своєрідність. Ураховуючи особливості української мови, Пантелеймон Олександрович увів, до прикладу, знак ' (апостроф) (Огієнко, 1949). (Детальніше про правопис див.: Півторак, Г. (2000). Кулішівка. Ізборник. <http://litopys.org.ua/ukrmova/um35.htm>).

Хоча І. Огієнко не вважає П. Куліша творцем правопису, проте характеризує його як «ідеолога і творця української літературної мови, який свідомо працював над підвищенням культури української літературної мови, «витягуючи її зі стану «змужичлості», ... свідомо працював, щоб збільшити культуру мови літературної чи книжної (Огієнко, 2004, с. 219).

«Кулішівка» стала основою пізнішого українського правопису в Наддніпрянській Україні кінця XIX – поч. XX ст. А ще створенням правопису П. Куліш порушив декларовану самодержавною владою єдність української і російської правописних традицій й «утвердив українську правописну самобутність» (Гриценко, 2013, с. XLIV).

Для П. Куліша українська мова, чия історія «сягає в старовину глибше нашої літописної пам'яті» (Кравченко, 2008, с. 92), була уособленням духовного життя нації, рушієм розвитку національної свідомості і національного самовияву, джерелом підтримання духу народу у боротьбі за незалежність і власну державу. Тому й сприяв він усіма можливими засобами її відродженню й розвитку, культурно-освітньому узаasadненню, опануванню нею різних сфер суспільного життя (не лише мовленнєвої, літературної, а й наукової, юридичної тощо). Велич культурницьких ідей П. Куліш полягає в тому, що боротьбу за вирішення українського питання він пов'язав з розвитком національної літератури й освіти, поширенням серед усіх верств українців творів рідною мовою, поверненням сторичної пам'яті. І навіть нині, в незалежній Українській державі, ці ідеї залишаються актуальними і потребують постійної невсипної уваги, бо в житті сучасного українського суспільства і досі остаточно не розв'язано проблеми, про важливість яких для української нації провісницьки невтомно писав П. Куліш.

На нашу думку, принципово значущою для культурного поступу українців, серед яких на той час переважав неписьменний люд, стала ідея П. Куліша про необхідність видання шкільних читанок для початкового навчання українською мовою (Гирич, 2014, с. 125). Нагадаємо, що у середині XIX ст. українських дітей вчили грамоти виключно російською мовою. Усвідомлюючи, що головною проблемою народної школи в Україні є російськомовне навчання та вболівуючи за освіту і виховання українських дітей, їхнє майбутнє, П. Куліш створив для них «ГраMATку» (1857; 2-е вид. – 1861) – український буквар з читанкою (Куліш, 1857). У передмові до неї він напучував: «Найперше діло в отця-матері..., щоб дитину своєю рідною мовою доводити, щоб дитина, вчившись письменства, од своїх людей не одвикала і на добро своїй громаді до розуму доходила: з тих-бо письменних мало добра буває, що чужоземцями через науку робляться, і до свого рідного люду слова промовити по-своєму не вміють» (Куліш, 1857). Уточнимо, що правописом навчальної книг стала саме «кулішівка».

Щодо змісту «ГраMATки», то у ньому переважали церковні твори. По-перше, такою була традиція з написання перших навчальних книг для дітей. По-друге, за змістом усіх публікацій суворо наглядали владні цензори. Не зважаючи на це, П. Куліш подав у «ГраMATці» розділ «Яка була доля нашого рідного краю од найдавніших часів», де подав короткі відомості про історію України, про її терени, про деяких історичних осіб. За букварними розділами йде «Арифметика», де вміщено дані про призначення цієї науки, ілюстрації до цифр, таблицю множення з детальним описом користування нею, кілька задач для розв'язуван-

ня. Корисним у сенсі формування в маленьких учнів національної ідентичності, розвитку розуму й кмітливості на етнофольклорному контенті є розділ «Прислів'я».

З приводу появи «Граматки» Т. Шевченко написав у своєму щоденнику таке: «Як чудово, розумно й благородно складений цей зовсім новий буквар. Дай, боже, щоб він привився в нашій бідній народі. Перший вільний промінь світла, спроможний проникнути в стиснуту пополам невольничу голову» (Шевченко, 1971, с. 156).

Натхненна винахідливість П. Куліша у пошуку ефективних шляхів поширення українського літературного слова і самої мови вражає. Розглядаючи просвіту свого народу чи не головним своїм громадським завданням, він знаходив для цього нові й нові шляхи.

Як доводить професор І. Зайченко, П. Куліша можна вважати одним з тих, хто започатковував національно орієнтовану українську загальну і педагогічну пресу, публіцистику і журналістику (Зайченко, 2002). Цю справу він почав 1860 р., коли, подолавши низку чиновницьких заборон, спромігся видати рідною мовою альманах «Хата» (два наклади), який містив поезії та оповідання Т. Шевченка, В. Кузьменка, Є. Гребінки, Марка Вовчка, Г. Барвінок, П. Куліша.

Проте просвітник мріяв видавати солідний український журнал, і цей задум реалізував у червні того ж року разом із В. Білозерським та М. Костомаровим, попри все отримавши на це урядовий дозвіл. Так з'явився журнал «Основа», назву та програму якого склав саме П. Куліш. На сторінках цього видання у власній друкарні перетворювалися на печатне слово й науково-популярні історичні твори самого П. Куліша: «Історія України од найдавніших часів», «Хмельниччина», «Виговщина» та ін., спрямовані на поширення знання про українську минувшину та на доказ того, що історію можна писати і викладати рідною мовою. За два роки було видано 22 товсті книжки.

Окрім прагнення поширювати рідномовну освіту в Україні, великим здобутком П. Куліша у справі просвіти українців, на думку сучасного дослідника О. Охріменка, були його численні переклади українською мовою надбань світової культури. У такий спосіб просвітник сприяв поширенню кращих зразків художньої зарубіжної класики (особливо творів В. Шекспіра) серед україномовного населення, а отже прилучав читачів-співвітчизників до європейської культурної традиції. Високо оцінюючи переклади П. Кулішем поезій В. Шекспіра, І. Франко написав: «Він узявся перекладати Шекспіра не для проби, а певний свого панування над рідною мовою... і дав нам переклад, з яким можемо без сорому показатися в концерті перекладів великого британця ...» (цитовано за Охріменко, 1989, с. 152).

У дещо іншому, але теж піднесеному вимірі, відгукнувся про літературно-перекладацькі здобутки П. Куліша та їх значення для української культури відомий український письменник М. Коцюбинський у листі до письменника Панаса Мирного: «Могучий майстер української мови, творець українського правопису, благородний поет «Досвіток», перекладач Шекспірових і Байронових творів... автор «Записок о Южной Руси», «Чорної ради» і сили інших коштовних праць має право на нашу велику повагу і вдячність» (Куліш, 1969, с.4–5). Підкреслимо, що це високі слова майстра української прози до іншого майстра, товариша так би мовити по літературному цеху, опосередковано засвідчують незаперечний талант і рідномовні літературні здобутки П. Куліша.

Сам П. Куліш наголошував на близькості української культури до «європейської цивілізації», необхідності формування у дітей загальнолюдських цінностей і поваги до культури інших народів. Він писав, що на відміну від «російського погляду на науки та мистецтва», «ми дружньо вивчаємо все, що вироблено іншими суспільствами і народностями» (Кравченко, 2008, с. 73).

У контексті хронотопу подій української історії варто згадати, що всі вже згадані нами результати просвітницької, національно орієнтованої, культурницької діяльності П. Куліша хоча й не без перешкод, але ж вдалося реалізувати лише завдяки збігу сприятливих для нової суспільно-політичних обставин життя в Російській імперії. Маємо на увазі недовгий період проведення імператором Олександром II низки реформаторських починань (кінець 1850-х – початок 1860-х років) державного рівня. Відповідно в країні створилася атмосфера певної лібералізації (на жаль не тривала, особливо для українців) суспільного життя, зокрема було знято заборону на друк творів членів Кирило-Мефодіївського товариства. Тому, одержавши змогу публікувати свої праці і водночас дбаючи про сприяння доступності освіти для пересічних українців, П. Куліш зміг протягом 1860 – 1862 рр. у серії «Сільська бібліотека» надрукувати у С.-Петербурзі 39 брошур українською мовою («кулішівкою»), так званих «метеликів», дешевих книжечок для народного читання. У кількісному вимірі це було більше, ніж за попередні 40 років (Поліщук, 2015, с. 231). Основною метою їх видання було бажання зачинателя ідеї, аби українське слово дійшло до найширших народних мас. На сторінках брошур цієї серії до читачів дійшли твори і П. Куліша, і його сучасників – Т. Шевченка, Марка Вовчка, О. Стороженка, Ганни Барвінок, Г. Квітки-Основ'яненка та ін. (Кравченко, 2009). З позицій сучасності вочевидь постає просвітницьке, навчальне призначення таких книжечок, але не стільки для дітей, скільки для молоді й дорослих українців.

Зауважимо, що серед сучасних українських дослідників педагогічних поглядів П. Куліша насамперед варто згадати професора О. Кравченко, яка у своїй дисертації не лише ґрунтовно дослідила педагогічну та науково-просвітницьку діяльність просвітника (Кравченко, 2009), а й підготувала до публікації вибрані його твори просвітника, пов'язані з питаннями освіти (Кравченко, 2008). Внеском О. Кравченко у педагогічне кулішезнавство стала також укладена нею збірка першоджерел (Кравченко, 2011), що презентують серію перших дешевих україномовних «книжок спеціально для народного читання» під спільною назвою «Сільська бібліотека». Автором ідеї та її практичної реалізації у другій половині XIX ст. став саме П. Куліш. Ці прості, розраховані на пересічну, переважно сільську людину кулішеві книжечки високо оцінив видатний літературознавець С. Єфремов. Він вважав їх взагалі першою спробою видання «цілком популярної книги, спробою, що на довго й по тому визначила була у нас тип народної книжки, так званих «метеликів» (Єфремов, 1926, с. 8). Своім легким змістом для неписьменних людей вони ставали першим кроком у світ знань, надрукованим рідною мовою.

Вагомим в осягненні величі П. Куліша в історії України видається висновок дослідників діяльності і творчої спадщини П. Куліша про те, що завдяки його видавничій і редакторській діяльності активно формувалося коло українофілів-одномудців, відбувалася активізація громадського руху за українську мову й літературу (Нахлік, 2007, с. 5), що з роками дедалі ширився і привів до утворення стійких культурницьких об'єднань на українських теренах (Київ, С.-Петербург, Полтава, Чернігів, Харків, Одеса) – громад, «напівлегальних осередків інтелігенції, студентів, учнівської молоді, які впродовж 1858–1907 років здійснювали на демократично-патріотичних засадах науково-просвітницьку й освітянську роботу на користь України та її народу» (Побірченко, 2008, с. 145–147).

Є у спадщині П. Куліша й корисні міркування про формування особистості дитини, або «виховання дітей» засобами школи. Загалом просвітник переважно критикує освітньо-педагогічні звичаї тогочасної школи, що була чужою, недоброю до української дитини, яка, пише він, вчителя «тільки боїця, а розуму його не бачить, бо самого его не любить» (цитовано за Кравченко, 2008, с. 112). У міркуваннях П. Куліша про шкільне життя відчува-

ється відлуння власних дитячих вражень і вражень від вчителювання. Розкриваючи мету і призначення шкільної науки, П. Куліш доводить верховенство життя людини і допоміжну роль освіти у його «найкращому порядкуванні в сем'ї и господі» (цитовано за Кравченко, 2008, с. 112). Водночас він обґрунтовує необхідність навчання в школі, висловлюючись у сучасних термінах, для соціалізації дитини.

Характеризуючи постать і призначення вчителя, П. Куліш пише: «Учитель мусить бути учням за батька серед шкільної сем'ї і за матір серед шкільної малечки» (цитовано за Кравченко, 2008, с. 113), обстоює думку про особливу роль для шкільної справи «вчителів початкових», бо «не гімназія и університет мусять бути головними ступенями до того, щоб кохана дитина ваша сталась чоловіком достотнім, а перш усього – рідна хата, потім початкова школа» (цитовано за Кравченко, 2008, с. 113). На доказ своєї правоти П. Куліш наводить відомий йому досвід організації початкової освіти в Американських штатах. Він усвідомлює нереальність домогтися такого рівня у тогочасних українських умовах, проте вважає за потрібне збуджувати хоча б розуміння потреби змін у майбутньому, «щоб хоч на грядущі роки зрозумів дехто, як воно в нас есть, а як повинно бути. Саме вже розуміння – ступінь угору» (цитовано за Кравченко, 2008, с. 113).

У цих рядках не лише віддзеркалено глибину проникнення П. Куліша в освітні проблеми, а й визнання своєї ролі провісника національного культурно-освітнього поступу.

Сучасні дослідники спадщини П. Куліша, представники окремого напрямку українського гуманітарного знання – кулішезнавства (Федорук, 2024) – характеризують його як «великого класика української літератури (Ю. Бойко-Блохін, 1997), рушія і засновника новітньої української інтелектуальної, критичної думки, (Г. Грабович, 2017), світоча української нації (В. Шендеровський, 2000).

І навіть якщо згадати слова П. Житецького (Житецький, 1927, с. 40) про «безмежну самовпевненість та безмірне самолюбство» П. Куліша, що зазначали й інші його сучасники, то, дивлячись з позицій нашого часу й сприймаючи велич його особи ренесансного масштабу можна казати, що він мав на це повне право.

Однодумець і товариш П. Куліша в участі у таємному Кирило-Мефодіївському братстві, геній української поезії Т. Шевченко теж переймався проблемами поширення грамотності серед рідного простолюду, критикував поширений на той час тип «так называемого грамотного русского человека», що яскраво уособлювали панські сільські писарі: «Общая грамотность в народе – величайшее добро, но где на 100 один грамотный – величайшее зло. Я ничего не знаю безнравственнее и отвратительнее сельского писаря, он первый грабитель бедного мужика, лентяй, пьяница, сосуд всех мерзостей и первый развратитель простодушного мужичка, потому что он святое письмо читает» (Шевченко, 1954, с. 333).

Пройшовши в дитинстві сувору школу дяка Совгиря, який по «субітках» практикував «спартанське» виховання своїх учнів: бив майже усіх учнів та ще й велів їм лежати і не кричати, «а не борзеса, виразно читати п'яту заповідь», Т. Шевченко мріяв про справді народну школу, в якій би реалізувався ідеал виховання – поєднання розумової і фізичної праці, а учитель був би добрим і уважним наставником вихованцям.

Близькою за змістом до таких поглядів Тараса Григоровича на шкільну справу могла стати діяльність недільних шкіл для дорослих і підлітків, організацію яких започаткували восени 1859 р. в Києві демократично настроєне студентство і викладачі імператорського університету Св. Володимира. Підготовка і відкриття таких навчальних закладів збіглися в часі з останнім перебуванням поета в Україні. З архівних епістолярних документів відомо, що він дуже зацікавився недільними школами і активно включився у роботу із забезпечен-

ня їх необхідною літературою, насамперед, надрукованою українською мовою, якої так не вистачало. Передусім, Т. Шевченко надіслав у чотири київські недільні школи 50 примірників свого «Кобзаря». А далі розпочав роботу над створенням елементарного підручника з грамоти для початкових і недільних шкіл. І 1861 році, витримавши подвійну цензуру, побачив світ накладом 10.000 примірників шевченків «Букварь южнорусский». Про цей важливий почин автор так писав у листі до мецената П. Симиренка, який брав участь у виданні книжечки: «Составил я и издал «Букварь» для наших сельских школ в количестве 10 000 экземпляров и продаю его в пользу тих же сельских школ по 3 копейки за книжечку» (Шевченко, 1961, с. 436).

Важливо кількома словами зазначити, що написання Т. Шевченком «Букваря» відбулося на хвилі розроблення й упровадження імперською владою в країні наприкінці 1850-х років певних демократичних реформ, що дещо лібералізувалося суспільне життя й уможливило таке неможливе для попередніх історичних часів здійснення громадських ініціатив щодо організації практичної просвіти різних верств українського населення. Фактично зміни в імперії стали поштовхом для активізації діяльності національно свідомої інтелігенції в українських губерніях. Вбачаючи свій обов'язок і у розвитку національної культури у цілому, і в поширенні освіти серед власного народу зокрема, представники тогочасної української інтелігенції виявили громадську ініціативу із започаткування 1859 року навчання рідною мовою в уперше створених недільних школах, а також у поодиноких самочинно влаштованих україномовних щоденних школах (Коляда, 2007).

Організація україномовного навчального процесу в таких освітніх осередках потребувала відповідних підручників, яких на той час на Наддніпрянській Україні не було. Така ситуація спричинила виникнення першої потужної хвилі творення нового покоління українських навчальних книг, до якої залучилася низка визначних діячів. У цей період «української відлиги» зокрема побачили світ «Українська абетка» М. Гатцука (1861), «Українські прописи» (1862) та «Арифметика або щотниця» (1863) О. Кониського, «Граматка» П. Куліша (1857, 1861), а також «Букварь южнорусский» (1861) Т. Шевченка.

Буквар Т. Шевченка містив алфавіт (літери друковані й писані), вправи для читання складів, зв'язного тексту, чисел до 100. Особливість підручника полягала у тому, що написаний він був українською мовою, але буквами російського алфавіту. Автор, імовірно, не хотів ускладнювати учням опанування грамоти, аби могли вони вільно читати і українські, і російські книжки.

За обов'язковою тогочасною вимогою до шкільних підручників, згідно з якою навчання грамоти йшло на зразках релігійних текстів, автор подав у своєму букварі кілька уривків із «Псалмів Давидових», перекладених ним ще у 1845 р. Для вправління в читанні поет взяв тексти з українського фольклору: «Думу про пирятинського попавича Олексія» і «Думу про Марусю попівну Богуславку», вмістив багато приказок і прислів'їв, сповнених народної мудрості і морального змісту («Брехнею увесь світ пройдеши – та назад не вернешся», «Багато панів – на греблю й нікому», «Ледачому животіві – і пироги вадять» тощо (Шевченко, 1991, с. 49–50). Іншою характерною рисою «Букваря» є відсутність вправ на читання незв'язних складів. Це доводить, що поет вважав поділ складів на прямі, зворотні, серединні тощо, недоцільним і навіть шкідливим для техніки читання. Є у підручнику і неповна таблиця множення, яку можна самостійно або під керівництвом учителя доповнити, що мало відігравати роль низки вправ.

Загалом зміст букваря був насичений таким навчальним матеріалом, який мав патріотичне і морально-етичне спрямування, і навіть уміщені у ньому псалми і молитви несли

соціальне змістове навантаження, оскільки оповідали несправедливість життєустрою, в якому легко простежувалась паралель з антинародністю царської влади.

Варто зазначити, що Т. Шевченко добре знав Псалтир з дитинства. Біблійні псалми з цієї книги Старого Завіту приваблювали його своєю патетико-етичною напругою, гострими інвективами проти зла, користолюбства, всілякої неправди, проголошеною в них ідеєю рівності «убогих» і «багатих» перед Богом та неминучості покарання «злотворящих». До «Букваря» увійшли лише 132-й псалом і кілька невеличких уривків з псалмів 12, 53, 93, 149, які входять до «Давидових псалмів». Водночас, започаткувавши свої переспіви псалмів українською мовою, поет цим полегшував усвідомлення їх змісту пересічними українцями, для яких російська церковнослов'янська мова не була достеменно зрозумілою. У літературознавчому контексті українськомовний варіант псалмів, за словами П. Куліша, яскраво доводив, що цією мовою можна писати не лише мужицькі повісті, а відтворювати «и псалм Давида, и чувства, достойные самого высшего общества» (Записки..., 1928, с. 53–54).

Свій підручник поет розглядав як малий внесок у велику справу народної освіти. Він збирався випускати інші навчальні книжечки. У його задумах, висловлених у листі до М. Чалого, культурно-освітнього діяча, учасника руху за створення недільних шкіл, було складання підручника з арифметики, «а за лічбою – етнографію і географію в 5 копійок, ... історію, тільки нашу. ... Якби Бог поміг оце мале діло зробить, то велике б само зробилося» (Шевченко, 1962, с. 436–437). Але передчасна смерть зупинила просвітительську діяльність Кобзаря.

Усе своє життя Т. Шевченко самотужки, наполегливо працював над опануванням культурної спадщини людства, займався самоосвітою, розуміючи величезне значення знань для долі окремої людини, а особливо – для пригнобленого, забитого народу. Як істинний гуманіст, він подібно до французьких просвітителів ХУІІІ ст., вірив у реформаторську силу виховання і пропагував у своїх творах могутню силу освіти і культури (Шевченко, 1951, с. 291):

Не дуріте самі себе,
Думайте, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь.

Проблема створення шкільних підручників, навчальної і науково-популярної літератури для національної школи і просвіти українців у різні історичні періоди вирішувалася по-різному. Як переконає видатний український філолог і літературознавець І. Огієнко, уже у ХVІ – ХVІІ ст. на українських землях діяли «значні культурні центри зі своїми школами, друкарнями, вченими людьми» (Огієнко, 1918b, с. 37). Проте під тиском русифікаторської освітньої політики Російської імперії, внаслідок її остраху сепаратистських рухів на територіях України, на початку ХІХ ст. українські школи на українських землях уже не функціювали, а українська мова лишалася у побутовому вжитку переважно сільського населення, яке становило левову його частку.

У другій половині ХІХ ст. українське мовне питання істотно загострилося, у першу чергу внаслідок накладених на нього заборон Валуєвського циркуляру (1863) та царського Емського указу (1872) Український просвітник і педагог, літератор й редактор Б. Грінченко (1863–1910) жив і творив у найтрагічніші часи української історії, коли в імперії набули чинності валуєвсько-емські заборони всього українського. Заборонялося не лише писати книжки українською мовою та ввозити їх з-за кордону, а й робити українські переклади з інших мов.

Українська мова зазнавала постійних обмежень і заборон, тотальна русифікація спричинила до того, що процес навчання і його засоби були виключно російськомовними. Школа

на українських землях була позбавлена жодних національних особливостей. Для переважної більшості учнів-українців російська була нерідною мовою, тому і підручники, і методичне забезпечення навчання були їм незрозумілими, не відповідали їхнім природним і розумовим уявленням і потребам, та й процес навчання і не враховував, і не відбивав культурних здобутків та історичних традицій українського народу. Така освіта не сприяла розвитку духовного й інтелектуального потенціалу української нації. Саме тому боротьба свідомих українських громадських діячів за українську школу та створення україномовних підручників та книжок із різних галузей знань, які б забезпечили національно спрямований зміст освіти й елементарну просвіту народу, і стала одним із головних напрямів тогочасної національно орієнтованої діяльності свідомої української громадськості.

У деяких дисертаційних роботах (наприклад, Н. Зубкової «Бібліотека і архів Б.Д. Грінченка як джерело з історії народної просвіти України кін. XIX – поч. XX ст.» (1994); М. Малиша «Книговидавнича діяльність Б. Грінченка» (1994); М. Одінцової «Рукописні книги і журнали Бориса Грінченка: редакційно-видавничий аспект» (2014)) підручники просвітника не проаналізовано, зокрема авторами не згадувано про його рукописні навчальні книги, про дидактичні і педагогічні аспекти підручників для навчання у початковій школі. До того ж, ці дослідники не мали змоги задіяти значну частину першоджерел з великої спадщини діяча, що чекала на вивчення в архівах і книгозбірницях.

Сформувавшись уже замолоду як свідомо, україноорієнтована особистість, Б. Грінченко добре зрозумів, що єдиним засобом розвитку національного самоусвідомлення, засобом поширення грамотності серед українського населення є рідномовна книга. На його переконання, вона – найефективніший засіб морально-етичного, розумового розвитку учня, людини. «Книга – твоє багатство, бо це знання, право, істина, чеснота, повинність, поступ, розум, що розвіює всі темні примари!» (Грінченко, 2013, с. 38). Створення підручників та написання книг, по-перше, українською мовою, по-друге, й з використанням національно детермінованих дидактичних компонентів стало провідним завданням просвітника, а розв’язання цієї проблеми – окремим напрямом його розмаїтої просвітницької і педагогічної діяльності.

Залюблений у рідний народ, його самобутню культуру, Б. Грінченко страждав від того, що як учитель змушений був утілювати в життя русифікаторську політику царського уряду – навчати сільських дітей-українців російською мовою. Працюючи в с. Трійчатому на Харківщині (1882 р.) і щодня стикаючись із сумнівними наслідками освіти чужою, малозрозумілою дітям мовою, відсутністю українських книг для навчання і читання, призначених для формування знань і світогляду української дитини, молодий учитель вирішив таємно навчати сільських учнів української грамоти і «видавати» для цього саморобні книжечки для початкової освіти українською мовою. Щоб полегшити навчання сільським дітям, Б. Грінченко писав короткі тексти друкованими літерами (своєрідний буквар) (Дудурківський, 1929, с. 59).

Потім, 1888 р., педагог уже складав і розмальовував такі навчальні книжечки для початкового навчання, переробляючи й удосконалюючи ці перші «книги»-спроби, продовжуючи їх розроблення у дусі кращих традицій української педагогічної думки щодо написання букварів. Для цього він творчо осмислював зроблене попередниками, зокрема «Граматку» (1857) П. Куліша, «Буквар південно російський» («Букварь южнорусский») (1861) Т. Шевченка.

Про історію створення свого рідномовного букваря «Українська граматка до науки читання й писання», в основі якого лежали рукописи підручників «Українська граматка» (1888) та «Граматка» (1889), що зберігаються в Інституті рукописів Національної бібліоте-

ки України імені В.І. Вернадського (Грінченко Б. Українська граматка. ІР НБУВ. Ф. І. Од. зб. 31536. 112 арк.; Грінченко Б. Граматка. ІР НБУВ (Ф. І. Спр. 31456. 11 арк.), Б. Грінченко згадував так: «Склав я цю граматку ще року 1888, бувши на селі вчителем. Тоді невільно було друкувати ніяких українських книжок до науки дітям чи дорослим, через те я сам написав усю граматку друківаними літерами та й учив по ній читання й писання свою дитину і чужих дітей, щоб рідною мовою озвалась до їх наука» (Грінченко, 1907, с. 61). У цій праці він використовував і досвід попередників, і власний практичний досвід учителювання.

Метою граматки діяч визначив сприяння навчанню дітей-українців, аби їм легше, без зайвих зусиль була змога навчитися читати й писати, спонукати їх до самодіяльності, а також полегшити й працю вчителя (Грінченко, 1907, с. 61). За цією ж книгою діяч навчав і свою доньку Настю, а також селян у с. Олексіївці на Катеринославщині, «бажаючи, щоб рідною мовою озивалася до їх наука» (Грінченко, 1907, с. 61), а деякі селяни, навчившись читати, надалі навчали грамоти інших неписьменних.

Хоча рукопис буквара датовано 1888 року, вперше цей підручник було надруковано лише 1907 р. у Києві (Грінченко, 1907, с. 64), коли в Російській імперії прийняли конституційний маніфест і затвердили «Тимчасові правила про друк» («Временные правила о печати») (1905), які скасовували валуєвсько-емські циркуляри, цензуру й заборону української преси, і в українців з'явилася надія на відкриття українських шкіл.

Ще однією причиною творення Б. Грінченком україномовної навчальної книги була безмежна віра в ідею, що українська мова є потужним об'єднуючим чинником, здатним згуртувати націю. На підтвердження вірності такої ідеї наведемо витяг з такого тогочасного документу-циркуляру, підготовленого імперським Головним управлінням у справах друку, де пояснено категоричне небажання царського уряду поширювати в імперії використання саме української мови та літератури і насамперед – у друкованому вигляді: «... ніщо не об'єднує людей в політичному відношенні так сильно, як єдність мови і літератури, і навпаки, ніщо не роз'єднує їх так, як відмінність мови і писемності. Допустити створення особливої простонародної літератури на українському нарідчч означало б закласти міцну основу для розвитку переконання у можливості здійснити в майбутньому ... відчуження України ВІД Росії» (цитовано за Тимошик, 2007, с. 242–243).

Мова, друковане слово об'єднувало людей, піднімало їх з колін, спонукало думати і самоідентифікуватися, перетворювало з «малоросів», «хохлів» на українців. Доречно навести слова І. Огієнка: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб; і поки живе мова – житиме й народ, як національність; не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорозиться поміж дужчим народом» (Огієнко, 1918b, с. 239–240). Отже, написаний Б. Грінченком від руки, великими друківаними літерами для сільських учнів, пізніше надрукований, рідномовний буквар виконував «місію» просвіти українського населення: «Вчіть дітей грамоти: грамота нужна кожній людині, вона показує світ до життя», – згадувала слова Б. Грінченка одна з його учениць – М. Познякова (Єфремов, 1910, с.178).

Висвітливо деякі характеристики надрукованої 1907 р. «Української граматки до науки читання й писання» Б. Грінченка, основу якої, на наше переконання, було закладено у процесі вироблення ще її рукописних «попередників» (Грінченко, 1907). Навчальна книга складалася з двох частин: букварної і післябукварної, яку автор назвав «Читання після азбуки». Наприкінці книги вміщено прописи та методичну статтю «До вчителів». Можна констатувати, що на основі набутого вчительського досвіду, Б. Грінченко розробив свою методику навчання грамоти: спочатку вивчав із дітьми українські букви, а вже на основі цього – російський алфавіт. Таке навчання для дітей національного самоусвідомлення, ро-

зумовому розвитку було не тільки доступним, а й сприяло формуванню їхньої національної гідності. Як педагог, Б. Грінченко був переконаний, що «з чужої науки дитина дуже часто стає недотепною, важкою на думку» (так про ставлення Б. Грінченка до навчання українських дітей згадувала його ідейна соратниця і дружина М. Загірня у рукописі «Школи де вчителював Борис Грінченко». ІР НБУВ. Ф. І. Од. зб. 32541).

Букварну частину граматики поділено на 29 параграфів – відповідно до кількості букв алфавіту. У кожному параграфі вміщено малюнок предмета і підпис-пояснення до нього, тобто слово, що відповідало новій виучуваній літері, далі – окремі слова, речення, і зрештою – невеликі оповідання. Автор пояснював, що намагався розташувати літери у такому порядку, аби спочатку йшли легші для вимови звуки, а також щоб вистачило матеріалу для читання (Грінченко, 2007, с. 62). Одночасно з вивченням параграфів учні мали опановувати письмо малих літер (порядок розташування матеріалу у прописах відповідає букварній частині підручника) та елементів великих букв. Після ознайомлення з усім алфавітом автор подав спеціальний параграф, присвячений наголосу.

Починаючи з одинадцятого параграфу букварної частини, в «Українській граматці до науки читання й писання» було вміщено окремі надруковані курсивом письмові вправи граматичного характеру, поради вчителям (по-сучасному – методичні рекомендації) про те, як варто організувати виконання учнями таких вправ. Переважно ці вправи передбачали вправляння учнів у творенні однини та множини іменників та дієслів, іменників із здрібніло-пестливим значенням, ступенів порівняльних прикметників, а також дописування речень, коли замість крапок школяр повинен був вставити потрібну граматичну форму того слова, яке відповідає змісту речення. Кожна вправа починається із зразка. Якщо у дітей виникали утруднення під час їх виконання, то Б. Грінченко рекомендував учителям проводити частковий усний розбір завдань (Грінченко, 2007, с. 64).

Наголосимо, що у навчальній книзі є і вправи з лексичного матеріалу родинно-побутового характеру, тобто добре відомого маленьким сільським учням. Ураховував автор і патріотичний аспект освіти, зокрема у книзі зазначено, що «Наша мила Україна – то наш рідний край. Українська мова – наша рідна мова» (Грінченко, 2007, с. 64).

Як завзятий і вже знаний український етнограф, Б. Грінченко на час створення свого підручника вже мав у своєму розпорядженні зібраний багатий і цікавий фольклорний матеріал (байки, оповідання, вірші, приказки, загадки, жарти, прислів'я, пісні, казки), який містив багатотисячний досвід українського народу і мав (і досі має) насичений морально-повчальний зміст. Такий матеріал був тісно пов'язаний з повсякденним життям школярів (частково, може, вже й знайомий учням) і разом з тим концентрував у собі вироблену у віках народну філософію, світобачення. Автор вдало використав його у післябукварній, або, так би мовити, хрестоматійній частині «Граматки», що зробило її зміст цікавим і доступним для дітей. Тому, безперечно, цей матеріал відігравав роль важливого виховного засобу, за допомогою якого дітей не тільки вчили читати, а й поважати мудрість свого народу. На нашу думку, використані Б. Грінченком дидактичні підходи сприяли навчанню на основі збудження у дітей зацікавлення, інтересу, а отже робили навчання продуктивнішим завдяки «сродности» (за Г. Сковородою) навчального матеріалу.

До ще однієї особливості Грінченка-автора щодо добору дидактичного матеріалу можемо віднести використання народних жартів, дотепів, адже не дарма однією з характеристик національних рис українців вважається гумор. Такі мініатюри здебільшого склалися лише з кількох коротких речень, але виконували роль і вправ, і викликали позитивну емоційну атмосферу в класі. А вміщені у підручнику загадки сприяли розвитку логічного мислення, кмітливості.

На особливу увагу заслуговують уміщені у букварній частині, а також у післябукварній частині «Читання після азбуки» невеличкі тексти для читання. Автор розтлумачував добір текстів так: прагнув «викладати лише повністю зрозумілий дітям матеріал, йдучи від легкого до складного», а також, щоб він був цікавий за змістом (Грінченко, 2007, с. 63). Тому спеціально для граматики Б. Грінченко написав кілька невеликих оповідань за мотивами народних сюжетів. Цей матеріал було підпорядковано педагогічній і повчальній доцільності, спрямовано на формування у дітей позитивних моральних якостей – чуйності, чесності, почуття дружби, поваги до праці та навчання. Запропоновані автором тексти мають незаперечне виховне значення, бо формують любов до рідної природи, народу та його мови.

Підкреслимо й те, що у своєму підручнику Б. Грінченко ознайомлює дітей із визначними постатями української літератури. На сторінках буквара є вірші Т. Шевченка «Учітеся!», «Дівчина», «Діти на Великдень», байки Л. Глібова «Хто вона?», «Чи ж і голуб», оповідання П. Куліша «Бабуся», байка Є. Гребінки «Лебідь та гуси» (Копиленко, 1995). Наголосимо, що Б. Грінченко одним із перших умістив у своєму підручнику портрет Т. Шевченка та біографічні відомості про нього.

Щодо навчання письма, то Б. Грінченко запропонував зразки косоного письма малих і великих букв, а також слів і висловів з ними. Аналіз тексту книги доводить, що вправи для письма подано у логічній послідовності, аби сприяти виробленню в учнів навичок правильного каліграфічного письма (Грінченко, 1907, с. 53–60).

У дидактичних порадах учителям Б. Грінченко доволі докладно зупинився на «першому періоді науки», зауважуючи, що, перш ніж починати вивчення літер, варто відвести до 14 днів на добукварний період. Основним змістом навчання у цей період він визначав одночасне виконання аналітико-синтетичних вправ і написання елементарних малих букв, орієнтуючись на зразки у прописах. Б. Грінченко писав: «Поспішившись з початку, все одно потім забаришся на тій мороці, яку матимеш із дітьми, привчаючи їх зливати звуки, а не обривати кожен окремо» (Грінченко, 1907, с. 62).

Б. Грінченко був добре знайомий із спадщиною К. Ушинського, у своїх публікаціях він неодноразово посилався на ідеї видатного педагога. Це зумовило широке використання тих прийомів звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, які свого часу були розроблені видатним педагогом і до сьогодні використовуються у школі. До всіх уроків Б. Грінченко добирав слова здебільшого за принципом подібності, тобто вони мали різнитися буквою або складом.

Певну увагу автор приділив і проблемі невміння дитини зливати один звук з іншим, що заважає гарному читанню. Щоб вийти з такої ситуації, він радив навчати дітей одночасно зливати звук з іншими, запам'ятовуючи відповідну літеру та форму її написання. Зовсім по-сучасному сприймаються, наприклад, такі настанови автора: «Я розказував дітям, що то є звук, доводив їх до тієї думки, що, вимовляючи слова, вони вимовляють злучені до купи звуки. Тоді брав звичайно слова оса і, кажучи його з протягом і заставляючи те саме робити й дітей, доводив їх до того, що вони розділяли слово на звуки... Діти спершу вивчалися розкладати слова на склади й на окремі звуки, потім доходили до того, що з проказаних їм звуків самі складали слова. Все це я робив з самими звуками, зовсім поки що не говорячи з дітьми про літери» (Грінченко, 1907, с. 61). Наприкінці такої роботи, свідчив Б. Грінченко, діти дуже добре розуміли, що слова складаються із звуків, цілком вільно відрізняли один звук від другого і навчалися єднати звуки зі звуками у склади, що було найважливіше. «Кожен учитель знає, що доброму читанню часом дуже довго заважає те, що діти не вміють зливати звук зо звуком, а вимовляють кожен звук окремо. Це неминуче буває тоді, коли по-

чати зразу вивчати і згуки, і літери», – писав Б. Грінченко (Грінченко, 1907, с. 61–62). Вивчення перших шести літер («о», «с», «а», «х», «л», «м») педагог рекомендує провести за допомогою рухомого алфавіту і лише потім використовувати підручник.

Щодо алфавіту, поданого в «Українській граматці», то Б. Грінченко в методичному дописі «До вчителів» зазначив: «Я взяв повний український алфавіт з 33 літер, тобто: всі ті літери, якими пишуться слова української мови, не викидаючи й літери г, без якої нема змоги обійтись» (Грінченко, 1907, с. 64).

Підручник «Українська граматка до науки читання й писання» почали широко використовувати у школах лише після Лютневої революції 1917 року двічі (у 1917 та 1918 роках) цей підручник перевидавали у Києві, а у 1921 році за назвою «Український буквар» надрукували у Мелітополі (в останньому виданні було замінено та переставлено окремі слова та тексти, знято звернення «До вчителів», а натомість уміщено слова «Інтернаціоналу») (Копиленко, 1995, с. 38–39).

Сучасники Б. Грінченка визнавали його «Граматку» однією з найкращих серед букварів, хоча, безумовно, підручник не позбавлений і деяких вад (Слюсар, 1911, с.32). Наприклад, рецензенти зауважували, що нову літеру на початку кожного параграфу окремо не вказано. У словах-підписах під малюнками, за допомогою яких учні мали ознайомлюватися із новою літерою, ця літера не завжди знаходилася на початку слова (найбільш доцільна її позиція). Окремі слова для читання не було поділено на склади і розташовано не у стовпчик, а в рядок. Крім того, з перших занять трапляються доволі складні (з методичного погляду) слова (трискладові, з оберненими складами, із складами з чотирьох літер, з двома приголосними). Серед інших недоліків рецензенти називали незмінність розташування матеріалу від параграфу до параграфу, а введення надто раннього переходу на дрібний шрифт (ним частково надруковано тексти, вже починаючи з 10-го параграфу), ілюстрування книги лише предметними малюнками, що не створює приводів для бесід із школярами тощо (Гриценко, 1960; Дурдуківський, 1929; Титаренко, 1917).

Після видання «Української граматки» Б. Грінченко починає готувати до друку свій другий підручник – читанку «Рідне слово», в основу якої він поклав рукопис підручника «Перша після «Граматки» книга до читання, по якій училася Настя та інші» (ІР НБУВ. Ф. І. Од. зб. 31555. 138 арк.). На жаль, автору не судилося побачити свою працю надрукованою: читанку було видано 1912 році, уже після смерті Б. Грінченка, за редакцією його дружини М. Грінченкової (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912). У передмові до підручника вона наголосила: «Друкуючи тепер читанку, ставлю на їй і своє ім'я, щоб не робити її автора, Бориса Грінченка, відповідальним за ті вади в книзі, які, може, зробила я, редукуючи та додаючи новий матеріал до читання» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 3). М. Грінченко також зауважувала, що свою читанку «Рідне Слово» Б. Грінченко ще склав 1881 року під великим впливом ідей відомого українського та російського педагога К. Ушинського, систему навчання якого вважав найкращою, тому намагався її дотримуватися. Це позначилося навіть на подібності назв підручників.

Книга «Рідне слово» поділена на тридцять параграфів. Дотримуючись принципу всебічного розвитку учня, Б. Грінченко у «Рідному слові» у доступній для дитини формі знайомить школярів із різними галузями знань. У перших п'яти параграфах розповідається про тваринний світ, у трьох наступних – про рослини, потім іде тема, присвячена неживій природі. Під час читання десятого параграфу учні підсумовують знання, отримані на попередніх уроках, а також готуються до сприйняття наступних двадцяти тем, матеріал яких пов'язаний переважно з різними аспектами життя людини. Кожний параграф має свою наз-

ву, серед них зустрічаємо такі: які присвячено тваринам («Свійські та дикі тварини», «М'ясоїди, травоїди, всеїди», «Тварини чотириногі та птахи», «Птахи свійські, співочі, хижі та болотяні», «Риба, гади, комахи та павуки») і рослинам («Квітки ...», «Дерева садові, дерева лісові, кущі»), предметам побуту («Одяг, білизна, взуття», «Будівлі, меблі та посуд»), сімейним стосункам («Сім'я та родичі. Людські імена та прізвиська»), соціуму («Громада»), малій батьківщині («Рідний край»), деяким науковим відомостям («Наука»). Можна висувати, що ця книга – справжня маленька дитяча енциклопедія, що дає відповіді на різноманітні питання дитини, розвиваючи її розум, подаючи навчальний і ознайомлювальний матеріал відповідно до рівня тогочасних знань і вимог шкільної програми.

Як і в граматці, матеріал у «Рідному слові» в кожному з параграфів розташований в однаковій послідовності. Так, після назви параграфа вміщені своєрідні переліки слів з теми у вигляді узагальнювального слова (словосполучення) та слів, які його вивчають. Наприклад, після назви теми «15. Ремісники та інші робітники; снасть та інструмент до роботи; зброя» читаємо: «Ремісники та інші робітники: хлібороб, коваль, столяр, тесляр, маляр...» (всього 45 професій); «Снасть та інструмент до роботи: плуг, рало, борона, коса, серп...» (всього 49 назв); «Зброя: рушниця, пістоль, спис, шабля, лук, стріла» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 83–85). У книзі є роз'яснення деяких понять – і лаконічні (на початку книги, на кшталт «Хижі тварі, що їдять м'ясо, зуться м'ясоїди; тварі, що їдять траву, зуться травоїдами; тварі що їдять усе, зуться всеїди» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 9)), і доволі розлогі, переважно – в останніх параграфах, зокрема у вивченні теми «Наука», де автор пише про значення освіти у житті людини (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 159).

До кожного параграфу далі вміщено надруковані курсивом письмові вправи. Найчастіше завдання полягає у тому, що діти повинні, орієнтуючись на зразок, доповнити речення пропущеними словами. За такого підходу школяр вправляється не лише у письмі, а й у виборі лексики, використанні граматичних форм, розвиває логічність мислення тощо. Аби правильно виконати письмові роботи учень мав добре володіти певним запасом конкретних знань, одержаних з попередніх тем (у письмових вправах здебільшого зустрічаються такі речення: «Верблюди їсть траву, а тигр ...», «Кінь чотиринога тварина. Орел птах. Кажан ...», «У аршині буде ... вершків» тощо). Таким чином граматичні вправи одночасно сприяли і повторенню вже вивченого матеріалу. Починаючи з § 21, з'являються вправи без зразків. Частина з них також логічно пов'язана з текстами для читання, наприклад, потребує розгорнутої письмової відповіді на запитання за їх змістом. Отже, читанка Б. Грінченка за відсутності інших україномовних навчальних книг переймала на себе й деякі функції підручника з мови (Копиленко, 1995, с. 40).

Після письмових вправ автор умістив приказки, загадки (останні пронумеровані, тому можна зазначити, що їх 107) і, нарешті, тексти для читання. Матеріалом для читання стали твори самого Б. Грінченка, зокрема, байки «Свиня та кінь», «Скривджений вовк», «Журавель та горобець», «Мавпа та білка», «Павлова хата», оповіді «Лев», «Олень», «Зайці», «Метелик», «Троянда», «Про одяг», «Вечір», «Гроза», «Хлібороб», «На полі» та ін. Він також широко використав поезію Т. Шевченка («Тече вода з-під явора», «Весна», «Світає»), Лесі Українки («Вишеньки»), твори П. Куліша («Удосвіта», «Бабуся»), байки Є. Гребінки («Пшениця», «Сонце і хмари»), Л. Глібова («Миша і пацюк», «Бджола і муха»), оповіді Марії Загірньої, О. Кониського, Я. Щоголіва, С. Черкасенка, С. Руданського, елементи збірок «Колоски», «Веселий оповідач», «Дзвінок». Так учні вчилися читати на кращих зразках народної творчості і творах українських письменників і поетів. Водночас до підручника вміщено і переклади зарубіжних творів (Ж. де Лафонтена, Г. Гейне, Е. де Амічіса та ін.).

На наш погляд, тексти у навчальній книзі дібрано з повчально-моральним спрямуванням, вони готують підґрунтя для їх подальшого (після прочитання) обговорення. Звернемо увагу, до прикладу, на виклад матеріалу про рідну Україну (§ 23), як державу серед інших держав (§ 24), де написано: «На світі єсть багато народів. Кожен народ по-своєму говорить, по-своєму вдягається, по-своєму живе в своєму краї. Кожен народ свій край і свою мову любить найдужче над усі. Треба і чужих мов учитися, щоб більшої освіти придбати, читаючи книжки чужими мовами писані, та щоб уміти розмовляти в чужому краї» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 129).

Один з останніх розділів читанки (§ 28. Люде-брати) автор розпочинає викладом своєї позиції щодо питань націоналізму та інтернаціоналізму (звичайно з урахуванням віку читачів книги): «Найбільш ми любимо свій рідний край, народ, свою Україну. Коли робимо, то насамперед повинні так робити, щоб Україні та українському народові добро з того було. Так саме і свою рідну українську мову ми любимо більш од усіх мов на світі. Але ми повинні й інших усіх людей любити й поважати. І всім іншим людям повинні ми робити добро: і німцеві, і полякові, і москалеві, і жидові, і французові, і всім» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 150). У передмові до факсимільного перевидання книги М. Аркаса «Історія України – Русі» сучасний професор-історик В. Сарбей зазначає: «Термін «жид» у тодішній народній і літературній українській мові [йдеться про початок ХХ ст. – прим. авт.] означав лише певну національну належність і не мав принизливого чи образливого значення. Так само він вживався в українській класичній літературі (від Т. Шевченка до І. Франка) та в розмовно-побутовому спілкуванні» (Сарбей, 1990, с. 28).

Як атеїст Б. Грінченко не обтяжував зміст підручників текстами релігійного спрямування. Але у «Рідне слово» вміщено оповідання про святкування Різдва, Великодня і клечальної неділі. Однак ці тексти мають скоріше характер етнографічних оповідей, ніж духовних повчань. Навіть параграф за назвою «Світ Божий» Б. Грінченку вдалося побудувати таким чином, що релігійна догма помістилася в одній-єдиній фразі: «І вода, і земля, і рослини, і живі тварини, і люде, і сонце, і місяць, і зорі – увесь Світ Божий безмежний постав з Божої волі» (Грінченко, Б., Грінченко, М., 1912, с. 140).

Надзвичайну увагу Б. Грінченко приділяв і художньому оформленню творів, що сприяло розвитку в учнів почуття прекрасного, допомагало краще сприймати текст. Зокрема він додав до підручника ілюстрації, які сприяли формуванню в учнів любові до людини, природи, навколишнього світу, істотно удосконалювали навчальний матеріал.

Високо оцінюючи україномовні підручники Б. Грінченка, тогочасні освітяни до незначних недоліків відносили деякі не дуже вдалі ілюстрації та одноманітність розташування матеріалу в кожному параграфі (Копиленко, 1995, с. 42). Так український публіцист Ю. Тищенко, знаний під псевдонімом Юрій Сірий, 1913 р. у громадсько-політичному часописі «Літературно-науковий вісник» відгукнувся на вихід «Рідного слова» такою прихильною рецензією: «Само ім'я автора до певної міри вже говорить про цінність і зміст книжки і коли ми приступаєм до оцінки книжки «Рідне Слово», то не можемо не згадати про те, що автор її на українській ниві в довголітній праці своїй уславився jako видатний педагог і борець за українську народню школу. Будучи сам довший час народнім учителем, він мав змогу вивчити народне життя, приглянутися до народної душі, вивчити ті психологічні особливості його, які не помітні для людини, котра не має безпосередніх стосунків з народом. З життя і праці Б. Грінченка видно, що він був глибоко переконаним сторонником навчання дітей рідною материнською мовою. Щоб не йти в розріз з своїми переконаннями, щоб бути справді учителем народнім, він не дивлячись на всі заборони проводив навчання на рідній

мові. Книг друкованих не було у його під руками, та не було їх і взагалі в нашій шкільній літературі. І Б. Грінченко для своєї аудиторії мусів складати їх сам, та не тільки складати, а й писати друкованими літерами, щоб могли прочитати те його учні. Таким чином була складена між іншими учебниками шкільними і книжка «Рідне Слово». Переглядаючи її мимоволі захоплюєшся і простотою, і чистотою української мови, і багатством матеріалу для праці учнів. Книжка Б. та М. Грінченків являється найбагатшим в нашій шкільній літературі джерелом, з якого при складанню читанки кожний автор може черпати матеріал» (Сірий, 1913, с. 394–395).

Вдруге читанку «Рідне слово» видали у Києві 1917 році, коли на території російської України почали створюватися перші національні заклади. У 1920-х роках дружині Б. Грінченка неодноразово пропонували, дещо переробивши зміст підручника відповідно до суспільно-політичної ситуації в країні, перевидати його для використання у комплексному навчанні в другому класі. Проте Марія Миколаївна відмовлялася, мотивуючи це небажанням виправляти і міняти те, що написав її чоловік (Копиленко, 1995, с. 42).

Як автор читанки Б. Грінченко здійснив велику підручникотворчу роботу – визнавав потребу навчати дітей рідною мовою в школі, теоретично і практично реалізував ідею україномовного підручника, уклавши першу українську читанку.

Використані джерела

- Гирич, І. (2014). Українські інтелектуали і політична окремішність (середина XIX – початок XX ст.). Київ: Український письменник.
- Гриценко, Г. (1960). Буквар Б. Грінченка. *Українська мова в школі*, 1, 59–62.
- Гриценко, П. Українська мова в Росії XIX – початку XX ст.: шляхи утвердження. *Українська ідентичність і мовне питання в Російській імперії: спроба державного регулювання (1847–1914)*: збірник документів і матеріалів. Київ: Інститут історії України НАН України, 2013. С. III–XLX.
- Грінченко, Б. (1907). Українська граматка до науки читання й писання. Київ: Вік.
- Грінченко, Б. (2013). Зібрання творів. Педагогічна спадщина. Кн. 1. Київ: Київ. університет Бориса Грінченка.
- Грінченко, Б., Грінченко, М. (1912). Рідне Слово. Українська Читанка. Перша Після Граматки Книга До Читання. Київ: Український учитель.
- Дурдуківський, В. (1929). Педагогічна діяльність Б. Грінченка. Збірка історико-філологічного відділу ВУАН. № 97: Праці науково-педагогічної комісії, т.1. Київ.
- Єфремов, С. (1926). В тісних рамках. Українська книжка в 1718–1916 рр. Київ.
- Єфремов, С. (упор.). (1910). Над могилою Бориса Грінченка: автобіографія, похорон, спомини, статті. Київ: Вік.
- Житецький, П.Г. (1927). Куліш і Костомаров (недруковане листування 1860–70 рр.). *Україна*. 1927. Кн.1/2.
- Зайченко, І. В. (2002). Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX – початку XX ст. Львів.
- Записки колеги Історичної Секції Українського Наукового Товариства в Києві. (1928). Кн. 2.
- Коляда, Н.М. (2007). Розвиток недільних шкіл в Україні: Друга половина XIX ст.– початок XX ст.: навчальний посібник. Київ: Науковий світ.
- Копиленко, Н. Б. (1995). Підручники Б. Грінченка. *Розвиток освіти в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.): збірник наукових праць*. Київ: Інститут педагогіки України, 36–43.


- Кравченко, О.О. (2009). Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Пантелеймона Куліша (1819–1897). Дисертація ... канд. пед. наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.
- Кравченко, О.О. (2011). Історіографія дослідження педагогічної і просвітницької діяльності Пантелеймона Куліша (друга пол. XIX ст. – перша пол. 80-х рр. XX ст.). *Історико-педагогічний альманах*, 1. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2011.15285>
- Кравченко, О.О. (упор.). (2008). Науково-педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша. Умань.
- Куліш, П. (1857). Граматка. Санкт-Петербург: Типографія П. А. Куліша.
- Куліш, П. (1869). Виховання дітей за підмогою школи. *Правда*. Ч.23, 198–199.
- Куліш, П. (1969). Вибрані твори. Київ: Дніпро.
- Нахлік, Є. К. (2007). Життя Пантелеймона Куліша: Наукова біографія, т. 1. *Пантелеймон Куліш: Особистість, письменник, мислитель: у 2 т.* Київ: Український письменник.
- Огієнко, І. (1918а). Граматика української мови Ол. Павловського 1818 р., Київ.
- Огієнко, І. (1918б). Українська культура: коротка історія культур. життя українського народу: курс, читаний в українському народному університеті. Київ: Видавництво Книгарні Є. Череповського.
- Огієнко, І. (1949). Історія української літературної мови. Вінніпег. <http://litopys.org.ua/ohukr/ohu.htm>
- Огієнко, І. (2004). Куліш як ідеолог і творець української літературної мови. Історія української літературної мови. Київ: Наша культура і наука.
- Охріменко, О. (1989). На орбіті світового письменства. *Вітчизна*, 8, 150–156.
- Півторак, Г.П. (2000). Кулішівка. *Ізборник*. <http://litopys.org.ua/ukrmova/um35.htm>.
- Побірченко, Н.С. (2008). Громади. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 145–147.
- Поліщук, Ю. (2015). Мовна політика російської влади в Україні (кінець XVIII – середина XIX ст.). *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*, 4 (78), 229–240.
- Сарбей, В. (1990). Микола Аркас і його «Історія України-Русі». Київ: Вища школа.
- Сірий, Ю. [Тищенко Ю.]. (1913). Рецензія на «Рідне слово. Українська читанка. Перша після Граматики книга до читання». *Літературно-науковий вісник*, т. LXI, 394–399.
- Слюсар, Ф. (1911). Огляд українських шкільних підручників. *Світло*. Кн. 2.
- Тимошик, М. (2007). Історія видавничої справи: підручник. Київ: Наша культура і наука.
- Титаренко, С. (1917). Українські граматки. *Вільна українська школа*, 3–4, 207–208.
- Федорук, О. (2024) Кулішезнавство. *Енциклопедія сучасної України*. http://esu.com.ua/search_articles.php?id=51403
- Шевченко, Т. Г. (1971). Щоденник. Твори: В 5 т. Т. 5. Київ: Сяйво.
- Шевченко, Т.Г. (1951). Повне зібрання творів: В 10 т. Київ: АН УРСР, т.1.
- Шевченко, Т.Г. (1954). Повне зібрання творів: В 10 т. Київ: АН УРСР, т.3.
- Шевченко, Т.Г. (1961). Повне зібрання творів: В 10 т. Київ: АН УРСР, т.5.
- Шевченко, Т.Г. (1991). Букварь южнорусской. Передрук. Київ: Веселка.

2.3. ПІДРУЧНИК ЯК НОСІЙ НАВЧАЛЬНОГО НАРАТИВУ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-3>

Людмила Величко,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1921-3669>

Предметний зміст хімічної освіти ґрунтується на наукових знаннях про речовини й хімічні реакції, їх застосування. Оскільки ці знання постійно оновлюються, чинні підручники або не встигають за розвитком науки, або передають урізану інформацію (з об'єктивних причин). Інтернет як джерело інформації міг би стати підмогою в цьому, але засміченість всесвітньої мережі псевдонауковими повідомленнями, неперевіреними, а то й шкідливими даними може вивести користувача на хибний шлях.

Програми з хімії для Нової української школи, а також чинні програми для профільної школи доповнено відомостями про досягнення нанонаук і нанотехнології, біотехнології, сучасні матеріали, лікарські препарати, харчові добавки, фізичні методи дослідження речовин, розширено екологічний складник змісту, зроблено спробу розглянути рівні організації речовин (Лашевська, 2023; Хімія. 10–11 класи). «Наукова освіта озброює молодих людей засобами розуміння та дії» (Лістер, 2000). Наукова інформація потребує дидактичного опрацювання задля її доступності для засвоєння; в іншому разі курс переважтажується, знання втрачають на функціональності.

Обмежений час, відведений на навчання хімії та інших природничих курсів, має бути використаний якомога раціональніше, а форми передавання наукових знань мають враховувати психологічні особливості сприйняття, властиві як майбутнім гуманітаріям, так і природничикам.

Доступність наукових знань – не єдина проблема в їх засвоєнні. Знання мають бути бажаними для учнів, а навчання непримусовим. Намагаючись досягнути цього, ми оперуємо переважно предметним змістом, прагнемо зробити його привабливим за рахунок міжпредметних зв'язків, прикладів практичного застосування, різноманітних ілюстрацій, загравання з читачем – словом, трансформуємо його в усякий спосіб, проте залишаючи за дужками основну форму викладення у підручнику чи навчальному посібнику.

Саме тут варто згадати про наратив (оповідь, історія; від лат. *narrare* – мовний акт) як про комунікативне повідомлення, форму представлення наукового результату, поширення знань та інформації загалом.

Значення наративу в освіті, зокрема природничій, не потребує аргументації на додачу до тієї, яку висловлено в численних публікаціях і доведено освітньою практикою. Зважаючи на роль наративу в передаванні наукових знань, п'ятнадцять років тому автором було визначено й запропоновано до обігу дидактичну категорію навчальний наратив, зроблено спробу проаналізувати зміст тогочасних підручників хімії на предмет використання нарати-

ву (Величко, 2009). З того часу відбулися значні зміни в освіті: запроваджено нові державні стандарти, запанував компетентнісний підхід, змінилися вимоги до підручників. Визначено компетентнісний потенціал природничої галузі, у складі якого такі уміння, як тлумачення інформації, аргументоване доведення тверджень і суджень, популяризація досягнень науки та багато іншого, пов'язаного з використанням нарративу як комунікативного повідомлення, форми представлення наукового результату, поширення знань та інформації загалом.

Проблема нарративу приваблює філософів освіти, педагогів у всьому світі. Вони визнають безперечне значення «пояснювальної оповіді» в поширенні наукових ідей, їх усвідомленні. Зокрема, у звіті фонду У. Наффілда зазначається, що «Наукова освіта має активніше використовувати один із найефективніших і найпопулярніших у світі способів поширення ідей – нарративну форму» (Зі звіту фонду У. Наффілда, 2000 р. Фонд засновано у 1943 р. на підтримку соціальної політики).

Дослідники проблеми нарративу вказують, що нині особливо усвідомлюється важливість оповіді в житті людини, розуміння того, що оповідь зосереджена не лише в літературних текстах і повсякденній мові, а й у наукових текстах. В умовах поширення в соціумі скептичного ставлення до здобутків науки, що пов'язано передусім із погіршенням екологічної ситуації, лише доступна інтерпретація наукових результатів може повернути довіру до них.

Наратив відтворює наукове знання як здобуток культури і сам є елементом культури, продуктом наукової діяльності. У формі нарративу наукове знання перетворюється зі знання для посвячених на знання для всіх. Проте суть наукових досягнень іноді важко досягнути пересічному громадянину, а це часто призводить до різночитань, усіляких містифікацій, породжує страх перед невідомим і навіть створює підґрунтя для шахрайства.

Наратив привертає увагу до мови як засобу формування знання і мислення. Осмислення певної події чи явища, в тому числі в науці, часто пов'язане з оповіддю про це. «Для наукової системи над усе важить її істинність. Але виклад певної наукової системи доконтрастно вимагає ще одного: попри істинність, їй належить бути зрозумілою» (Ортега-і-Гассет, 1994). На думку вчених, у нарративній формі вміщується весь досвід людства, починаючи від міфів, казок, літописів і закінчуючи рекламою, оскільки в наративі реалізується будь-яка знакова система.

До нарративу в науковій мові вдавалися з давніх часів: Платонівські й Сократівські діалоги також належать до нарративної форми передавання знань. Сократ навчав Платона, Платон – Арістотеля, Арістотель – Александра Македонського у нарративній формі, і в академії Платона, і в ліцеї Арістотеля послуговувались нарративом. Загалом, наратив був єдиною формою поширення наукових знань у стародавні часи. Ось як висловив думку про дискретну будову речовини римський поет і філософ Лукрецій:

Одяг, розвішаний на узбережжі, де піниться хвиля, –
Вогкий, а вистав на сонце його – за хвилину просохне,
Та не догледіти, як осідає на ньому волога,
Як – утікає, заледве ковзнуть по ній промені сонця.
Отже, вода на такі вже дрібні розпадається крихти,
Що найзіркіше ніяк їх не зможе помітити око.

Лукрецій К. «Про природу речей» (I ст. до н.е.)

Конфуцій виклав свої погляди у книжці за назвою «Бесіди і судження»; «Записки про галльську війну» Юлія Цезаря, написані точною і простою мовою, і досі є матеріалом не лише для істориків, а й для студентів, які вивчають латинь. «Історія» Геродота, «Книга подорожей» Марко Поло написані у формі нарративу. Кілька поколінь дітей у нашій країні,

не маючи доступу до Біблії, читали «Біблійні оповіді» Зенона Косідовського, а міфологію опановували за книжкою А. Куна «Легенди і міфи стародавньої Греції».

Зразками наративних текстів є відомі науково-популярні твори, на яких у минулому столітті зростали майбутні фізики, математики, хіміки, біологи, географи. В історії природознавства наративні тексти відіграли визначну роль, формуючи уявлення широкої громадськості про наукові проблеми, способи їх розв'язування, здобуті результати. Цим жанром не нехтували І.Ньютон і Ч.Дарвін; знання про комах французького ентомолога Ж. А. Фабра викладено у його книжці «Записки дядечка Поля». Популяризувати наукові знання у публічних лекціях вважали за честь вітчизняні вчені В. Вернадський, І. Горбачевський, І. Мечников, С. Реформатський. Кілька поколінь учнів і студентів вирости на науково-популярних книжках Я. Перельмана. Наступні покоління зачитувалось бестселером «Подвійна спіраль» лауреата Нобелівської премії Д. Вотсона про відкриття структури ДНК – приклад того, як наративна форма може заволодіти увагою мільйонів читачів, при тому, що це не розважальний текст.

Нині, після тривалої стагнації, в Україні відроджується жанр науково-популярної літератури як носія наукової культури, доступної наукової інтерпретації, а разом як потужний засіб зацікавлення наукою. Традицію мала б підтримати наукова журналістика, проте розказане журналістом, як правило, значно відрізняється від розказаного вченим, а так звані наукові повідомлення у ЗМІ подекуди лише нагнітають страху перед новим чи незвіданим. У ЗМІ з захопленням обговорюються не серйозні наукові досягнення вчених, а парapsихологічні фантазії, забобони, що породжує невиправдані страхи і чутки. Приклади всім відомі: ген модифікована продукція, епідемія грипу, коли суспільна думка формується на чутках, а не на наукових результатах. Важко ізольовати себе від інформаційного непотребу, зокрема в інтернеті. Як зазначалося на сторінках журналу «Тиждень», хай усі, кому є що сказати, скажуть. Проте решта має навчитись критично слухати.

Навчальну цінність має не лише читання наративних текстів, а й створення учнями власних оповідей на наукові теми. Це передбачає пошук і добір інформації, викладення альтернативних поглядів та їх критичне оцінювання, формулювання власних думок, підготовку письмового чи усного повідомлення, виступ перед аудиторією, комп'ютерну презентацію, можливо, публічне обговорення, рецензування робіт однокласників. Можна стверджувати, що створення й використання наративу сприяє формуванню ключових компетентностей учнів. Робота над проектами, що нині вже є обов'язковою формою навчання, спонукає учнів до оволодіння наративом у формі доповіді, добору ілюстрацій, формулювання оцінних суджень.

Наратив передбачає не лише власне оповідь, але й інтерпретацію, тобто ставлення оповідача (вважається, що наратив без оцінного ставлення – це реєстрація подій, рапорт). Отже значення наративу в навчанні зростає у зв'язку з вимогою формувати оцінні судження учнів, висловлювати ставлення до певних знань. Вербалізація знання у формі наративу сприяє його усвідомленню, організації, структуризації, оскільки в оповіді наявна фабула, є початок, розвиток сюжету, закінчення. Щоб усвідомити подію, треба її переповісти. Наративна схема передавання інформації передбачає її пояснення, зв'язок з іншими подіями чи фактами, характеристику значення.

У цьому плані цікавим є аналіз сюжетів, що їх використовують засоби масової інформації, в яких часто озвучуються (описуються) ті чи інші події в науковому світі. Якщо це роблять учені, то не виникають сумніви щодо достовірності чи недостовірності інформації. Але викладене журналістами не завжди об'єктивно й адекватно відбиває суть події (відкриття) і потребує критичного аналізу і власного оцінного ставлення. Наратив може бути і

засобом маніпуляції громадською свідомістю, як це буває в рекламі «чудодейних засобів», а тому потребує критичного до себе ставлення.

Дослідники нарративу виокремлюють різні його види: художній, історичний, науковий та ін., визначають їхні специфічні функції. До основних дидактичних функцій навчального нарративу, на наш погляд, належать функції інформування, інтерпретації, переконання, зацікавлення, ставлення.

Навчальний нарратив може набувати різних форм: оповіді в підручнику, відеоряду в педагогічному програмному засобі, комп'ютерної презентації тощо, а також може поєднувати різні форми. В усіх випадках навчальний нарратив скорочує шлях від носія знань до суб'єкта навчання, робить знання доступними й переконливими. Він безумовно корисний і в підручнику, який має бути провідником процесу самонавчання, і під час фронтального навчання учнів, коли пасивне слухання часто переважає розуміння.

Носієм навчального нарративу є передусім підручник. У структурі навчального тексту підручника виокремлюють такі компоненти: мотивація, навчальне завдання, опорні знання, новий зміст, змістові зв'язки, засоби і форми, закріплення, контроль і самоконтроль (Жерар & Роеж'єр, 2001). Навчальний нарратив втілюється не лише новому змісті, він охоплює усі інші компоненти.

Проаналізуємо реалізацію дидактичних функцій нарративу на прикладі сюжету одного параграфа в підручниках хімії для 7 класу таких авторів: О.Григорович і О.Недуруб (1), Г.А.Лашевська (2), П. Попель і Л.Крикля (3), О. Ярошенко і Т.Коршевнік (4). За законами нарративу в сюжеті виявляється особистість оповідача, тому одна й та сама історія (фабула) може набувати різної драматургії (сюжету) у різних авторів оповідей. Отже, візьмемо фабулу, типову для всіх шкільних програм і підручників з предмета: ознайомлення з наукою хімією та історією її зародження – і простежимо, як на основі цієї фабули автори розгортають сюжет, тобто викладають події у власній інтерпретації.

Виходячи з основних функцій нарративу визначимо навчальні завдання цього тексту. Передусім, оскільки учні посвячуються в наукову сутність поняття «хімія», стоїть завдання надати і структурувати інформацію по те, як сформувалася ця наука, а також пояснити власне термін «хімія». Бажано також переконати (тут – недоконаний час, тому переконувати) учнів у важливості наукових хімічних знань і зацікавити предметом хімії. Усе це має стати підґрунтям для того, щоб учні могли сформуванати власне ставлення до здобутих знань.

Ці завдання з різною повнотою визначено в підручниках, що їх аналізуємо, на початку параграфів, у анонсах того, що знатимуть учні. Підручник 1 ставить завдання пояснити, що означає слово хімія і де застосовують знання з хімії; підручник 2 формулює проблему на початку параграфа; у підручнику 3 завдання розширено: дізнатися про внесок хімії в розвиток людства, зв'язки хімії з іншими науками, чому треба вивчати хімію, що сприяло становленню хімії, які здобутки хіміків; підручник 4: що вивчає і чим корисна хімія.

Які сюжети обирають автори? Підручник 1 розповідає, що вивчає хімія, що таке речовина, які є розділи хімії, де використовуються продукти хімічного виробництва. Ліва частина змісту присвячена сучасним досягненням хімії. Походження науки і шлях її до описаних визначних досягнень залишається загадкою. Автори підручника 1 не розгортають оповідь, їхній текст нагадує короткі меседжі без деталізації і «зайвих» пояснень.

У підручнику 2 передусім постає рубрика «Визначаємо проблему» і далі, в рубриці «Шукаю відповідь» ідеться про те, які явища і процеси вивчає хімія, чому потрібно навчатися хімії. Розгляд історії супроводжує екскурсію до музею-аптеки; у цьому розділі знову учень рухається від проблеми до розв'язування її та тестування результату. Увагу зосере-

джено на активній діяльності учнів під час екскурсії, роботі з інформацією, формуванні особистісних ставлень до фактів історії.

Автори підручника 3 одразу проголошують: хімія – фундаментальна наука, не вдаючись до пояснення, в чому полягає фундаментальність. Попри декларативність деяких тверджень («над внутрішньою будовою речовин розмірковували давньогрецькі філософи», сформовано «правильні уявлення про речовини», «нині хімія має міцну теоретичну основу») зміст викладено цілком структуровано, що властиво начальному наративу.

Автори підручника 4 наводять у наративній формі, але короткі відомості з історії в рубриці «Хімічна скарбниця», а в основному тексті пояснюють, що досліджує хімія, які здобутки сучасної хімії.

Отже, традиційна розповідь про історію хімії у підручнику відійшла в минуле, даються лише короткі відомості. У підручнику 1 тлумачення слова «хімія» винесено в рубрику «робота з інформацією».

Звертає на себе увагу безособовість історії, що розповідається, оскільки сучасними модельними програмами це не передбачено, автори згадують чомусь лише лауреатів Нобелівської премії, хоча тематику їхніх праць навряд чи зрозуміли б учні. У підручнику 1 історія вітчизняної хімії постає у спотвореному вигляді, коли зазначається лише робота Наукового товариства імені Шевченка і першим підручником українською названо переклад з англійської (із зазначенням автора).

Спільне в усіх авторів – увага до сучасних досягнень хімічної науки і технологій, які насправду на початковому етапі вивчення предмета досягнути важко, отже, навряд чи ця інформація слугує переконанню чи зацікавленню учнів.

Щодо останнього завдання, варто виокремити підручник 2. Г. Лашевська вибудувала емоційну й інформативну оповідь, яка розгортається за участю самого учня. Можна стверджувати про оригінальну, авторську форму навчального наративу.

Про сюжет у підручнику 1 не йдеться, бо поданий текст є не оповіддю, а сукупністю ілюстрованих повідомлень.

Навчальний наратив має бути відкритим, давати простір для розвитку сюжету й передбачає творчу участь у цьому учня. До висловлення власного ставлення й «розвитку сюжету» постійно спонукає підручник 2, інші підручники досягають цього завдяки серії запитань і завдань, підручник 4 пропонує обговорити нову інформацію.

Чи враховано особистісні особливості (вік, рівень знань), досвід тих, кому призначено сюжету? На жаль, не всіма авторами. О. Ярошенко і Т. Коршевніюк спираються на знання, набуті учнями в курсі природознавства; Г. Лашевська враховує запити сучасних «комп'ютеризованих» учнів. Текст П. Попеля і Л. Криклі подекуди заформалізований як для семикласників. О. Григорович пропонує обговорити тематику наукової розробки нобелівських лауреатів і провести дискусію про досягнення хімії, також обговорити використання золота «як міри багатства».

Можна дійти висновку, що оновлення підручників хімії відбувається не лише в аспекті компетентнісного й діяльнісного підходів, а й способів висвітлення навчального змісту. Тексти багатьох параграфів конструюються так, що інформація постає узагальнено, з перевагою різних видів ілюстративного матеріалу над текстовим. Строкатість сторінок відволікає увагу, напружує зір через нехтування вимог необхідності й достатності ілюстрацій. Оповідь використовується фрагментарно, не в основному тексті, а в рубриках «Цікаво знати». Як результат – окремі аспекти теми логічно не пов'язуються, не осмислюються читачем, не створюється цілісна картина об'єкта чи явища. Учні мають самостійно сполучити ці фрагменти між собою, чого вони, переважно, не роблять. Заклики до учнів самостійно представляти ін-

формацію в різних формах нічого не варті, якщо попередньо не навчити працювати з текстом параграфа, виокремлювати основне і другорядне, складати або хоча б уявляти план оповіді, а вже потім знаходити форму, в якій цю інформацію можна відтворити, зокрема, творчо.

Щодо функції переконання, то вона полягає в дотриманні логічних міркувань, висловленні тверджень, викладенні доказів. Якщо ж має місце теза, але не наведено аргументи на її користь, можна сумніватись у справедливості самої тези. Навчальний наратив як чинник зацікавлення використовується у підручниках там, де тільки дозволяє зміст, оскільки функція зацікавлення усвідомлюється авторами повністю, хоча кожним по-своєму. Важливо лише, щоб сам автор володів наративом.

Отже, можливості навчального наративу в підручниках хімії для 7 класу реалізуються не всіма авторами. Поставимо запитання: чи обов'язково інформація має викладатись у формі саме оповіді? Ні, не обов'язково, але в цьому разі не варто нарікати на кліпове мислення учнів, на їхню неспроможність взаємозв'язано висловити власну думку чи переповісти текст, на нерозуміння змісту контекстних завдань учасниками дослідження PISA, адже інформація у кліповій формі надходить не лише з мас-медіа, а й із підручника.

Нові підручники хімії містять багато новацій відповідно до вимог нормативних документів. Щодо необхідності дотримуватись цих вимог, подекуди сумнівних, автори виявляють виняткову винахідливість, шкода лише, що при цьому доводиться жертвувати наративом як визнаною формою трансляції наукового знання. Якщо у стародавні часи термін позначав частину промови оратора, що слідувала за проголошенням тези, то нині в багатьох текстах залишилися лише тези.

Необхідність дидактичної трансформації наукових знань, їхнього методичного опрацювання зобов'язує до розширення сфери використання навчального наративу, ми ж констатуємо, що має місце тенденція до скорочення його в підручниках хімії. Чи піде це на користь дослідницьким умінням, які є основою природничо-наукової компетентності, – відкрите питання. Прощавай, наратив?!

Використані джерела

- Величко, Л. (2009). Наратив як форма вираження наукових хімічних знань. *Біологія і хімія в школі*, 6, 6–8.
- Григорович, О., Недоруб, О. (2024). Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок. <https://pidruchnyk.com.ua/2819-khimiia-grygorovych-7-klas-2024.html>
- Жерар, Ф.-М., Роеж'єр, К. (2001). Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Київ: К.І.С.
- Лашевська, Г. А. (2023). Модельна навчальна програма «Хімія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.59.klas/Pryrodnycha.osvitnya.haluz.2023/Khimiya.7-.klas.Lashevsk.18.08.2023.pdf>
- Лашевська, Г. (2024). Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта. <https://pidruchnyk.com.ua/2818-khimiia-lashevsk.18.08.2023.pdf>
- Лістер, Д. (2000). Вивчення основ наук – ключовий компонент освіти в демократичному суспільстві. *Шлях освіти*, 2, 18–21.
- Ортега-і-Гассет, Х. (1994). Вибрані твори. Київ: Основи.
- Попель, П., Крикля, Л. (2024). Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Академія. <https://pidruchnyk.com.ua/2821-khimiia-popel-7-klas-2024.html>
- Хімія. 10–11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58908/>
- Ярошенко, О., Коршевнюк, Т. (2024). Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон». <https://pidruchnyk.com.ua/2822-khimiia-iaroshenko-7-klas-2024.html>

2.4. ПОСИЛЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ У ДОСЯГНЕННІ ОBOB'ЯЗКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-4>


Олена Пометун,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

Нестор Гупан,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-9705>

Останнім часом увагу науковців і вчителів історії все частіше привертають питання: як побудувати навчання таким чином, щоб учні досягли декларованих у Державному стандарті базової середньої освіти (ДСБСО) (Державний стандарт, 2020) результатів? Як у цьому може допомогти підручник з історії? У науковій літературі, як і у практиці підручникотворення 2021–2024 років поки немає ясних відповідей на ці запитання. Водночас складності організації освітнього процесу в умовах російсько-української війни й освітні втрати школярів актуалізують проблеми оптимізації навчання і допомоги учням та педагогам у досягненні обов'язкових результатів навчання, зокрема й шляхом організації роботи з підручником на заняттях і поза ними.

На актуальність цієї проблематики вказують й документи Міністерства освіти і науки України, зокрема щодо оцінювання результатів навчання. Дослідження, проведені останніми роками вченими відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України у процесі підготовки, пілотування і впровадження підручників історії для 5–8 класів закладів загальної середньої освіти, дають змогу визначити й уточнити деякі положення теорії підручника з погляду його потенціалу в досягненні учнями обов'язкових результатів навчання.

Звернемось до основних положень сучасної української теорії підручника, які слугували підґрунтям нашого пошуку. Насамперед зауважимо, що в українській дидактиці триває безперервний процес пошуку нових ідей створення підручників різного формату та їх впровадження в освітню практику, що є предметом досліджень науковців та обговорень в освітянській і батьківській спільнотах.

У зв'язку із поступовим запровадженням парадигми компетентнісно орієнтованого навчання значну увагу вчені приділяють питанням формування компетентностей учнів засобами підручника, зокрема через систему відповідних пізнавальних завдань підручника (Трубачева, 2011; Пометун, Гупан, Власов, 2018; Голуб, Горошкіна, 2022). Новою функцією навчальної книги, що висвітлена у працях останніх років (Топузов, Засекіна, 2022), є організація активного навчання учнів/діяльнісного підходу до навчання, що передбачає значне збільшення кількості пізнавальних завдань для учнів та їх подання у певній сис-

темі. Найчастіше основою такої системи слугують етапи пізнавальної діяльності учнів на уроці: актуалізація, сприйняття, осмислення, повторення і узагальнення нової інформації, рефлексія навчальної діяльності та її результатів (Кодлюк, 2014). У деяких працях знаходимо акцентування уваги на урізноманітненні джерел інформації, що пропонується учням, наприклад, візуальних джерел у підручниках з історії, різних видів тексту тощо (Могорита, 2018; Пометун, Гупан, 2020; Молоткіна, Хмельницька, 2023). Нарешті важливою для предмета нашого дослідження є акцентування ролі апарату орієнтування і допоміжних компонентів підручника, що полегшують учням роботу з навчальною книгою (Кодлюк, 2014; Пометун, Гупан, Власов, 2018).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що значущість підручника з погляду результативності навчання того чи того предмета залишається поки що на рівні окремих декларацій науковців і не стало предметом вивчення.

Метою цієї публікації є аналіз і узагальнення досвіду проектування підручників з історії, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України останніми роками, з точки зору змін у структурі та методичному апараті, обумовлених необхідністю запровадження діяльнісно-результативного (Савченко, 2019) підходу до навчання.

Компетентнісна парадигма навчання, закладена у ДСБСО, передбачає необхідність запровадження активної моделі, коли учні опановують зміст освіти у процесі постійної протягом усього заняття пізнавальної діяльності, а результати цієї діяльності системно вимірюються й оцінюються. Саме це ми розуміємо під введеним О. Я. Савченко терміном «діялісно-результативне навчання». На організацію такого навчання й необхідно спрямовувати багатофункціональний сучасний підручник.

Для реалізації цієї функції зміст освіти має бути відібраний у відповідності до обов'язкових результатів навчання, передбачених ДСБСО:

1. Історико-хронологічне мислення, орієнтація в історичному часі, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявлення змін і тягlosti в житті суспільства.

2. Геопросторове мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища.

3. Критичне мислення, робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань.

4. Системне мислення, виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій.

5. Усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав й гідності інших осіб, толерантність, протидія виявам дискримінації та нерівного ставлення.

6. Дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних та глобальних проблем (Державний стандарт, 2020, додаток 18).

На нашу думку, саме це повне формулювання обов'язкових результатів навчання є орієнтиром для авторів навчальних книг. Хоча для побудови процедур оцінювання МОН України запропонував дещо спрощені формулювання, об'єднавши результати у так звані групи загальних результатів (ГЗР) навчання в 5–9 класах Нової української школи з гро-

мадянської та історичної освітньої галузі, що мають бути забезпечені у процесі навчання, зокрема учень/учениця:

ГЗР 1 – орієнтується в історичному часі та просторі, виявляє взаємозв'язки подій і явищ;

ГЗР 2 – працює з інформацією історичного та суспільствознавчого змісту;

ГЗР 3 – виявляє здатність до співпраці, толерантність, громадянську позицію (Про затвердження рекомендацій, 2024).

Мета досягнення цих результатів визначає зміст навчального матеріалу підручника в усьому різноманітті його компонентів. Він має бути достатнім, щоб забезпечити цю мету, але мінімальним з огляду на обмежений час навчання предмета, вікові особливості учнів, уникнення перевантаження школярів.

Розглянемо, як підручник може бути орієнтований на забезпечення відповідної діяльності учнів. Почнемо з розвитку хронологічного мислення учнів. Очевидно, що вивчення історії і суспільствознавства тісно пов'язане з хронологією. Ідентифікуючи хронологію подій минулого, учні можуть не лише відстежувати зв'язки з попередніми подіями, встановлювати певні закономірності, виявляти причини та наслідки окремих подій, явищ, процесів, а й реконструювати історичну ретроспективу, моделювати альтернативність шляхів розвитку давніх цивілізацій, що сприятиме формуванню предметних історичних і ключових компетентностей учнів.

У ДСБСО цей результат конкретизовано через низку умінь учнів для кожного конкретного класу. Наприклад, серед таких умінь для учнів 5–6 класів перелічені: пояснення, як відбувається відлік часу в історії; демонстрація знання перебігу подій у часі, локалізація подій у часі; встановлення віддаленості та тривалості подій; співвідношення з вивченим періодом (епохою) відомих історичних подій та осіб, визначення сфер суспільного життя, які зазнавали змін (Державний стандарт, 2020, с. 372–377)

Найпростішим серед цих умінь є вміння рахувати роки в історії, тобто: встановлювати події за датами або дати за подіями; співвідносити події (або дати) зі століттям (або тисячоліттям), його початком (чи половиною) та кінцем; встановлювати тривалість події, віддаленість її від сьогодення. Його розвиток забезпечується насамперед акцентуванням уваги учнів на важливих датах (жирний шрифт) та розв'язанням учнями численних хронологічних задач, пропонує у підручниках «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 і 6 класів та Історії України і Всесвітньої історії для 7 класу, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Формування вміння встановлювати хронологічну послідовність подій, явищ, процесів часто пов'язується з виробленням та удосконаленням навичок учнів виконувати відповідні дії на схематичній лінії часу, де позначаються події, які відбулися раніше або пізніше. Лінія часу розширює можливості вчителя у формуванні в учнів уявлення про лінійність, незворотність часу, різні його відрізки (століття, тисячоліття, ера). Цей графічний образ ілюструє поняття послідовності, тривалості історичних подій, явищ, процесів. Послугуючись лінією часу, школярі навчаються виконувати різноманітні пізнавальні завдання, пов'язані з хронологією. Незамінною лінією часу є для формування уявлень учнів про особливості відліку часу до нашої ери і нашої ери. Наприклад, у підручнику для 5 класу (Досліджуємо історію і суспільство, 2022) учням пропонують: «Назви століття, позначені на лінії часу подій. Які є особливості відліку часу на відрізок до Різдва Христового? Познач на лінії часу події, пов'язані з історією твоєї школи». У 6 класі робота з лінією часу продовжується і учням пропонують більш складні хронологічні завдання з урахуванням набутих дітьми історичних знань: «Накресли лінію часу і познач на ній дати: XVIII ст. до нашої

ери – перші Олімпійські ігри в Греції; X ст. – правління княгині Ольги в Русі-Україні; I ст. до н. е. – прийняття юліанського календаря в Давньому Римі; XV ст. – виникнення козацтва в Україні; II тис. до н. е. – будівництво єгипетських пірамід» (Досліджуємо історію і суспільство, 2023). Окрім прийомів роботи з лінією часу, у підручниках використовуються хронологічні та синхроністичні таблиці як засіб унаочнення послідовності та одночасності історичних подій, явищ, процесів. Такі таблиці вміщено безпосередньо в текст підручника, на форзацах книги або рекомендовано як роботу вдома.

Підручники орієнтують учнів на послідовне ускладнення хронологічних умінь: якщо у п'ятому класі учням пропонується визначити послідовність, синхронність і тяглість низки пов'язаних подій, то у шостому класі йдеться вже про вміння встановлювати послідовність історичних подій у межах цілого розділу, орієнтуватися у синхронності подій та явищ в низці країн. Спочатку учні вчать синхронізувати зв'язки між окремими подіями і явищами, потім між схожими подіями, явищами і процесами в одній чи кількох країнах в межах конкретних хронологічних рамок і часових координат. Це сприятиме розвитку в учнів вміння формулювати висновки щодо особливих або загальних рис подій і явищ минулого.

Для формування достатньо складного вміння – встановлювати співвідношення з визначеним періодом (епохою) відомих історичних подій, у підручнику 5-го класу вперше вводиться поняття «історичний період» і подається періодизація світової історії (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, с. 19), а у 6-му йде послідовна робота над формуванням власне початкового рівня вміння використовувати періодизацію для «діагностування» синхронних подій та з'ясування їх подібності і відмінності, а також усвідомлення поступовості всесвітнього історичного процесу. Передбачена у підручниках системна робота з хронологією закладає підвалини здатності учнів аналізувати, синтезувати, узагальнювати на історичному матеріалі, відслідковуючи зв'язки й тенденції історичного процесу.

Розвиток історико-хронологічного мислення учнів базується на застосуванні зорових опор – візуальних джерел. Як такі у підручниках використовуються: образне позначення дати або певного історичного часу, відповідно підібраний ілюстративний матеріал (репродукції картин, фотографії), фрагменти з літературних творів та інших оповідних джерел, що викликають в учнів яскраві зорові чи слухові асоціації, пов'язані з конкретною подією.

Звернемось до потенціалу підручників у розвитку геопросторового мислення учнів, що є наступним обов'язковим результатом навчання історії, декларованим ДСБСО. Цей результат конкретизовано через низку вмінь здобувачів освіти 5–6 та 7–9 класів, що відображено у таблиці 1 (Державний стандарт, с.372–377).

Таблиця 1

Геопросторові уміння учнів 5–6 класів	Геопросторові уміння учнів 7–9 класів
Учень/учениця	
використовує карту як джерело інформації	визначає просторові (територіальні) межі історичних подій, явищ і процесів; встановлює залежності між історичним та географічним просторами
визначає географічне розташування відповідних/указаних природних і соціальних об'єктів	визначає локальний, регіональний, національний і глобальний виміри історичних подій, явищ і процесів

пояснює, як географічне положення впливає на спосіб життя і світогляд людей	визначає зумовленість історичних подій, явищ, процесів, діяльності людей природно-географічним середовищем
виявляє вплив діяльності людини на навколишнє середовище	встановлює взаємозв'язок між діяльністю людей та станом природного середовища в минулому і сьогоденні
пояснює, що таке громадський простір та його значення для суспільства	пояснює вплив різних чинників на формування громадського простору
-	характеризує колонізаційні та міграційні процеси

Очевидно, що у 7–9-му класах, з одного боку розпочинається більш системний розвиток комплексних геопросторових умінь, з іншого – у цьому процесі має бути забезпечена наступність з відповідними результатами, досягнутими учнями у 5–6 класах. Розглянемо, як вирішується це завдання у підручниках 5–7-х класів, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Підручники з інтегрованого курсу для 5–6 класів (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, 2023) мають значний потенціал для розв'язання цього завдання. Наведемо конкретні приклади. Найпростішим серед названих вище вмінь учнів є «визначати географічне розташування відповідних / указаних природних і соціальних об'єктів». Розвиток цього вміння успішно здійснюється у процесі розв'язання учнями численних завдань, запропонованих у підручниках «Досліджуємо історію і суспільство». У підручнику 5-го класу (Досліджуємо історію і суспільство, 2022) щораз, коли мова йде про конкретні історичні факти – діяльність історичної особи, існування держави або розгортання подій, розташування пам'яток, – учням завжди пропонується знайти і показати їх на карті. Причому школярі мають не лише показати, а й визначити орієнтацію об'єкта відносно сторін світу (географічне положення).

Наприкінці 5-го класу це вміння ускладнюється до того, що учні запрошуються до прокладання уявних маршрутів, визначення відстані тощо. У 6-му класі це вміння вже має бути сформовано і використовується учнями як складник опанування історикогеографічного простору розвитку різних цивілізацій. Із розвитком цього вміння тісно пов'язане вміння учнів «використовувати карту як джерело інформації», що в ДСБЗСО представлено сукупністю навчальних операцій учня, який: виокремлює основні елементи карти та пояснює їх значення, зіставляє картографічну інформацію різних історичних періодів; співвідносить дані карти з іншими джерелами інформації ~ (розповідь учителя, текст книжки тощо); розрізняє відносно сталі та змінні об'єкти карти. Сформованість цього складного вміння дає дітям можливість використовувати історичні карти як різновид наочності, що є умовно-графічним просторовим зображенням історичних об'єктів та фактів і ґрунтується на відомостях історичної географії.

Для забезпечення системності такої роботи сучасний підручник має бути оздоблений достатньою кількістю історичних карт різних типів, які дозволяють повністю локалізувати події, явища і процеси, що вивчаються в історико-географічному просторі. Найбільш зручним, як свідчать опитування вчителів, способом розташування карт у підручнику з історії є вміщення їх безпосередньо у текст параграфа.

Багаторічний досвід проектування підручників засвідчує також необхідність ретельної підготовки кожної карти для її розміщення у підручнику. Вона має бути спеціально адаптована під конкретний підручник:

- розвантажена від зайвої інформації, яка не передбачена навчальною програмою;
- забезпечена детальною і зрозумілою для учнів певного віку легендою, яка дозволить їм самостійно (або з допомогою вчителя) опрацювати картографічну інформацію за темою уроку;
- дизайн карти має бути яскравий з чіткими і зручними шрифтами, контрастними кольорами, які дають змогу виокремити важливі для засвоєння дані.

Завдання до карт, що супроводжують кожну з них мають складати систему активностей учнів, яка і зможе забезпечити названі вище обов'язкові за Державним стандартом результати навчання.

Робота над розвитком умінь працювати з картою починається у спеціальному параграфі в підручнику 5-го класу, присвяченому тому, що таке карта, які бувають карти, що таке легенда карти та ін. (Досліджуємо історію і суспільство, 2022, с. 27-31). Далі у багатьох параграфах учні запрошуються до виконання завдань на застосування отриманих знань і вироблення відповідних умінь. Вони краще запам'ятовують зоровий образ території держави, території розвитку цивілізації, відображеної на карті (її розташування, природні умови, лінію кордонів, кольори різних регіонів або земель), на який накладаються багатоаспектні пласти інформації. Згодом історична карта стає для учнів ефективним засобом формування просторових уявлень, історико-географічних знань, сприяє розумінню й аналізу історичних подій, явищ, процесів, розкриттю причинно-наслідкових зв'язків, узагальненню фактів. Наприклад, у підручнику 6-го класу учням уже пропонують дослідницькі картографічні завдання на зразок «Прочитай дати, наведені на карті, та визнач, де люди розселилися раніше. Який це континент? Що ти про нього знаєш? Зроби припущення, чому первісна людина заселяла ці території. Простеж, які території людина освоювала поступово. Назви кожну з них».

Навчальна операція із розрізнення відносно сталих та змінних об'єктів карти є основою для послугоування учнями картою для визначення динаміки минулих подій, явищ, процесів та встановлення причино-наслідкових зв'язків між ними, зумовленими просторовим положенням, з'ясуванням їх тенденцій і закономірностей. Варіанти завдань для опанування цим умінням можемо побачити в підручнику для 6-го класу, зокрема: подумати й дати відповіді на запитання: «Які явища відображає карта? Де виникло християнство? Знайди місця розташування громад християн у I–II ст. Який процес у III–V ст. відображає карта? В якому столітті значно прискорилося поширення християнства? Як ти думаєш, чому?».

Важливим умінням учнів за ДСБСО є пояснювати, як географічне положення впливає на спосіб життя і світогляд людей. Воно передбачає використання карти для встановлення зв'язків між географічним розташуванням земель, регіону, держави та їх природними умовами й історичними подіями, явищами, процесами. Уже п'ятикласникам автори навчальної книги радять обговорити у класі: «Як пов'язана місцевість, де живе людина, і спосіб її життя? Як життя людей у минулому залежать від місцевості, у якій вони проживають? Поясніть, чим відрізняється географічний та історичний простори». Зазвичай такі завдання супроводжуються різноманітними ілюстраціями та схемами. Наприклад, подано репродукцію давньоєгипетського розпису, де учні бачать, як людина обробляла поле під пекучим сонцем і в що була одягнута, а поруч – малюнок історичної реконструкції сім'ї стародавніх германців, озброєних і вдягнутих відповідно до їхнього клімату.

У підручнику для 6-го класу учням, наприклад, пропонується завдання: «Знайди на карті стоянки первісних людей. У яких регіонах України вони розташовані? Як особливості географічного розташування впливали на життя цих людей?» Таке вміння теж передбачає використання карти для характеристик і порівняння економічного, політичного, соціального розвитку земель, регіонів, країн у відповідні історичні періоди, оцінки масштабності подій, явищ, процесів, з'ясування причин територіальних перерозподілів держав та їх наслідків для суспільства. Розгляд кожної з цивілізацій у підручнику 6-го класу починається з аналізу карти для встановлення її територіального положення, особливостей клімату і природних умов, їхнього впливу на спосіб життя людей. Від параграфу до параграфу ступінь самостійності учнів у виконанні таких завдань збільшується, а завдання ускладнюються.

Наприкінці навчального року бачимо в підручнику 6-го класу навіть завдання досить високого рівня. Так, у темі «Римська імперія у III–IV ст.», де учням пропонується обговорити в класі наростаючу на той час регіональну кризу, перед ними ставиться, зокрема, й завдання, використовуючи карту, дослідити: «Як масштаби території Римської імперії впливали на її внутрішню і зовнішню політику? Які кризові наслідки це мало для держави?».

Завдання до карт у підручнику 7-го класу також відповідають заявленим у ДСБСО обов'язковим результатам навчання (Історія України, 2024). Наведемо лише кілька прикладів, що переконливо ілюструють потенціал підручника у реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти у напрямі розвитку геопросторового мислення учнів у всьому багатоманітті передбачуваних умінь і навичок (таблиця 2).

Таблиця 2

Параграф підручника	Завдання до карти
§ 1. Східнослов'янські племена та їхні сусіди	Розгляньте карту. Коли і де розселилися східні, південні й західні слов'яни? Назвіть слов'янські племена, що представляють кожну із груп. Яка з них є предками сучасних українців? Чому ви так думаєте? Визначте, які східнослов'янські племена розселилися на територіях сучасних держав – сусідів України.
§2-3. Початки формування державності у східних слов'ян	На якій території формувалася держава із центром у Києві? Яким було її географічне положення і природні умови? Чи сприяли вони економічному розвитку цієї території? Чому? Які племінні союзи проживали на цій території? Що можна сказати про розміри держави, що сформувалася? Чому?
§ 6. Київська держава за часів Володимира Великого	Покажіть на карті: 1) землі, завойовані Володимиром; 2) кордони Русі-України за правління Володимира Великого. Назвіть географічні орієнтири (моря, річки, племена тощо), з якими сусідила держава. Обговоріть, які завдання, на вашу думку, постали у внутрішній політиці Володимира у зв'язку з розширенням кордонів.

Очевидним є те, що мова йде не лише про елементарні навички «показати», «локалізувати», «знайти» тощо, але й про досить серйозні мисленнєві операції, що учні виконують з опорою на карту як джерело візуальної інформації, це зокрема аналіз, визначення просторових і причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування, синтез інформації кількох джерел та ін.

Серед обов'язкових результатів навчання історії за ДСБСО є й розвиток критичного мислення учнів. Очевидно, що історична і суспільствознавча інформація як зміст навчання відповідної галузі створює для цього набагато більше можливостей, ніж інші предмети, оскільки передбачає критичне дослідження й оцінювання значної кількості різних джерел інформації. Наші попередні дослідження засвідчують, що для забезпечення системної роботи вчителя і учнів над формуванням і розвитком критичного мислення необхідними є: постановка і опрацювання запитання різних типів, виконання учнями спеціальних пізнавальних завдань, сформульованих з урахуванням мисленневих операцій (зокрема вищого рівня), які потрібні для їхнього розв'язання, запровадження спеціальних стратегій/технік, які фокусуються на активізації мислення учнів (Пошетун, Гупан, 2021). Усі ці інструменти були використані у розробці й підручників із інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 і 6 та історії України і всесвітньої історії для 7-го класу.

Методичний апарат названих підручників є ідентичним і структурований за рубриками «Обговоріть у класі» (містить запитання для фронтального обговорення), «Досліди» (запитання і завдання для колективної чи індивідуальної роботи з осмислення матеріалу уроку), «Поміркуйте» (завдання для спрямованого, осмисленого читання тексту підручника, «Перевір себе» (запитання і завдання різних типів для узагальнення і систематизації опрацьованого на занятті матеріалу). У цих рубриках, які розміщуються у підручнику відповідно до триетапної компетентісно орієнтованої структури заняття, використовуються запитання і завдання, орієнтовані на розвиток критичного мислення учнів. Очевидно, що повністю закриті запитання слугують лише для перевірки опанування учнями навчальної інформації, яка є ґрунтом для мислення, а отже застосовані дуже обмежено: переважно наприкінці параграфа чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат, термінів, назв, прізвищ та ін. Наприклад, до закритих запитань для перевірки знань у підручниках належать такі: «Що називають родовою общиною? Як розподілялись обов'язки між представниками роду? Хто такі старійшини? Як виникли племена і хто їх очолював? або «Що називають релігійними віруваннями? Які форми релігійних вірувань існували за первісності? Про що можна дізнатися з творів первісного мистецтва? Які матеріали використовували митці часів первісності?»

Частково закриті запитання застосовуються для актуалізації знань і уявлень учнів на початку опанування певної теми, спрямованого читання тексту, виявлення чи уточнення деталей тих чи інших зображень. Зокрема, на початку кожного параграфа під рубрикою «Обговоріть у класі» містяться запитання, що передбачають колективне «згадування» учнями вже відомої для них інформації, але в структурованому та узагальненому вигляді: «Що таке суспільні відносини? Чому із розвитком людства вони зазнавали змін? Як на це впливали зміни в господарюванні, поява нових занять та вдосконалення знарядь праці?

Перед кожним фрагментом авторського тексту під рубрикою «Поміркуйте» вміщені запитання, над якими учні мають працювати під час його читання. Тут поєднуються як закриті, так і відкриті запитання, наприклад: «Які були найважливіші здобутки людства у спільній праці за доби первісності? Чому відбулися великі суспільні розподіли праці?» або «Чому відбувся перехід від родової общини до сусідської?» чи запитання до карти «Де знаходився Стародавній Єгипет? Які особливості його території? Чому люди селилися в дельті Нілу чи поблизу неї? Як, на твою думку, природні умови впливали на спосіб життя людей?».

Відкриті запитання, які напряду стимулюють критичне мислення учнів, застосовані у підручниках більш широко. На початку параграфів такі запитання використані для моти-

вації уваги й інтересу учнів до нової теми, наприклад: «Про що, на вашу думку, йтиметься в параграфі «Як були організовані суспільство і влада в Стародавньому Єгипті»? Які з наведених термінів будуть використані й чому: «відносини», «знать», «клімат», «селяни», «правитель», «зрошення», «дельта», «державна», «шадуф»? Які ще поняття можуть знадобитись у цій темі?»

У рубриці «Перевір себе» вміщено відкриті запитання розраховані за своєю складністю на більш підготовлених учнів, наприклад: Як минуле присутнє в нашому житті сьогодні? Чому давній мислитель Цицерон назвав історію вчителькою життя? Як історичні карти допомагають дослідити історію? Чому для людини важливо вміти розрізняти факти і думки у джерелі інформації? У яких життєвих ситуаціях знадобиться це вміння? та ін.

Відкриті запитання складають більшість у рубриці «Досліди». Вони зазвичай допускають багато версій для відповіді, що «провокує» обговорення питання учнями в групах або у загальному колі. Такі запитання є складними, бо спираються на джерела і подаються в певній системі, здебільшого по 3–4 запитання. Наприклад: «Чому Закони Хамурапі було викарбовано на кам'яній брилі? Навіщо було зроблено малюнок у верхній частині брили? Чому, на твою думку, брилу розміщували на центральній площі міста, де відбувався суд?» або Розглянь дві світлини Золотих воріт. Яку інформацію можна отримати з кожної з них? Яку світлину, на твою думку, досліджуватиме історик і чому?

Використано у підручнику й завдання і запитання нижчих і вищих рівнів, що відповідають таксономії Б. Блума, що дозволяє вчителю концентруватись на поступовому розвитку мислення учнів і контролювати цей процес. Такі запитання зібрані в рубриках «Досліди» і «Перевір себе», бо їхнє розв'язання передбачає попереднє опанування учнями історичних або громадянознавчих знань. В основному цей підхід передбачає постановку низки запитань від нижчого рівня до вищого і пов'язується з певним текстом чи візуальним джерелом. Ось наприклад, якою є система запитань до документу «Закони Ману» в темі «Стародавня Індія»: Які верстви населення згадуються у тексті? Яких сфер життя стосуються закони? Які покарання пропонує закон і за які злочини? Чи однакові покарання призначені за однакові злочини для різних верств населення? Чи були закони справедливими? Чому? Чи могли вони бути іншими в цьому суспільстві? У чому важливість законів? Яка зі статей вразила тебе найбільше? Чому?

Наступний результат навчання громадянської та історичної галузі у ДСБСО визначається як розвиток системного мислення учнів, їхньої здатності виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій. Сутність цього типу мислення психологи визначають як вид мислення, що полягає в оперуванні поняттями, судженнями і умовиводами для дослідження об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як модель системи. Завдяки йому відбувається опосередковане пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Це мислення, що характеризується перевагою понятійного змісту, воно передбачає такі операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Це означає, що учень уміє:

- визначати і застосовувати поняття як інструмент пізнання нового;
- порівнювати явища і процеси, визначаючи спільне, відмінне та аналогічне;
- визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, суттєві зв'язки й тенденції історичного розвитку;

- формулювати на основі фактів гіпотези, судження, висновки та обґрунтовувати їх, будувати доведення і міркування;
- аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг інформації у певній системі (в усній, письмовій та наочній формі).

У підручниках, підготовлених співробітниками відділу суспільствознавчої освіти, значна увага приділяється формуванню в учнів історичних понять і зв'язків різного типу, що є основою системного мислення. У підручниках для 5–6–7-го класів застосовуються спеціальні способи викладу матеріалу для вирішення цього завдання: виділення понять і зв'язків у тексті жирним шрифтом; подання визначень поняття і зв'язку у спеціальних графічних рамках з обов'язковим поясненням походження терміну, інколи з наведенням прикладу застосування поняття; ілюстрація поняття чи зв'язку картиною, картою, інфографікою, схемою, таблицею; уведення в текст роз'яснення поняття за допомогою прикладу, порівняння і розрізнення.

У відкритому вигляді систематизовані теоретичні знання часто викладаються підручником за допомогою прийому пояснення. Цей прийом передбачає ґрунтовне розкриття сутності та значення подій, що вивчаються (визначення суттєвих зв'язків, що супроводжується їх конкретизацією). Прийом використовується на відтворюючому рівні в індуктивно-ознайомленні з матеріалом при першій зустрічі з поняттями або зв'язками. Наведемо приклад пояснення: «Наприкінці VIII — на початку IX ст. в Середньому Подніпров'ї почали осідати вихідці зі Скандинавії – нормани або вікінги. Здебільшого це були купці та воїни, яких місцеве населення називало варягами. Варяги також заснували опорні пункти в Полоцьку, Турові (міста в Білорусі) й Шестовиці (село під сучасним Черніговом). Поява купців збігалася з потребами князів у збуті товарів, зібраних як данина з підлеглого населення, та придбанні ними зброї та предметів розкоші. А скандинавські воїни поповнювали загони дружинників київських князів. Деякі з них осідали при дворах місцевих правителів» (Історія України, 2024, с.21).

Навчання учнів доведення та міркування передбачає опанування ними умінь ґрунтового викладу сутності історичних явищ, подій чи процесів, який показує, як йде виділення суттєвих ознак, виокремлення несуттєвого, як відбувається процес мислення. Це доволі складна навчальна операція, що відбувається поступово, тому такі завдання часто вміщуються наприкінці параграфа.

Цілям розвитку системного мислення учнів відповідають також завдання підручників як складання розгорнутих планів, історичних портретів, таблиць (порівняльні, узагальнюючі, порівняльно-узагальнюючі), ментальних карт і структурно-логічних схем, інфографіки, написання есе, коротких творів чи підготовка тематичних повідомлень.

Узагальнюючи вищесказане зазначимо, що для формування системного мислення учнів у підручниках 5–6–7 класів запропоновано спеціальні типи пізнавальних завдань, серед яких завдання на:

- визначення (встановлення) причин і наслідків, значення історичних подій, порівняння причин і наслідків однотипних подій, ієрархію, класифікацію причин подій, визначення причин подій за їхніми наслідками й наслідків за причинами;
- характеристику альтернатив розвитку окремих ситуацій; пояснення того, чому події склалися саме так, а не інакше;
- виявлення та обґрунтування можливих критеріїв порівняння подій і явищ, встановлення спільного та відмінного в порівнюваних об'єктах, зіставлення й протиставлення подій за певними ознаками;

- висловлення власного судження (умовиводу);
- виявлення характерних рис подій, процесів, розкриття сутності подій, явищ, процесів, розкриття типовості події, явища, належності його до групи подібних подій тощо;
 - складання розповіді про подію, людину, рух тощо, характеристики та опису історичних пам'яток, опис вигляду людей, історичних об'єктів тощо;
- застосування історичних термінів та понять, пояснення історичних назв, термінів, висловлювань.

Щодо останніх двох результатів, узагальнених у третій групі ГЗР (Про затвердження рекомендацій, 2024), то її досягнення забезпечується переважно засобами предметів громадської освіти. У навчанні історії воно реалізується в основному за рахунок організації освітнього процесу вчителем із залученням учнів до різних форм колективної, групової і парної роботи. Підручники, про які йдеться, містять відповідні вказівки для учнів і вчителя щодо такої організації. Завданням вчителя є відстеження не лише змістової результативності співпраці учнів (як виконали завдання та наскільки коректно презентували його виконання), але й спостереження за поведінкою учнів під час виконання завдання, стилем їх міжособистісної взаємодії й рівнем толерантності. Такий складник цієї групи результатів як формування громадянської позиції відображений як змістом авторського тексту, де є відповідні фрагменти (наприклад, про героїчні вчинки або про видатні досягнення українців), так і завданнями на формулювання учнями аргументованої історичними прикладами власної громадянської позиції.

Проведений аналіз дозволяє констатувати ускладнення і багатоманітність функціонального навантаження підручника та його компонентів як відкритої і динамічної системи, що сьогодні в умовах діяльнісно-результативного навчання варіюється не лише залежно від розвитку змісту предмета, а й очікуваних результатів освітнього процесу. За такого підходу основою концепції проектування підручника є не лише виклад необхідного обсягу навчального предметного змісту, а й забезпечення динаміки когнітивних процесів щодо його опанування учнями. Тому актуальними напрямами удосконалення підручника з історії є логічне поєднання предметного змісту й видів навчальної діяльності, спрямованих на досягнення очікуваних результатів навчання, визначених ДСБСО й модельними навчальними програмами; орієнтація компонентів підручника на постійне дослідження учнями пропонованого змісту освіти та його осмислення, конструювання власних знань, умінь, ставлень і смислів.

Запропоновані підходи до проектування підручника безумовно потребують подальшого осмислення і поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме діяльнісно-результативне навчання, може сьогодні забезпечити дійсний простір для самореалізації кожного учня і майбутнє нашої держави.

Використані джерела

- Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2022) Трансформація методу роботи з підручником у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 50, 145–150. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2022_3%282%29_21
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
- Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи *Проблеми сучасного підручника*, 14, 284–292. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34.

- Могоріта, В. М. (2018) Трансформація функцій шкільного підручника історії як навчального засобу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 60 (2), 26–29. <http://nc-s5.npu.edu.ua/article/view/207052>
- Молоткіна, В., Хмельницька, Л. (2023). Застосування візуальних джерел на уроках історії як засобу формування критичного мислення учнів. *Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація*, 18, 227–252. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-227-252>
- Пометун, О., Гупан, Н. (2020). Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 241–255. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-241-255>
- Пометун, О. І., Гупан, Н. М., Власов, В. С. (2018). Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/komp_2018.pdf
- Пометун, О., Гупан, Н. (2021). Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729252>
- Пометун О., Малієнко Ю., Ремех Т. (2022). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Пометун, О., Ремех, Т. (2023). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Пометун, О. І., Дудар, О. В., Гупан, Н. М. (2024). Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта.
- Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання. (2024). Наказ МОН від 02.08.2024 року. № 1093. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92715/
- Савченко, О. (2019). Інноваційна можливість підручника для читання. *Український освітній журнал*, 3, 65–71. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-65-71>
- Топузов, О., Заскїна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>
- Трубачева, С. Е. (2011). Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*, 11, 17–22. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3418/1/2011_PSP_TSE.pdf

2.5. КОНТЕКСТНІ ЗАВДАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ВАЖЛИВИХ ДЛЯ УСПІШНОГО ЖИТТЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-5>

Світлана Науменко,

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

 <https://orcid.org/0000-0002-8279-4427>

Микола Головка,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-8634-591X>

Ключовим завданням Нової української школи є не лише формування у здобувачів загальної середньої освіти системи знань, умінь, навичок, а, насамперед, ключових компетентностей, що реалізують їхню здатність до гармонійної і відповідальної взаємодії у повсякденному житті з природою, родиною, шкільним колективом, громадою, соціумом. Одним із інструментів досягнення цієї мети є застосування контекстного підходу, що реалізується в освітній практиці, зокрема, й через формування системи спеціальних навчальних завдань.

У сучасній науковій літературі контекстні завдання розглядають як: ситуативні завдання, що дають можливість виявити в учнів уміння аналізувати ситуацію, обґрунтовувати стратегію поведінки вибирати оптимальний варіант розв'язання особистісно або соціально значущих проблем (гігієнічних, екологічних, побутових, санітарних, епідеміологічних, етичних тощо) та передбачають комплексне залучення пізнавального й комунікативного досвіду навчально-пізнавальної діяльності учнів (Korshevniuk, 2020, p. 137; Коршевніук, 2019, с. 2); практико-орієнтовані завдання, що відображають реальні життєві ситуації, а їх контекст забезпечує умови для практичного застосування знань як засобу розв'язування проблем, що виникають у реальному житті (Бондаренко, 2019); компетентнісно-орієнтовані завдання, що передбачають вирішення як стандартних, так і нестандартних ситуацій із обов'язковим використанням предметних знань (Семеріков та ін., 2015, с. 108–109); спонукають учнів до активної дії, самостійної пошукової і творчої діяльності, передбачають вихід за межі предметного матеріалу, мають як навчальну, так і життєву цінність, оскільки ґрунтуються на актуальному (цікавому для учня) матеріалі, містять опис конкретної ситуації, яка ілюструє доцільність виконання завдання (Мосійчук, 2017, с. 5); спрямовані на задоволення навчально-пізнавальних потреб учнів та встановлення взаємозв'язків освітнього процесу із повсякденним життям (Морзе, Кузьмінська, 2008, с. 5).

Основними перевагами використання контекстних завдань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти є покращення розуміння учнями абстрактних понять (розвиток компетентностей); удосконалення навичок розв'язування проблем (розвиток прикладних навичок); посилення залученості учнів і їхньої мотивації (інтересу) до навчального предмету (навчання); розвиток критичного мислення.

Водночас науковці наголошують на складності створення контекстних завдань з огляду на часові обмеження та брак ресурсів для створення відповідних контекстів, які можуть стати на заваді застосування контекстних завдань на уроках у закладах загальної середньої освіти. При цьому для досягнення оптимальних результатів навчання необхідний баланс між використанням контекстних і абстрактних завдань (Акрегов at al., 2023, р. 106).

Тож контекстні завдання – це завдання, в основі яких лежать предметні концепції, що представлені реальними ситуаціями або сценаріями, які мають відношення до інтересів або досвіду учнів (Акрегов at al., 2023, р. 104).

Кожне контекстне завдання складається із наративу – історія, оповідь про реальну ситуацію із повсякденного життя людини (контексту) та завдань до контексту (нاراتиву). Серед завдань до контексту можуть бути завдання (задачі) на математичні обчислення. Для розв'язування завдань учень має застосувати всі свої навчальні досягнення (не лише з певного навчального предмета, а й з інших предметів) та досвід.

Контексти завдань (реальні життєві ситуації) мають відображати проблеми, актуальні як для конкретної особистості, так і для людства загалом (ощадливе використання природних ресурсів та джерел енергії; екологічні проблеми; ситуації із життєдіяльності людини, зокрема, й щодо власного здоров'я; перспективи розвитку науки, техніки та технологій тощо). Такі ситуації можуть мати особистісний (пріоритетність для конкретної особистості), локальний (важливість для окремої громади або країни), глобальний (актуальний для людства в цілому), історичний (ілюструють закономірності розвитку наукового знання), загальний (наприклад, вплив природничо-наукового знання на розвиток техніки та технологій) характер (Головко, Стрельчук, 2023b, с. 51).

Контекстний підхід передбачає використання наративу, що встановлює зв'язок з іншими подіями або фактами, корелюється з формуванням в учнів цінних суджень, умінь висловлювати власне ставлення до конкретної ситуації (проблеми) (Величко, 2020, с. 38). Формулювання контекстних завдань забезпечує оцінювання не знань про той чи інший контекст, а набутих учнями знань та навичок у відповідному контексті (Головко, Стрельчук, 2023b, с. 51). Їх розв'язування має спонукати учнів до пошуку нових знань, способів діяльності та перегляду власної системи цінностей (Korshevniuk, 2020, р. 138).

Під час розроблення контекстних завдань потрібно враховувати вікові особливості учнів (Радиш, б. д.), а також такі принципи, як: 1) реалістичність контексту: контекст завдання має бути пов'язаний із реальними ситуаціями або проблемами, з якими учні можуть зустрітись в повсякденному житті; 2) відповідний рівень складності: завдання мають бути достатньо складними, щоб викликати інтерес учнів, але водночас й достатньо зрозумілими та здійсненними; 3) підтримка розуміння понять: завдання мають бути структуровані таким чином, щоб учні могли бачити зв'язок між поняттями та їх застосуванням у контексті завдання, це допомагає їм поглибити розуміння навчального предмета; 4) різноманітність завдань: важливо пропонувати учням різноманітні контекстні завдання, щоб вони могли побачити, що предметні навчальні досягнення застосовуються в різних сферах життя; це допомагає їм розширити уявлення про навчальний предмет та його можливості (Акрегов & Туяков, 2023, р. 250).

Контекст, з одного боку, має бути цікавим та знайомим учням, а з іншого – максимально простим і зрозумілим (Tong, n. d.). Варто уникати надто складних ситуацій або нереалістичних пояснень. Найкраще використовувати ситуації або із повсякденного життя учнів, або які вони можуть легко спостерігати в реальному житті. Контекстні завдання мають бути не лише «близькими й реальними» (цікавими та знайомими) учням (зокрема, й відповідати їхнім інтересам), а й посилюючими для учнів (проблеми не повинні бути надто складними) та відкритими. Саме відкриті завдання спонукають учнів критично мислити (Hall, 2021).

Під час створення контекстних завдань пріоритетними є такі підходи, як: проблемність; нестандартність формулювання (використання надлишкових або неповних даних); спрямованість на опанування нових знань, умінь, способів діяльності та наукового дослідження; включення до змісту завдань елементів, що стимулюють рефлексію (самооцінка, власне ставлення учнів до результатів його виконання тощо) (Бохан, Форостовська, 2020, с. 84).

Оригінальним і функціональним є алгоритм «восьми кроків» щодо створення контекстних завдань та їх використання для розвитку концептуального мислення учнів, запропонований зарубіжними дослідниками на прикладі навчання математики та актуальний і для інших шкільних предметів: 1) використання контекстів із реального світу (контекст, який використовується у завданні, має бути актуальним і значущим для учнів, наприклад, можна використати сценарії з їхнього повсякденного життя щодо покупок, приготування їжі або заняття спортом; 2) зосередження на поняттях (для кожної проблеми потрібно чітко визначити поняття, представлені в конкретному завданні); 3) використання відкритих запитань, що не мають однозначної правильної відповіді і тому вони спонукають учнів до критичного мислення та пошуку шляхів розв'язання проблем; 4) застосування різних підходів (учитель має заохочувати учнів знаходити та застосовувати різні підходи та стратегії розв'язання проблеми, наприклад, здобувачі освіти можуть використовувати візуальні представлення, моделі або діаграми для висвітлення розв'язку завдання; це сприяє гнучкості у розв'язанні проблеми); 5) використання спільного навчання (групова робота), що дає можливість учням ділитися своїми думками (поглядами) та вчитися у своїх друзів, знаходити різні підходи та стратегії розв'язання проблеми (завдання), сприяє глибшому розумінню предметних концепцій; 6) спонукання до роздумів і пояснень (після того як учні розв'язують завдання (проблему), вчитель має запропонувати їм поміркувати над підходами, які вони застосували для розв'язання навчальної проблеми, та пояснити свої міркування; цей крок має вирішальне значення для зміцнення концептуального розуміння текстової задачі); 7) спрямованість на практичне застосування (завершуючи вирішення завдання, учитель разом із учнями мають обговорити актуальність обраної концепції для реального життя, учитель має показати учням, що вивчення шкільного предмету не обмежується класною кімнатою, а має практичне застосування); 8) використання завдань різної складності (учитель має поступово вводити завдання різної складності. Починати потрібно з простих завдань, які посилюють фундаментальні поняття, та поступово переходити до складніших завдань, які потребують застосування кількох понять і критичного мислення (A Math Word Problem Framework That Fosters Conceptual Thinking, n. d.)).

Дослідники виділяють три типи контекстних завдань: 1) предметні завдання, контекстом яких є проблемна ситуація на основі конкретного предмета; 2) міжпредметні завдання, контекст яких передбачає поєднання декількох предметних областей; 3) практичні завдання, контекст яких базується на практичних ситуаціях, для аналізу яких застосовуються набуті здобувачами освіти вміння, навички та досвід навчально-пізнавальної діяльності (Бохан, Форостовська, 2020, с. 85; Семеріков та ін., 2015, с. 109; Форостовська, Бохан, 2019).

Використання контекстних завдань дає можливість органічно пов'язати предметні концепції із реальними життєвими ситуаціями, забезпечує усвідомлення практичного значення предметних знань, необхідності навчання з конкретного предмету та загалом, а відтак – стимулює пізнавальний інтерес та є основою для формування ключових компетентностей. Виконання контекстних завдань забезпечує розвиток в учнів логічного та критичного мислення, комунікативних навичок, умінь працювати з інформацією, обирати та застосовувати найбільш ефективні стратегії, формулювати висновки, презентувати результати (Лашевська, 2023, с. 224; Akperov & Tuyakov, 2023, p. 249).

Аналіз й узагальнення досвіду освітніх систем Китаю, Сінгапуру, США, Фінляндії дає можливість зробити висновок, що в більшості країн відбувається посилення прикладної спрямованості шкільної освіти, зокрема, й шляхом включення в освітній процес реалістичних контекстних завдань. Розв'язуючи контекстні завдання на основі реалістичних сценаріїв із повсякденного життя, учні вдосконалюють свої навички та набувають вмінь застосовувати предметні знання для вирішення практичних задач. Контекстні завдання позитивно впливають на розвиток функціональної грамотності учнів, яка передбачає вміння застосовувати знання в життєвих ситуаціях. Включення контекстних задач під час вивчення різних навчальних предметів сприяє міждисциплінарному навчанню (Abylkassymova et al., 2024).

Водночас ефективне використання контекстних завдань в освітньому процесі потребує ретельного планування, підготовки вчителів, поєднання з іншими ефективними педагогічними методиками та врахування індивідуальних потреб учнів (Abylkassymova et al., 2024, p. 1221). Відповідно, у сучасній навчально-методичній літературі (підручниках, робочих зошитах, методичних рекомендаціях для вчителів тощо) має міститися достатня кількість якісних контекстних завдань у всіх розділах. Проте їх кількість має бути збалансована з іншим інструментарієм оцінювання.

Під час розв'язування контекстних завдань учні припускаються помилок, переважно двох видів, які пов'язані з: 1) обмеженими шкільними знаннями; 2) труднощами активізації предметної (математичної тощо) компетентності (учень не знає, як адаптувати відповідну предметну концепцію до контекстуальної проблеми) (Kolar & Hodnik, 2021, p. 478).

Актуальною проблемою, на думку Дж. Джонсон (Johnson J.), є те, що вчителям-практикам не вистачає часу для створення контекстних завдань (задач), які б були особистісно орієнтованими та цікавими для учнів (Johnson, 2017). Натомість негативне ставлення учнів до контекстних завдань спричинене, зокрема, й тим, що їх розв'язування потребує багато часу; відсутністю посилання у контексті на життєвий досвід здобувачів (соціальний статус, стать та інші демографічні характеристики); лінгвістичними недоліками (складність тексту для читання та розуміння); психологічною перспективою (нездатність учнів перетворити контекстні задачі (текстові задачі), наприклад, на математичну символіку (Johnson, 2017, p. 549–550).

Сучасні дослідження зарубіжних учених акцентують увагу на доцільності навчання учнів самостійно створювати контекстні завдання із дотриманням таких основних правил: уникати завдання, під час вирішення яких виникають запитання, на які немає відповіді; коли це можливо, висловлювати проблеми з точки зору майбутнього, а не минулого; мотивація для вирішення проблеми повинна виходити за межі простої цікавості (Johnson, 2017, p. 557–558).

Вивчення проблеми контекстного навчання показує, що воно реалізується відповідно до загальних дидактичних підходів, хоча й має специфічні особливості для різних освітніх галузей. У зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється питанням розроблення та

використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти контекстних завдань з математики (математичних текстових завдань (задач) (contextual mathematical word problems або math word problems, або word problems)). Це пояснюється тим, що одним із головних завдань цього навчального предмета є навчання учнів розв'язуванню математичних задач. Традиційно переважна більшість математичних завдань і задач, які пропонуються для розв'язування на уроках, а також містяться у підручниках і навчальних посібниках, мають математичний (цифровий), а не текстовий вираз і вимагають від учнів здійснення лише математичних дій (обрахунків), наприклад, «Розв'язати рівняння», «Обчислити...», «Знайти...» тощо. Контекстні (текстові) завдання є не типовими завданнями і задачами з математики, на відміну від інших навчальних предметів, зокрема, природничих, де майже всі завдання є текстовими. Натомість розв'язування контекстних завдань вимагає від учнів вміння розуміння прочитаного (текст завдання), а, отже, стосується не лише навчального предмета, наприклад, математики, а й читання.

Контексти мають вирішальне значення для розвитку математичної грамотності, але вони не повинні домінувати у викладанні та вивченні математики, тобто вони повинні мати змістовне відношення до математичних понять і процедур, які розглядаються (Kolar & Hodnik, 2021, p. 470).

При цьому деякі зарубіжні науковці вважають, що усі математичні текстові завдання є контекстними завданнями, адже в них описуються «математичні концепції в сценаріях реального життя» (Abylkassymova et al., 2024). З цього погляду можна вважати, що усі предметні задачі (біологічні, хімічні, географічні, фізичні тощо), в яких передбачається для отримання відповіді на завдання здійснення учнем математичних розрахунків, є контекстними завданнями (задачами). Ми не можемо цілком погодитися з цією точкою зору, адже, на нашу думку, деякі текстові завдання можуть мати переважно абстрактний, а не реальний контекст.

Контекстне навчання сприяє розвитку математичної компетентності (грамотності) учнів, стимулює їх до застосування математичних знань для розуміння та розв'язання проблем та спілкування (Afni & Hartono, 2020; Maryani & Widjajanti, 2020).

Аналізуючи впровадження контекстного підходу на уроках математики у 8 класі закладів загальної середньої освіти дослідники зробили висновок, що це підвищує актуальність і значимість математики для учнів, допомагає вчителям й учням пов'язувати вивчений матеріал із реальними ситуаціями, заохочує встановлювати зв'язки між своїми знаннями та їх застосуванням у повсякденному житті (у родині та суспільстві) (Gazali & Atsnan, 2022, p. 10).

Специфічні дидактико-методичні особливості має контекстне навчання природничих предметів, зокрема, фізики. Основними принципами, на яких воно ґрунтується, є такі: а) контексти мають бути цікавими та впізнаваними для учнів, тому найкраще використовувати приклади із повсякденного життя здобувачів освіти; б) контексти мають передбачати самостійне спостереження учнями явищ, які вивчаються: варто уникати надто складних ситуацій або нереалістичних прикладів, які можуть легко ввести учнів в оману; в) учні мають отримати можливість використовувати власні навчальні досягнення з природничих предметів для вирішення цілком практичних і реалістичних проблем, пов'язаних із життям їх родини або суспільства: вибір контексту для завдання має бути максимально простим і зрозумілим для учнів, позбавлений непотрібних деталей, які можуть викликати плутанину, орієнтуватися на досвід і навчальні інтереси учнів. З огляду на це, створення контекстів з природничих предметів є особливо копітким процесом. Адже у реальному світі явища природи майже завжди залежать від низки факторів, більшість з яких складні для розуміння та

усвідомлення учнями. Це значно ускладнює представлення змісту природничих предметів за допомогою реальних ситуацій. Саме тому у традиційному навчанні педагоги надають перевагу ідеалізованим прикладам, щоб полегшити учням розуміння суті явища (Tong, n. d.).

Увага українських учених до питання застосування контекстного навчання з математики та природничих предметів у закладах загальної середньої освіти зросла в контексті участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях, що мають на меті виявлення рівня сформованості у здобувачів функціональної грамотності. Адже контекстне навчання забезпечує можливості розвитку мислення учня. Однією із технологій контекстного навчання, яка впроваджується в освітню практику, на думку А. Павленка, може бути розв'язування сюжетних навчальних задач визначеної соціокультурної тематики (Павленко, 2014, с. 118).

Як зазначає О. Козленко, важливою умовою підвищення рівня природничо-наукової грамотності учнів є введення до програм підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін методики формування в учнів здатності критично мислити, розробляти, проводити експерименти та аналізувати дані, обґрунтовувати висновки, застосовувати теорії у життєвих ситуаціях, працювати з новими даними (Козленко, 2020, с. 10).

Контекстні задачі є доволі складними та потребують багато часу для їх виконання учнями. Тому під час їх створення потрібно враховувати вікові особливості учнів: щоб проблема, яка лежить в основі контекстного завдання була зрозумілою для здобувачів освіти (Радиш, б. д.).

Експериментальним дослідженням Л. Ващенко встановлено, що учні вітчизняних закладів загальної середньої освіти як правило не мають досвіду виконання практико-орієнтованих завдань і не можуть вільно користуватися власними знаннями, тому переважно діють стереотипно та використовують звичні схеми дій (Ващенко, 2015, с. 39, с. 43). Наявний не лінійний позитивний зв'язок між рівнем навчальних досягнень учнів і їхньою здатністю використовувати знання в ситуації, наближеній до реального життя. При цьому здатність учнів вирішувати практико-орієнтовані завдання ґрунтується на глибоких предметних знаннях, уміннях, навичках, що мають стати інструментом активної дії та ставлення (Ващенко, 2018, с. 40).

На сьогодні розроблено критерії та параметри практико-орієнтованих завдань (завдань, які вчать учнів використовувати знання та уміння у практичній діяльності), що можуть скласти основу контекстних завдань.

Контекстні завдання на уроках природничих предметів у закладах загальної середньої освіти розглядаються як засіб формування в учнів природничо-наукової компетентності (Лашевська, 2023) та/або природничо-наукової грамотності (Головко та Стрельчук, 2023а).

На думку Т. Коршевніюк, контекстні завдання є привабливими для учнів, оскільки вони є конкретними та містять адресне звернення. Це сприяє формуванню вмінь, необхідних для успішної адаптації в сучасному суспільстві та формування активної громадянської позиції, впевненості щодо важливості власної думки та спроможності вирішити завдання. Такі завдання мають позитивний психологічний вплив на особистість здобувача освіти, оскільки стосуються реальних життєвих ситуацій, з якими зустрічалися або можуть зустрітись учні, дають можливість самостійно обирати спосіб виконання завдання та відповідати за власний вибір (Коршевніюк, 2019, с. 2).

З огляду на це, найбільш оптимальними, на нашу думку, є контекстні завдання, в яких:

- суб'єктами є учні, а в наративі (інформації до завдання) міститься опис життєвої ситуації, яка може з великою ймовірністю трапитися з ними у повсякденному житті, тобто, учні безпосередньо включені в контекст;

- контекст описує реальну життєву ситуацію, яка відбулася в минулому з кимось у повсякденному житті;
- реалізовано методологію міжнародного порівняльного дослідження PISA: у контексті описується реальна життєва ситуація, вирішення якої потребує практичного застосування учнями інтегрованих предметних знань з природничої освітньої галузі (функціональна грамотність).

Узагальнену авторську схему роботи з контекстним завданням подано на рис. 1.

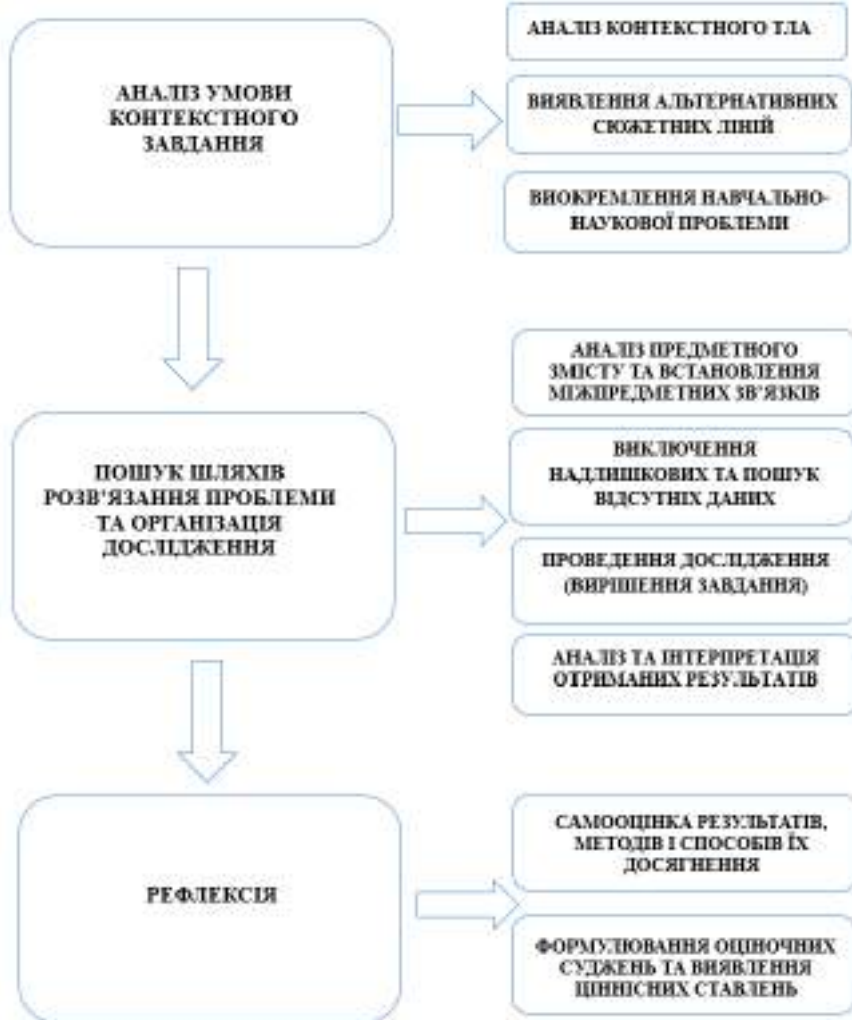


Рис. 1. Узагальнена схема роботи з контекстним завданням

Основними етапами виконання контекстного завдання є: *аналіз умови (контексту)*, що передбачає ретельне вивчення контекстного тла, виокремлення навчально-наукової проблеми та виявлення можливих альтернативних сюжетних ліній, що розширить пошук можливих варіантів, конкретних способів її розв'язання; *планування та здійснення дослідження (розв'язання проблеми, вирішення завдання)* – аналіз предметного змісту та встановлення міжпредметних зв'язків, виключення надлишкових та пошук відсутніх даних, аналіз та інтерпретація отриманих результатів; *рефлексія* – самооцінка результатів, методів і способів їх досягнення, формулювання оціночних суджень та виявлення ціннісних ставлень.

З огляду на особливості контекстних завдань, однією з причин труднощів в організації роботи з ними є неправильне тлумачення учнями проблеми, невміння виокремити її з контексту, що може бути викликано нерозумінням концепції навчального матеріалу (наприклад, через недостатні знання предметної області, проблеми із читанням і розумінням тексту завдання), а також неспроможністю учнів перетворити задачу у математичну модель або їх неухильністю, що може призвести до неправильних розрахунків (Martin et al., 2019, p. 6).

Варто також наголосити, що вирішення контекстних завдань потребує від здобувачів освіти застосування принципово інших стратегій, ніж ті, які вони застосовують зазвичай на уроках або працюючи самостійно з підручником. Саме тому важливою умовою навчання учнів розв'язувати контекстні завдання є формування в них умінь застосовувати різні стратегії розв'язування завдань, що пропонуються вчителем, а також розробляти власні стратегії (Kolar & Hodnik, 2021, p. 477).


Отже, контекстні завдання є важливим інструментом імплементації масиву знань, що опановуються учнями в процесі здобуття середньої освіти, у площину практичного використання, вирішення ситуацій повсякденного життя та формування індивідуальної освітньої траєкторії, формування ключових компетентностей, важливих для результативної взаємодії в громадянському суспільстві.

Використані джерела

- Бондаренко, Л. Ю. (2019). Контекстне навчання як засіб формування математичної компетентності учнів. Прелесне: Прелесненська загальноосвітня школа I–III ступенів Черкаської ОТГ Донецької області. <https://vseosvita.ua/library/embed/01008ox5-8a4b.doc.html>.
- Бохан, Ю. В., & Форостовська, Т. О. (2020). Контекстні хімічні завдання як засіб реалізації інтегрованої підготовки майбутніх вчителів природознавчих дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 186, 82–87. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-82-87>.
- Ващенко, Л. (2015). Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей з біології учнів основної школи. *Біологія і хімія в рідній школі*, 3, 38–45. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714258/>.
- Ващенко, Л. (2018). Про завдання на здатність використовувати знання та уміння з біології у практичній ситуації. *Біологія і хімія в рідній школі*, 6, 39–44. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713260/>.
- Величко, Л. (2020). Використання контекстних завдань на основі синхроністичної таблиці. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи : збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, Київ, 05 березня 2020 р.* (с. 38–40). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720722/>.
- Головко, М., & Стрельчук, А. (2023a). Контекстні задачі як засіб формування природничо-наукової грамотності здобувачів базової освіти та їх реалізація у сучасному підручнику фізики. *Топузов, О. М. (ред.). Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення : збірник тез доповідей* (с. 168–169). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738477/>.
- Головко, М., & Стрельчук, А. (2023b). Сучасний підручник фізики як засіб формування та розвитку природничо-наукової грамотності здобувачів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, 30, 47–57. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-47-57>.
- Козленко, О. Г. (2020). Уроки PISA-2018: природничо-наукова грамотність і як її розвивати. *Біологія і хімія в рідній школі*, 136(1), 2–10. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718967/>.
- Коршевнік, Т. (2019). Ситуаційні завдання в компетентнісно орієнтованому навчанні біології. *Біологія і хімія в рідній школі*, 130(1), 2–6. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715545/>.
- Лашевська, Г. А. (2023). Контекстні завдання з хімії як засіб формування природничо-наукової компетентності учнів. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects. Proceedings of the*

9th International scientific and practical conference (с. 224–227). MDPC Publishing. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735423/>.

- Морзе, Н. В., Кузьмінська, О. Г. (2008). Компетентнісні задачі з інформатики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 13(6), 16–22. <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/460>.
- Мосійчук, Л. М. (укл.). (2017). *Компетентнісно-орієнтовані завдання до уроків природничих дисциплін : збірник матеріалів*. Рівне: НМЦ ПТО. https://nmc-pto.rv.ua/DOK/TG/TG1/Zbirnyk_KOZ.pdf.
- Павленко, А. І. (2014). Теоретичні основи і практика реалізації контекстного навчання: перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 30, 117–119. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/287>.
- Радиш, А. С. (б. д.). *Ситуаційні завдання на уроках хімії як приклад формування ключових компетентностей учнів. Освітній проєкт «На Урок»*. <https://naurok.com.ua/situaciyini-zavdannya-na-urokah-himi-yak-priklad-formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-uchniv-132670.html>.
- Семеріков, С. О., Словак, К. І., Бас, С. В. (2015). До питання про компетентнісні задачі. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014» : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (м. Суми, 3-4 грудня 2015 року) : у 3 ч. Ч. 2 (с. 108–110)*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://doi.org/10.31812/0564/991>.
- Форостовська, Т. О., Бохан, Ю. В. (2019). Застосування контекстних завдань як важлива умова підготовки майбутніх вчителів природознавчих дисциплін. *Міжнародний журнал освіти і науки (IJES)*, 2(4), 21. <https://doi.org/10.26697/ijes.2019.4.8>. <https://ijes.world/ua/2019-volume-2-no4-21>.
- A Math Word Problem Framework That Fosters Conceptual Thinking. (n. d.). *Future Education Magazine*. <https://futureeducationmagazine.com/conceptual-thinking-for-math-problems/>.
- Abylkassymova, A., Akperov, N., Tuyakov, Ye., Ardabayeva, A., & Sydykova, Zh. (2024). Contextual mathematical tasks as a means of developing students' functional literacy in school mathematics course. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series «Physics»*, 56, 1218–1227. <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.121rb8>.
- Afni, N., Hartono, H. (2020). Contextual teaching and learning (CTL) as a strategy to improve students mathematical literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1581(1), 012043. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1581/1/012043>.
- Akperov, N., Tuyakov, Ye. (2023). The role of contextual tasks in the formation of mathematical literacy of students in math lessons at school. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (May 26, 2023; Boston, USA), 249–250. <https://doi.org/10.36074/logos-26.05.2023.072>.
- Akperov, N., Tuyakov, Ye., & Zhadraveva, L. (2023). Review of research results on the effectiveness of teaching mathematics using contextual tasks. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (May 19, 2023; Berlin, Germany), 104–107. <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/975>.
- Gazali, R. Y., Atsnan, M. F. (2022). Implementation of contextual approach as meaningful mathematics learning. *Jurnal Inovasi Pembelajaran Matematika*, 1(1), 9–15. <https://doi.org/10.56587/jipm.v1i1.7>.
- Hall, B. (2021, February 12). 3 Tips for Creating Math Word Problems That Boost Critical Thinking. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/3-tips-creating-math-word-problems-boost-critical-thinking/>.
- Johnson, J. (2017). A Topic Revisited: Students in the Republic of the Maldives Writing Contextual Word Problems. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 12(3), 549–559. <https://doi.org/10.29333/iejme/631>.
- Korshevniuk, T. V. (2020). *Contextual tasks as a tool for competence-oriented approach to study biology in school*. In *Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference Boston, USA, 18–20 November 2020* (p. 137–139). BoScience Publisher. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722454/>.

- 
- Kolar, V. M., & Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 467–483. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.467>.
- Martin, S. N., Suryadi, D., Juandi, D. (2019). Students' difficulties in solving the mathematics word problems with the context of Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(4), 04205. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042051>.
- Maryani, N., Widjajanti, D. (2020). Mathematical literacy: How to improve it using contextual teaching and learning method? *Journal of Physics: Conference Series*, 1581(1), 012044. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1581/1/012044>.
- Tong, Sh. (n. d.). Some reflections on the design of contextual learning and teaching materials. *Contextual physics*. https://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/reflect_e.html.

2.6. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ В ШКОЛІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-6>

Петро Мороз,

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

 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

Ірина Мороз,

науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-7076-1038>

Сучасне суспільство потребує не лише високоосвічених, але й креативних людей з критичним мисленням, які здатні самостійно ухвалювати відповідальні рішення, прогнозувати їх наслідки та активно впроваджувати інновації. Стрімкий розвиток високих технологій, шалений потік різноманітної інформації зумовлюють необхідність професійної мобільності - людина протягом життя має підвищувати кваліфікацію, освоювати нові технології, професії, а часом, змінювати сферу зайнятості. Така мобільність і конструктивність є необхідними для вирішення сучасних проблем. Відповідно, заклади освіти мають орієнтуватися на впровадження таких педагогічних технологій, що не тільки поглиблюють знання учнів з предмета, але й розвивають пізнавальну активність, самостійність та здатність до критичного й творчого мислення. Одним із найефективніших способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності як у межах навчальних занять, так і в позаурочний час (П. Мороз & І. Мороз, 2023b; П. Мороз & І. Мороз, 2018b).

Дослідницька діяльність стимулює учнів активно долучатися до процесу пізнання, формує в них навички самостійного пошуку й аналізу інформації. На відміну від традиційних підходів, що зосереджуються переважно на засвоєнні та відтворенні фактів, дослідницька діяльність спонукає учнів аналізувати історичні джерела, порівнювати різні погляди, робити обґрунтовані висновки. Це сприяє глибшому осмисленню історичних процесів, розумінню їхнього впливу на сучасність і дозволяє уникнути спрощеного погляду на історію як сукупність дат і подій (П. Мороз & І. Мороз, 2023a).

Упровадження дослідницької діяльності розвиває історичне мислення, яке передбачає не лише знання послідовності подій, але й здатність розуміти причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати дії історичних діячів та значення подій у суспільному контексті. В умовах сучасного інформаційного середовища, де масова інформація часто є неперевіреною або маніпулятивною, критичне осмислення джерел і вміння формулювати обґрунтовані висновки набувають особливої актуальності. Шкільна історична освіта відіграє важливу роль у формуванні медіаграмотності, що передбачає здатність учнів оцінювати й інтерпретувати інформацію та

розпізнавати маніпулятивний контент. Дослідницька діяльність сприяє розвитку цих навичок, готуючи учнів до участі в дискусіях і прийняття рішень на основі фактів та їх аналізу.

Отже, актуальність упровадження дослідницької діяльності в шкільну історичну освіту зумовлена потребою формувати в молодого покоління навичок та вмінь, необхідних для орієнтації в сучасному інформаційному просторі, розвитку історичного мислення та підготовки до активної громадянської позиції.

У межах дослідження актуальними є наукові праці, присвячені питанням організації дослідницької діяльності в закладах загальної середньої освіти, зокрема українських дослідників З. Возна, М. Головань, С. Бабійчук, Т. Мієр, О. Міхно, Н. Недодатко, С. Омельчук, В. Яценко та інших. У цих роботах розкрито значення дослідницької діяльності в освітньому процесі, зміст і структура дослідницької компетентності учнів.

Особливості організації дослідницької діяльності учнів в процесі навчання історії висвітлені у працях українських методистів К. Баханова, В. Власова, Н. Гупана, В. Кришмарел, О. Пометун, Ю. Малієнко, С. Михайличенка та інших. Їхні дослідження присвячені питанням формулювання проблемних завдань і методиці проведення уроків історії з використанням дослідницьких методів.

Водночас історіографічний огляд проблеми дозволяє дійти висновку про відсутність систематизованих досліджень, що стосуються концептуальних засад дослідницької діяльності учнів під час навчання історії, змісту та структури їхньої дослідницької компетентності. Відкритими залишаються питання стану впровадження дослідницької діяльності в освітній процес, а також проблем і бар'єрів на шляху її реалізації у школах. Усе це зумовлює необхідність поглибленого дослідження цієї проблематики.

Метою нашого дослідження є визначення ключових аспектів дослідницької діяльності в контексті історичної освіти та аналіз практики її впровадження на основі опитування вчителів. Для цього ми поставили такі завдання: 1) розкрити концептуальні засади дослідницької діяльності учнів з історії, зокрема її значення для розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей; 2) проаналізувати ефективність її впровадження в освітній процес на основі опитування вчителів історії; 3) визначити основні проблеми та перешкоди у реалізації дослідницької діяльності в школі; 4) запропонувати шляхи вдосконалення методичних підходів до організації дослідницької діяльності учнів з історії, враховуючи сучасні освітні тенденції та технології.

На сьогодні дослідницька поведінка розглядається не лише як риса людей, що займаються наукою, але й як важливий компонент життя сучасної людини. Потреба досліджувати навколишній світ є однією з найцінніших і найефективніших особливостей людської психіки, яка забезпечує адаптацію до зовнішнього середовища, задовольняє творчі, духовні і когнітивні потреби.

Під дослідницькою діяльністю учнів ми розуміємо вид навчальної активності, що передбачає самостійну або частково керовану роботу над розв'язанням дослідницьких завдань чи розробкою проєктів, спрямованих на відкриття учнем суб'єктивно нових знань, оволодіння новими навичками і способами дій у процесі навчання. Під час дослідницької діяльності учні стають активними учасниками освітнього процесу: самостійно чи за підтримки вчителя формулюють припущення та гіпотези, визначають навчальні проблеми, проводять дослідження, опрацьовуючи різноманітні джерела інформації. Дослідницька діяльність розвиває критичне мислення учнів, впевненість у власних силах і здатність до самовдосконалення, що сприяє їхній навчальній мотивації та формуванню ключових компетентностей (П. Мороз & І. Мороз, 2018b).

Окрім поняття «дослідницька діяльність», у науковій літературі також використовують термін «дослідницьке навчання». З огляду на аналіз літератури, дослідницьке навчання можна визначити як освітню технологію, що застосовує навчальне дослідження (або окремі його елементи на початкових етапах) як ключовий засіб для досягнення освітніх результатів. Упровадження дослідницького навчання історії сприяє не лише засвоєнню учнями певної системи історичних знань, а й розвитку в них уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, критично й творчо мислити, а також формуванню їхньої дослідницької компетентності.

Дослідницька компетентність є важливим компонентом сучасної освіти, оскільки вона розвиває здатність учнів до самонавчання й адаптації в умовах інформаційно насиченого середовища. Водночас, попри наявність численних наукових праць із цієї тематики, єдиного визначення поняття «дослідницька компетентність учня» досі не існує, що ускладнює обґрунтування оптимальних шляхів її формування.

На основі аналізу наукових джерел (Головань & Яценко, 2012; Мієр, 2017; І. Мороз, 2020а; І. Мороз, 2021; П. Мороз & І. Мороз, 2018b; П. Мороз & І. Мороз, 2020; Р. Moroz & І. Moroz, 2015; Омельчук, 2014; П. Мороз, 2018) дослідницьку компетентність з історії можна визначити як інтегровану характеристику особистості, яка поєднує знання, уміння, навички та особистісні якості, що дають змогу учневі самостійно або в співпраці з іншими здійснювати пошукову діяльність, спрямовану на здобуття нових знань і критичне осмислення інформації. Ця компетентність проявляється в готовності та здатності до інтелектуальної творчості, реконструювання історичних подій, генерування нових ідей та гіпотез, роботи з різноманітними джерелами інформації, а також у здатності знаходити оптимальні рішення для навчальних проблем. Дослідницька компетентність з історії пов'язана з відкриттям суб'єктивно й об'єктивно нових знань, активним пізнавальним інтересом та розвитком критичного мислення, що сприяє ефективному вирішенню дослідницьких завдань у сфері історії.

Аналіз наукових джерел (Головань & Яценко, 2012; Мієр, 2017; І. Мороз, 2020а; І. Мороз, 2021; П. Мороз & І. Мороз, 2018b; П. Мороз & І. Мороз, 2020; Р. Moroz & І. Moroz, 2015; Омельчук, 2014; П. Мороз, 2018), а також врахування специфіки вивчення історії дали змогу визначити ключові компоненти дослідницької компетентності: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-евристичний, практично-пошуковий, комунікативно-презентаційний і рефлексивний. Ці компоненти відображають різні напрями й етапи дослідницької діяльності учнів з історії та є взаємопов'язаними (рис. 1).



Рис. 1 Компоненти дослідницької компетентності з історії

У дослідженні ми визначили складники дослідницької компетентності й згрупували їх відповідно до компонентів компетентності (див. таблицю 1). Під складниками дослідницької компетентності ми розуміємо знання, навички, окремі здібності, а також особистісні якості, які необхідні для реалізації кожного з компонентів.

Таблиця 1.

Компонентний склад дослідницької компетентності учнів з історії

Компоненти дослідницької компетентності	Складники
Мотиваційно-ціннісний	Ставлення учня до процесу пізнання та ціннісні орієнтири щодо дослідницької діяльності. Мотивація є рушієм особистісного розвитку учня, стимулом до участі у дослідженнях, а також основою формування дослідницької компетентності.
Інтелектуально-евристичний	Уміння, необхідні на початкових етапах дослідження: формулювання проблем, генерування ідей, висування гіпотез, вибір шляхів для їх перевірки, уточнення та формулювання історичних понять.
Практично-пошуковий	Поєднання вмінь обробляти інформацію та здійснювати дослідження, зокрема: а) аналіз історичних фактів, явищ, діяльності історичних діячів; б) роботу з джерелами; в) встановлення причинно-наслідкових зв'язків; г) структурування матеріалу; д) самооцінку результатів та корекцію дій.
Комунікативно-презентаційний	Уміння подати результати дослідження, зокрема: структурування та узагальнення інформації, обґрунтування знань, формулювання висновків, захист власної позиції, інтеграцію знань у різні дискурси.
Рефлексивний	Здатність учня оцінювати процес і результати своєї та колективної діяльності, а саме: а) усвідомлення рівня власних дослідницьких здібностей; б) самооцінка досягнень, виявлення позитивних і негативних моментів; в) порівняння результатів із запланованими цілями. Сприяє розвитку критичного мислення та самостійності.

Компоненти дослідницької компетентності визначають основні напрями діяльності учня у процесі дослідження та окреслюють загальні сфери розвитку компетентності. Складники, своєю чергою, деталізують знання, навички, здібності та особистісні якості, необхідні для досягнення результатів у межах кожного компонента.



Отже, дослідницька компетентність з історії охоплює мотивацію, знання, навички та особистісні якості, що дають змогу учневі вести продуктивну дослідницьку діяльність у царині історії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (П. Мороз & І. Мороз, 2018b; По-метун, Гупан & Власов, 2018; Кришмарел, 2019; P. Moroz & I. Moroz, 2015) та результатів упровадження підручників (П. Мороз & І. Мороз, 2018a; П. Мороз, 2019) в освітній процес, ми визначили основні методичні шляхи формування дослідницької компетентності учнів з історії, перелік та опис яких подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Методичні шляхи формування дослідницької компетентності учнів з історії

Методичні шляхи	Опис
Побудова занять на основі проблемних ситуацій	Спонукає учнів до активного пошуку інформації, формулювання гіпотез і висновків, стимулюючи їхній інтерес до дослідницької діяльності.
Робота з різноманітними джерелами інформації	Розвиває здатність учнів аналізувати, зіставляти та синтезувати дані з різних джерел, сприяючи розвитку критичного мислення та навичок самостійного дослідження.
Проектно-дослідницька діяльність	Дає змогу учням глибше занурюватися в історичні теми, працюючи над конкретними дослідницькими завданнями у парі чи групі. Сприяє розвитку навичок самостійної роботи і співпраці.
Залучення до формулювання гіпотез і припущень	Заохочує учнів до висунування та перевірки гіпотез на основі фактів і логічного аналізу, розвиваючи аналітичні навички та вміння аргументувати свої думки.
Інтегрований (міжпредметний) підхід	Дає змогу розглядати історичні події в ширшому контексті, формуючи навички міждисциплінарного аналізу та розуміння складності історичних процесів, інтегруючи знання з інших предметів.
Кооперативне навчання	Використання групових і парних форм роботи стимулює взаємодію між учнями, обмін думками, порівняння різних підходів та розвиток умінь працювати в команді.
Заохочення до самооцінювання та рефлексії	Допомагає учням аналізувати власний дослідницький процес, оцінювати досягнуті результати й визначати шляхи для вдосконалення. Формує навички самоконтролю й самокорекції, важливі для формування дослідницької компетентності.

Невіддільним складником дослідницької діяльності є дослідницькі завдання, оскільки вони є ключовим інструментом для досягнення освітніх результатів. На думку психологів, такі завдання є «пусковим механізмом» освітньої діяльності та розвитку учнів. Розв'язуючи їх, учні стають активними учасниками навчання, поглиблюють свої знання, удосконалюють уміння й навички, набувають умінь працювати в команді, аналізувати й розв'язувати складні завдання.

Під дослідницьким завданням ми розуміємо педагогічно сконструйовану навчальну ситуацію, що спрямована на активізацію пізнавальної діяльності учнів і розвиток дослідницької компетентності через вирішення навчальної проблеми, яка має часткову або повну новизну для учня. Таке завдання передбачає самостійний або частково самостійний пошук

рішень, здобуття нових знань, розвиток аналітичних і дослідницьких умінь, обґрунтування висновків і презентацію отриманих результатів.

Дослідницьке завдання з історії за своєю структурою має включати: 1) запланований вид діяльності (наприклад, «проаналізуйте», «інтерпретуйте», «порівняйте», «узагальніть», «доведіть»), що визначає тип дій учня; 2) чітко сформульовану умову, яка окреслює контекст та напрямок дослідження; 3) необхідні джерела інформації: писемні документи (або уривки з них), візуальні та речові матеріали, статистичні дані, карти, ілюстрації, електронні ресурси, музейні фонди, а також особисті знання учня; 4) інструкції до виконання (послідовність дій або методів, таких як аналіз, порівняння, синтез, висунення гіпотез); 5) рефлексію та оцінку – можливість оцінити процес і результати, що сприяє розвитку навичок самоконтролю та самокорекції. Виконуючи такі завдання, учні долучаються до наукового пізнання, освоюють методи дослідження, розвивають критичне мислення й аналітичні вміння.

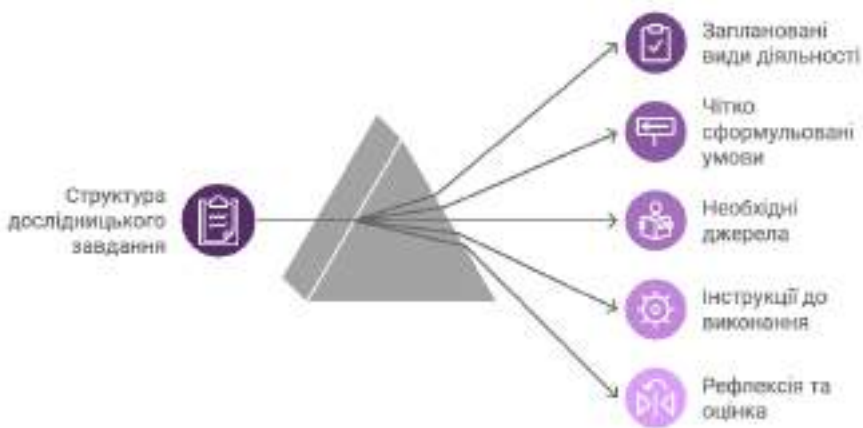


Рис.2. Структура дослідницького завдання з історії

Основна мета використання дослідницьких завдань під час вивчення історії полягає у формуванні дослідницької компетентності учнів, розвитку їх аналітичного й критичного мислення, історичної емпатії, уяви та практичних навичок для здобуття нових знань. Такі завдання стимулюють пізнавальну активність учнів, заохочують їх висувати гіпотези, аналізувати та порівнювати історичні події й явища, виявляти спільні й відмінні риси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також здійснювати історичну реконструкцію та персоніфікацію. Для досягнення цих цілей у освітньому процесі доцільно використовувати завдання, які передбачають такі дії, як «Аргументуйте...», «Доведіть...», «Обґрунтуйте...», «Охарактеризуйте...», «Порівняйте...», «Проаналізуйте...».

Формулювання дослідницьких завдань має відповідати низці ключових методичних вимог, які забезпечують ефективність навчання та розвиток дослідницької компетентності учнів, перелік та опис яких подано в таблиці 3.

Таблиця 3.

Методичні вимоги до формулювань дослідницьких завдань

Методичні вимоги	Опис
Відповідність навчальній програмі та меті уроку	Завдання мають відповідати змісту програми та уроку, охоплювати ключові поняття, факти й теми, а також, за можливості, включати різні види джерел інформації.

Методичні вимоги	Опис
Конкретність, логічність і лаконічність	Формулювання завдань повинно бути чітким, зрозумілим і компактним для забезпечення легкості сприйняття та виконання.
Досяжність	Завдання необхідно розробляти з урахуванням вікових та психолого-педагогічних особливостей учнів, щоб вони могли виконати їх самостійно або за підтримки вчителя.
Відсутність явного підказування	Формулювання завдання не повинно містити явних підказок або спрямування на конкретну відповідь, що сприяє розвитку аналітичного мислення.
Пізнавальна активність	Завдання мають стимулювати учнів до самостійного пошуку інформації, аналізу та формулювання висновків, що розвиває критичне мислення та здатність до рефлексії.
Оптимальне поєднання форм навчання	Система дослідницьких завдань має передбачати індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи, що сприяє розвитку співпраці між учнями.
Оцінювання результатів	Необхідно чітко визначити критерії для оцінювання дослідницької діяльності учнів, що дасть можливість об'єктивно оцінити їхні досягнення та прогрес.

Формування дослідницької компетентності тісно пов'язане з розвитком критичного мислення учнів. Ключовим аспектом цього процесу є здатність учнів аналізувати та критично оцінювати інтерпретації минулого, подані в різноманітних історичних джерелах, з позиції їх відповідності реальним фактам та взаємної узгодженості з іншими джерелами. У цьому контексті важливо застосовувати завдання на зразок «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості». Такі завдання сприяють усвідомленню учнями, що жодне джерело не є повністю об'єктивним і що існує багато різних інтерпретацій минулого. Завдяки цьому учні навчаються критично ставитися до інформації, розвивають навички роботи з джерелами й розуміння того, що єдиної «істини» щодо минулого не існує.



Рис. 3. Багаторакурсний підхід до вивчення історії в школі

Для глибшого засвоєння навичок дослідження історичних фактів і подій доцільно використовувати багаторакурсний підхід, що передбачає роботу з різноманітними джерелами, зокрема тими, які висвітлюють контрверсійні питання. Такий метод не лише сприяє

розвитку критичного мислення та навичок аналізу, а й допомагає учням усвідомити, що історичні джерела, незалежно від їхнього типу (документи, статті, медіаконтент), не можуть повністю відтворити об'єктивну картину минулого. Дослідження різноманітних інтерпретацій сприяє сприйняттю історії як складного та динамічного процесу, навчить відрізняти факти від думок, а також надасть учням розуміння того, що історичні події можуть трактуватися та осмислюватися по-різному.

Одним із дієвих методів розвитку навичок роботи з історичними інтерпретаціями є залучення учнів до створення власних інтерпретацій на основі дослідження різних джерел, які висвітлюють одну подію чи явище з різних точок зору. Такий підхід допомагає учням зрозуміти загальні принципи побудови історичних інтерпретацій та спонукає їх до аналізу природи історичного знання (Пометун, Гупан & Власов, 2018). Окрім того, в умовах сучасного інформаційного суспільства для учнів важливо не лише вміти знаходити та аналізувати інформацію, але й ефективно представляти власні ідеї у різних медіаформатах. Завдання, пов'язані зі створенням власних медіапродуктів (буклетів, презентацій, відеороликів), сприяють розвитку креативного мислення, навичок роботи з медіаінструментами та підвищують здатність здобувачів освіти критично сприймати та продукувати інформацію. Такі завдання допомагають учням висловлювати свої погляди на історичні події та явища, формують стійкі навички комунікації та аналізу в медіапросторі.

Наприклад:

Дослідницьке завдання «Мистецтво та вірування первісних людей»

1. Вирушаємо в подорож у часі! Уявіть, що ви археологи! Ваша місія – дослідити мистецтво первісних людей. Знайдіть і розгляньте зображення творів мистецтва первісних людей (малюнки на скелях, ритуальні предмети, статуетки, орнаменти) за допомогою підручників, книг або інтернету.

2. Розкриваємо таємниці (досліджуємо). Проаналізуйте знайдені зображення за таким алгоритмом:

1. Що на них зображено?
2. Які кольори та символи використані? Що вони відображають?
3. Які емоції викликають ці зображення?
4. Яким могло бути призначення творів мистецтва (ритуальне, побутове, прикраса тощо)?

3. Створюємо візуальну реконструкцію. Оберіть один зі способів творчої роботи: малюнок, макет, лепбук або мультимедійна презентація). Ваша робота повинна відобразити особливості мистецтва або вірувань первісних людей.

4. Ділимося результатами. Презентуйте свою роботу класу! Розкажіть: Що нового ви дізналися про життя і вірування первісних людей? Що було найцікавішим у виконанні завдання? Які труднощі виникли?

Зробимо короткий аналіз цього дослідницького завдання:

1. Формат: Завдання запропоновано у вигляді уявної подорожі, що робить його цікавим та доступним для учнів 6 класу. Це перетворює процес дослідження на захопливу пригоду, яка допомагає розкрити таємниці первісного мистецтва.

2. Структурованість: Завдання організоване за етапами, які акцентують увагу на ключових аспектах дослідження: аналізі мистецьких зображень, створенні візуальної реконструкції та презентації результатів. Це сприяє систематизації знань учнів.

3. Зрозумілі інструкції: Чітке виділення етапів та стислі інструкції полегшує сприйняття завдання, допомагає учням виконувати його послідовно та розвивати навички планування.

4. Гнучкість виконання: Формат завдання підходить для індивідуальної та групової роботи, а різноманіття форм візуальної реконструкції (малюнок, макет, лепбук, мультимедійна презентація) дає змогу учням виявити креативність, що є важливим аспектом навчання у 6 класі.



Рис. 4. Схема «Етапи виконання дослідницького завдання "Мистецтво та вірування первісних людей"»

У конструюванні дослідницьких з історії необхідно враховувати особливості розвитку сучасних дітей, які належать до цифрового покоління. Ефективним засобом залучення таких дітей до вивчення історії є використання цифрових інструментів та ресурсів, зокрема програм для обробки даних та графічного дизайну, методів активного навчання, які стимулюють залучення до діалогу, дискусії та співпраці. Застосування візуальних засобів допомагає зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для дітей, оскільки вони звикли до візуального способу сприйняття інформації (П. Мороз & І. Мороз, 2023а).

Дослідження з історії можна організувати у формі групової роботи, у процесі якої діти спільно досліджують та обговорюють різні аспекти минулого. Це дає змогу учням взаємодіяти, обмінюватися ідеями та спостереженнями, розвивати навички співпраці та комунікації (П. Мороз & І. Мороз, 2023а). Тож під час організації роботи з джерелом інформації варто орієнтуватися на активні та інтерактивні прийоми навчання – це робить навчання дієвим, продуктивним та цікавим для учнів (І. Мороз, 2023).

Наприклад:

Дослідницьке завдання: «Середньовічні міста»

1. Формуємо групи. Поділіться на 5 малих груп. Кожна група обирає одне середньовічне місто для дослідження. Можливі варіанти: Париж, Лондон, Флоренція, Кельн або Прага.

2. Досліджуємо за допомогою технології. Розгляньте за допомогою QR-кодів або пошуків 3D-реконструкції середньовічних міст. Дослідіть забудову, пам'ятки та атмосферу обраного міста. Знайдіть додаткову інформацію в інтернеті про його історію та культурні особливості.

3. Створюємо опис уявної екскурсії. Складіть опис уявної екскурсії містом, акцентуючи увагу на особливостях забудови, культурних пам'ятках та цікавих історичних фактах про місто.

4. Ділимося результатами. Презентуйте вашу уявну екскурсію класу! Поділіться враженнями та обговоріть, чому саме ваше середньовічне місто привабливе для туристів. Які

його особливості можуть вразити, а які – розчарувати екскурсантів (наприклад, вузькі вулички, темряву підземель)?

Поділіться, що нового ви дізналися про життя в середньовічному місті, що було найцікавішим і які утруднення виникли під час виконання завдання.



Рис. 5. Схема «Етапи виконання дослідницького завдання "Середньовічні міста"»

Окрім поняття «дослідницьке завдання», на нашу думку, доцільно використовувати термін «завдання дослідницького типу». Попри спільні риси, ці поняття суттєво відрізняються за змістом і метою, що вимагає їх чіткого розмежування.

Дослідницьке завдання передбачає виконання учнями повного циклу дослідницької діяльності, зокрема формулювання запитань, збирання та аналіз інформації, розроблення висновків і презентацію отриманих результатів. Воно спрямоване на глибоке і комплексне вивчення обраної теми з елементами оригінального аналізу. Наприклад, у межах дослідження середньовічного міста учні можуть створювати уявну екскурсію чи візуальну модель, аналізувати соціальне та економічне життя мешканців і формулювати висновки про особливості їхнього побуту. Такі завдання потребують тривалого часу для підготовки й виконання, тому їх виконання доцільно організовувати під час практичних або проектних занять.

Завдання дослідницького типу орієнтовані на формування окремих дослідницьких умінь і навичок без виконання повного циклу дослідження. Вони охоплюють окремі етапи дослідницької діяльності, як-от формулювання гіпотез, їх перевірку, аналіз або порівняння даних тощо. Ці завдання потребують менше часу для виконання, тому є ефективними у процесі вивчення нового матеріалу або для закріплення конкретних дослідницьких умінь. Наприклад, учні можуть аналізувати взаємозв'язки історичних подій, досліджувати причини й наслідки певних явищ чи порівнювати різні джерела інформації, вдосконалюючи відповідні навички.

Наведемо приклади завдань дослідницького типу, які спрямовані на розвиток умінь формулювати ідеї, висувати гіпотези та обирати шляхи їх перевірки під час вивчення нового матеріалу:

1. Поміркуйте! Навіщо люди почали вести відлік часу від певної події? Зробіть припущення, до чого призвела б ситуація, якби люди відмовилися використовувати лічбу часу.

2. На основі прочитаного тексту та аналізу карти зробіть власне припущення, чому перші держави виникали біля великих річок.

3. Перед вами три малюнки. Висловіть припущення, що зображено на них. Перевірте свої відповіді на сайті підтримки підручника.



Підсумуємо, основні відмінності між дослідницьким завданням та завданням дослідницького типу такі:

Мета: дослідницьке завдання передбачає завершене навчальне дослідження з власними висновками, а завдання дослідницького типу спрямоване на розвиток конкретних дослідницьких навичок.

Рівень глибини: дослідницьке завдання більш глибоке і комплексне; завдання дослідницького типу – коротке та практичне, орієнтоване на певний аспект дослідження чи розвиток певних дослідницьких умінь.

Результати: дослідницьке завдання сприяє виробленню нових висновків та знань, а завдання дослідницького типу може завершуватися простим підсумком чи відповіддю на запитання.



Рис. 6. Схема «Порівняння дослідницьких завдань та завдань дослідницького типу»

Завдання дослідницького типу з історії були предметом розгляду в наших статтях (П. Мороз, 2008а; П. Мороз, 2008b; П. Мороз & І. Мороз, 2015) та методичному посібнику «Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» (П. Мороз & І. Мороз, 2018b). Проте аспекти, пов'язані зі структурою, класифікацією цих завдань та методикою їхнього впровадження в освітній процес, потребують подальшого наукового дослідження. У наступних роботах ми маємо на меті детально розкрити ці питання.

Дослідницька діяльність учнів з історії найбільш повно реалізується під час практичних/дослідницьких робіт та занять, оскільки вони передбачають активну пізнавальну діяльність учнів протягом частини уроку або всього заняття. Як підкреслює О. Пометун, практичне заняття – форма навчального заняття, особливий тип уроку, де на підставі раніше набутих знань і сформованих умінь учні виконують пізнавальні та дослідницькі завдання, набуваючи нових знань і опановуючи складніші пізнавальні уміння (Пометун, 2015, с. 52).

У підручниках, які ми розробили, практичні роботи та заняття структуровані у такий спосіб, щоб учні могли досліджувати окремі аспекти теми з використанням різноманітних джерел інформації: історичних документів, музейних фондів, місцевих історичних пам'яток, інтернет-ресурсів та інших матеріалів. Це дає змогу інтегрувати теоретичні знання з практичними завданнями та поглибити розуміння предмета. У цьому контексті практичні заняття виконують подвійну функцію: вони є ефективним способом вивчення нового матеріалу і водночас інструментом для формування дослідницької компетентності, зокрема критичного мислення, аналітичних здібностей та самостійності. Учитель під час таких занять виступає не просто інструктором, а консультантом і наставником, допомагаючи учням ефективно використовувати різні інформаційні джерела і розвивати власні дослідницькі здібності (П. Мороз & І. Мороз, 2018b). Приклади практичних занять та робіт детально описані в нашій статті «Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії» (П. Мороз & І. Мороз, 2020).

Для підвищення рівня самостійності учнів та розвитку інформаційно-цифрової компетентності ми передбачили в підручниках практичні заняття за технологією «перевернутий клас». Основною особливістю цього підходу є те, що учні вдома переглядають навчальні відеоматеріали або працюють із інформаційними ресурсами для вивчення нового матеріалу, що дає змогу їм самостійно засвоїти базові знання. Натомість у класі під керівництвом учителя вони виконують дослідницькі завдання, обговорюють свої відкриття та отримують відповіді на питання, які виникли під час самостійного опрацювання теми. Прикладом реалізації цієї технології є параграф «Повсякденне життя та побут стародавніх греків (практичне заняття)», де теоретичний матеріал учні опановують вдома, а у класі зосереджуються на аналізі, співставленні та обговоренні історичних джерел і артефактів (П. Мороз, 2019). Заняття передбачає роботу учнів у групах. Кожна з груп має на основі різних джерел інформації, представлених на сайті інтернет-підтримки підручника, дослідити певний аспект повсякденності давніх греків (житло і побут, особливості сімейного життя, становище жінки, дозвілля афінян і спартанців, особливості давньогрецького одягу) і представити результати дослідження однокласникам у вигляді уявної пригодницької ситуації або мультимедійної презентації.

Так практичні роботи й технологія «перевернутий клас» роблять освітній процес не лише більш активним, але й дослідницько орієнтованим, допомагаючи учням розвивати критичне мислення, системне бачення історичних процесів та здатність до ефективного аналізу й самостійного навчання.

Важливим засобом формування дослідницької компетентності є проєктна діяльність. Вона дає змогу ефективно поєднати теоретичні та практичні складники освітньої діяльності учнів, розкрити, розвинути й реалізувати свій творчий потенціал. Робота над навчальним проєктом завжди передбачає вирішення певної навчальної проблеми з використанням різноманітних методів та обов'язкового інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, навчальних предметів/курсів.

Під навчальним проєктом розуміють діяльність учнів із розв'язання конкретної проблеми, спрямованої на досягнення заздалегідь запланованого результату. Проєктна діяльність учнів передбачає перенесення знань у нові умови для розв'язання значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування й здійснення проєкту (Возна, 2019).

Метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують протягом певного часового відтинку.

У підручнику «Вступ до історії для учнів 5 класу» наскрізною лінією проходить проєкт «Історичними стежками рідного краю». У його межах учні виконують різноманітні завдання під час вивчення кількох тем: «Джерела до вивчення історії», «Історія України в пам'ятках», «Усе має минуле». Під час розв'язання дослідницьких завдань п'ятикласники використовуватимуть інформацію з різних джерел: книги, публікації в періодичних виданнях, спогади учасників та очевидців історичних подій, експонати музеїв, пам'ятки та пам'ятники рідного краю тощо. До кожного завдання в межах проєкту учні отримують детальну інструкцію. Наприклад пам'ятка-інструкція «Як досліджувати пам'ятник», один з прикладів наведено на рис. 7:



Рис.7. Пам'ятка-інструкція «Як досліджувати пам'ятник»

На думку дослідників (Пехота та ін., 2001), перевагою використання проєктної технології в освітній діяльності є вміння, які набувають учні, а саме: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати «кінцевий продукт» - матеріальний носій проєктної діяльності; презентувати створене аудиторії; а також оцінювати власну роботу та роботу команди. Отже, навчання, яке раніше ґрунтувалося на запам'ятовуванні інформації та її повторенні, переходить до інтеграції, відкриття й презентації здобутих знань.



Рис. 8. Освітні переваги проєктного навчання

Упровадження дослідницької діяльності в освітній процес ставить перед учительством нові виклики та надає нові можливості для реалізації інноваційних ідей. У своїй книзі «Покоління і стилі навчання» Дж. Коатс зазначає, що місія педагога полягає не тільки в передачі знань, але й у психолого-педагогічній підтримці розвитку особистості учнів шляхом їхнього залучення до світу культурних цінностей та самоідентифікації (Цит. за П. Мороз, 2020b). Це потребує від учителя гнучкості та здатності адаптувати навчання до нових освітніх реалій, акцентуючи увагу на багатоаспектності й відносності історичних знань.

В умовах дослідницького навчання історії вчитель відіграє ключову роль у створенні середовища, яке сприяє активній пізнавальній діяльності учнів, і його завдання виходить за межі простої передачі знань. Це вимагає організації умов для розвитку творчих здібностей, критичного мислення та мотивації до дослідницької роботи. Зокрема, вчитель має (П. Мороз, 2020b):

- створювати/підтримувати атмосферу взаємоповаги й толерантності, що заохочує учнів до відкритого обміну ідеями/думками;
- ефективно комбінувати індивідуальні та групові форми роботи, щоб сприяти максимальному розвитку потенціалу кожного учня;
- створювати навчальні проблемні ситуації, що стимулюють учнів до самостійного пошуку інформації і критичного осмислення;
- знайомити учнів з методами дослідницької діяльності, які підвищують їхню самостійність у навчанні;
- формувати у них внутрішню мотивацію до навчання та самоосвіти;
- враховувати індивідуальні особливості учнів, що забезпечує диференційований підхід до навчання;
- налагоджувати/розвивати взаємодію, яка мінімізує психологічні бар'єри та сприяє вільному вираженню думок.



Рис.9. Схема «Роль учителя в умовах дослідницького навчання»

Під час дослідницької діяльності учні стають активними учасниками освітнього процесу, а вчитель виступає в ролі консультанта і наставника, спрямовуючи їх у розв'язанні складних/контroversійних історичних питань та допомагаючи у відборі й критичному аналізі джерел. Замість подання інформації у вигляді готових фактів, учитель формулює завдання для самостійного дослідження, що стимулює учнів до глибокого осмислення матеріалу та формування власних висновків.

Заохочуючи аналіз і порівняння різних поглядів на історичні події, учитель сприяє розвитку в учнів умінь інтерпретувати та аналізувати історичні джерела в їхньому соціальному, культурному та політичному контекстах. Систематична підтримка в цьому процесі допомагає учням формувати цілісне розуміння історії, усвідомлювати її зв'язок із сучасністю.

Отже, дослідницька діяльність перетворюється на форму співпраці між учителем і учнями, де обидві сторони активно взаємодіють задля досягнення спільної мети. Завдяки такому підходу навчання переходить від механічного запам'ятовування до інтегративного і творчого засвоєння знань, що перетворює його на цікавий і продуктивний процес, який сприяє всебічному розвитку учнів і підвищенню якості освіти.

Від аналізу теоретико-методичних аспектів засад перейдемо до розгляду практичних аспектів дослідницької діяльності з історії. З метою аналізу практики організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії нами були проведені онлайн-опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (квітень–серпень 2024 року). Анкетуванням було охоплено 325 учителів історії з різних областей України.

Анкета містила запитання як закритого так і відкритого типу – серед варіантів відповідей учителям запропоновано можливість висловити свою думку або обравши пункт «інший варіант». Зміст питань анкетування добирався таким чином, щоб з'ясувати ставлення вчителів до організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі, їх розуміння суті поняття «дослідницька діяльність»; які компоненти дослідницьких умінь вони намагаються розвивати у своїх учнів та які чинники негативно впливають на організацію дослідницької діяльності учнів на уроках історії в основній школі.

Результати проведеного нами анкетування свідчать, що переважна більшість опитаних учителів історії (97,5%) позитивно оцінюють вплив дослідницької діяльності в процесі навчання історії в школі. Лише 2,2% респондентів зазначили, що дослідницька діяльність ніяк не впливає на освітній процес, один респондент (0,3%) зазначив, що дослідницька діяльність забирає багато освітнього часу, жоден з опитаних не обрав відповідь «Негативно впливає». Зокрема, відповідаючи на запитання «Як впливає застосування методів дослідницької діяльності на уроках історії на освітній процес? (можна обрати декілька варіантів)» педагоги обирали такі варіанти:

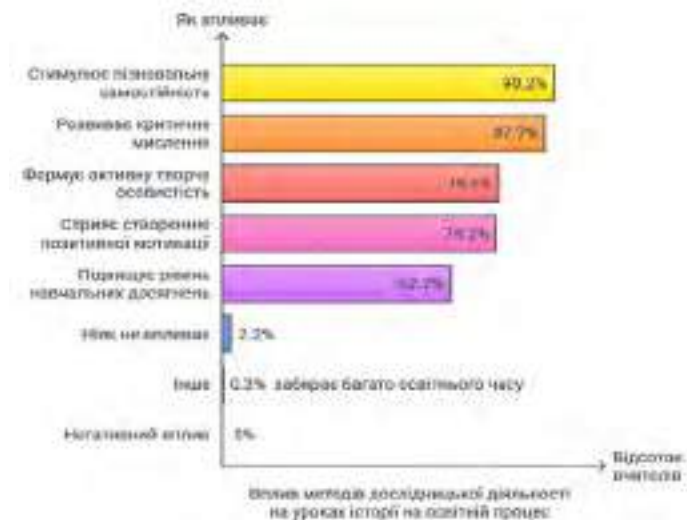


Рис. 10. Діаграма відповідей учителів на запитання «Як впливає застосування методів дослідницької діяльності на уроках історії на освітній процес? (можна обрати декілька варіантів)»

Результати опитування вчителів історії свідчать про загальну позитивну оцінку педагогами впливу методів дослідницької діяльності на освітній процес з історії. Більшість учителів оцінює такі методи як надзвичайно ефективні для стимулювання пізнавальної самостійності, розвитку критичного мислення, формування активної та творчої особистості, а також для підвищення мотивації і навчальних досягнень учнів. Лише незначна частка респондентів вважає, що дослідницька діяльність не впливає на процес навчання або забирає надто багато часу, а негативний вплив зовсім не відзначено. Це підкреслює високу ефективність дослідницьких методів у формуванні ключових освітніх компетентностей.

З метою вивчення ставлення учнів до дослідницької діяльності та участі в навчальних проєктах було сформульовано два запитання для вчителів: «Як ставляться учні до дослідницької діяльності?» та «Як ставляться учні до участі в навчальних проєктах?». Варіанти відповідей передбачали такі категорії: «Позитивно», «Негативно», «Без зацікавлення», «По-різному. Залежить від учнів та їх вподобань». Результати відповідей вчителів розподілилися наступним чином:



Рис. 11. Схема «Як ставляться учні до дослідницької діяльності та участі в навчальних проєктах»

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що учні в цілому більш позитивно ставляться до дослідницької діяльності порівняно з навчальними проєктами. Це може вказувати на необхідність застосування більш гнучких підходів до організації проєктної діяльності, щоб краще враховувати різноманітні інтереси та потреби учнів. Варто також зазначити, що значна частина учнів (44,2%) ставить до дослідницької діяльності залежно від своїх уподобань, а 58,1% учнів демонструють подібне ставлення до навчальних проєктів. Такий результат підкреслює важливість адаптації обох видів діяльності до вікових психолого-педагогічних особливостей школярів, а також впровадження індивідуалізованих підходів, що сприятимуть підвищенню їхньої зацікавленості та ефективному залученню в освітній процес.

Отже, отримані дані акцентують увагу на важливості індивідуалізації та диференційованого підходу до реалізації дослідницької проєктної діяльності в навчанні, що дозволить підвищити зацікавленість учнів і забезпечити їхню активну участь у навчальному процесі.

На запитання «Які з перерахованих дослідницьких умінь/здібностей Ви розвиваєте в учнів на уроках історії (виберіть декілька варіантів)» відповіді вчителів історії можна побачити на діаграмі (рис. 13). Дані анкетування свідчать про те, що вчителі історії в основному акцентують увагу на розвиток критичного мислення учнів через аналіз історичних джерел (89,8%), аргументування власних суджень (82,5%) та презентувати результати дослідження перед аудиторією (65,8%). Це вказує на спрямованість педагогічних практик на формування аналітичних навичок та активну участь учнів у дискусіях. Проте виявилось, що вчителі недостатньо уваги приділяють розвитку таких дослідницьких умінь, як генерування ідей, гіпотез, їх перевірки, (45,2%), самостійно знаходити протиріччя в історичному матеріалі та формулювати проблему (42,2%). Ці вміння є важливими, оскільки саме вони забезпечують початок дослідження, саме з них починається дослідження.

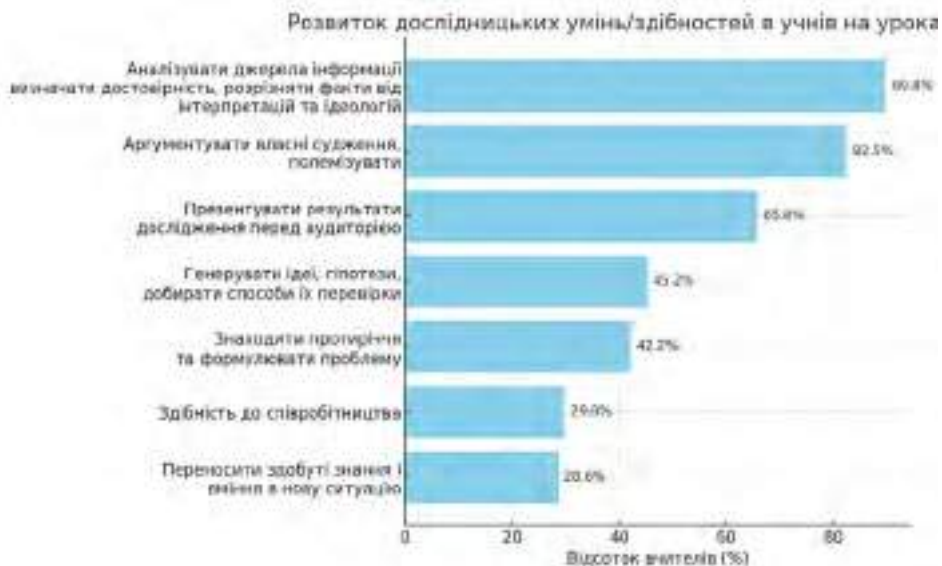


Рис. 12 Діаграма відповідей учителів на запитання «Які з перерахованих дослідницьких умінь/здібностей Ви розвиваєте в учнів на уроках історії (виберіть декілька варіантів)»

Як видно з результатів опитування, лише 29,8% опитаних учителів сприяють розвитку здатності до співробітництва в учнів, а 28,6% – умінню переносити знання в нові ситуації. Це свідчить про недостатню увагу до формування в учнів навичок командної роботи та розвитку здатності адаптувати набуті знання та вміння до нових, нетипових умов, що є важливими для повноцінної дослідницької діяльності.

На запитання «Оберіть, які види дослідницьких активностей є для учнів найцікавішими? (можна обрати декілька варіантів)» були отримані такі результати:

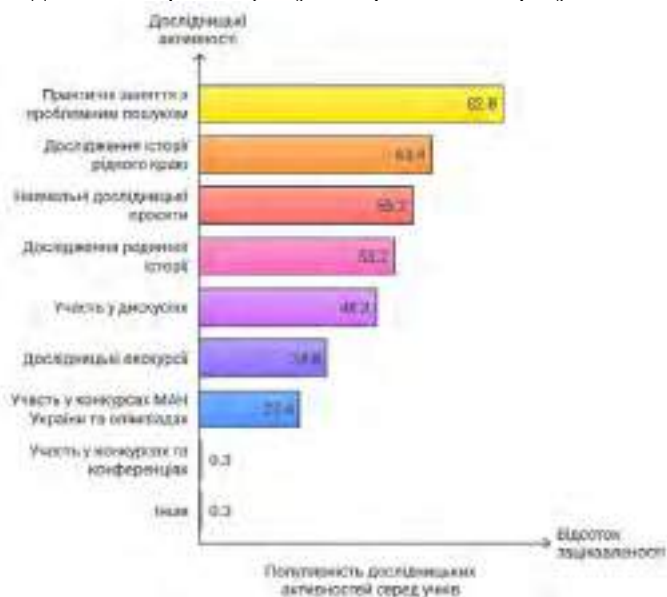


Рис. 13 Діаграма відповідей учителів на запитання «Оберіть, які види дослідницьких активностей є для учнів найцікавішими? (можна обрати декілька варіантів)»

Результати анкетування свідчать про значну зацікавленість учнів у дослідницьких активностях практичного характеру, що включають елементи проблемного пошуку (82,8%). Високий інтерес до дослідження історії рідного краю (63,4%) і родинної історії (53,2%) підкреслює важливість локальної історії та повсякденної історії (мікроісторії), що дозволяє учням звертатися до власного історичного та культурного коріння, посилюючи емоційну складову освітнього процесу. Популярність навчальних дослідницьких проєктів (58,2%) та участі у дискусіях (48,3%) підкреслює потребу учнів у застосуванні власних знань та ідей на практиці, а також розвиває їх здатність до аргументації й критичного мислення. Низький інтерес до участі в конкурсах МАН, олімпіадах (27,4%) та конференціях (0,3%) може свідчити про те, що формати, орієнтовані на академічне змагання, менш привабливі для учнів.

Проведене анкетування дало змогу виділити чинники, які, на думку вчителів, негативно впливають на організацію дослідницької діяльності учнів на уроках історії в основній школі.

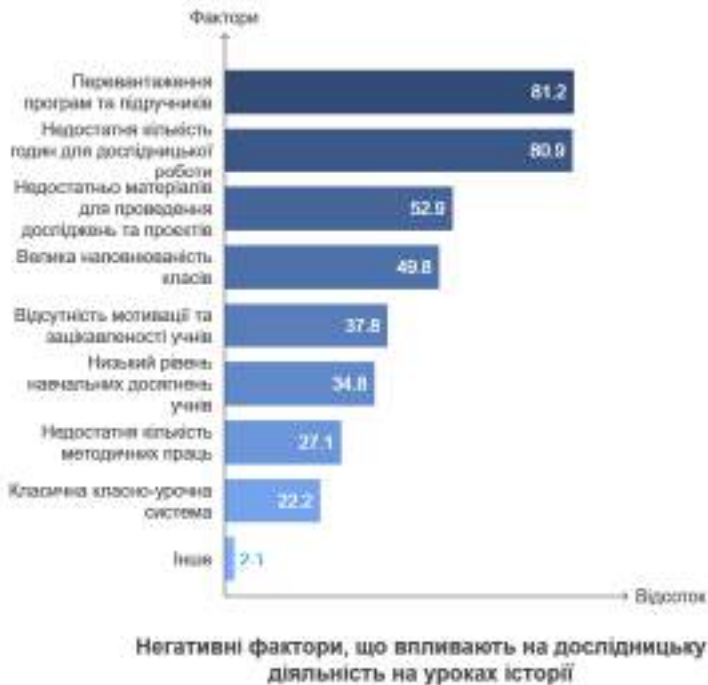


Рис. 14 Діаграма відповідей учителів на запитання «Які, на Ваш погляд, чинники не сприяють організації дослідницької діяльності учнів на уроках історії в основній школі? (можна обрати декілька варіантів)»

Аналіз усіх відповідей вчителів на запитання «Які, на Ваш погляд чинники не сприяють організації дослідницької діяльності учнів на уроках історії в основній школі? (можна обрати декілька варіантів)» засвідчив, що основними негативними чинниками, що ускладнюють упровадження дослідницької діяльності в процес навчання історії є, насамперед, перевантаження навчальних програм та підручників (81,2%) та недостатня кількість годин на проведення дослідницької роботи учнів (80,9%). Це свідчить про те, що чинні навчальні програми й обсяги матеріалу в підручниках не враховують потреб у глибокому вивченні і практичному застосуванні знань, що є важливими складниками дослідницької діяльності. Як наслідок: у процесі навчання пасивне сприйняття інформації учнями переважає над її осмисленням - учні часто завчають навчальний матеріал підручника без розуміння, як отримані знання використовувати у життєвих ситуаціях.

Також важливими перешкодами є такі чинники, як: недостатньо матеріалів для проведення дослідницької діяльності/практичних занять (52,9%) та велика наповнюваність класів (49,8%). Ці фактори підкреслюють, що для ефективної організації дослідницької роботи потрібна доступність додаткових матеріалів, насамперед історичних джерел різного типу, та можливість індивідуального підходу до учнів, що ускладнюється при великій кількості учнів у класі.

Інші чинники, такі, як відсутність мотивації та зацікавленості учнів (37,8%), низький рівень навчальних досягнень учнів (34,8%) та брак праць з методики організації дослідницької діяльності (27,1%), вказують на потребу в розробленні більш привабливих та адаптованих методів дослідницької роботи. Це може свідчити про необхідність створення інноваційних підходів і методичних матеріалів, які б забезпечили підтримку вчителів у впровадженні дослідницької діяльності, незважаючи на обмеження класно-урочної системи (22,2%).

Серед інших чинників, що перешкоджають організації дослідницької діяльності учнів на уроках історії, вчителі зазначали рубриці «Інше» таке, як: «не завжди є матеріал, навіть до практичних занять, передбачених програмою», «навчальні програми перевантажені змістом. Не передбачені окремі уроки для проведення проєктів та досліджень», «відсутність цікавих збірок історичних джерел, у підручниках має бути не оповідальний стиль, а проблемний виклад матеріалу, який спонукав би до досліджень», «немає чітких критеріїв оцінювання дослідницьких завдань та навчальних проєктів», «учні не володіють дослідницькими навичками», «недостатній рівень сформованості дослідницьких умінь учнів; учні проводять дослідження орієнтуючись переважно на свою інтуїцію, а не вміння», «низький рівень дослідницьких навичок учнів».

Аналіз наукової літератури і практики навчання, а також дані емпіричних досліджень свідчать, що системне впровадження дослідницької діяльності у навчанні історії в закладах загальної середньої освіти сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень учнів і розвитку їхньої дослідницької компетентності. Такий підхід не лише розвиває творчі здібності учнів, зокрема їхню оригінальність, гнучкість і продуктивність мислення, але й сприяє розвитку практичних навичок і ключових компетентностей.

Результати опитування показують, що більшість учителів усвідомлює важливість дослідницької діяльності та прагне оволодіти відповідною методикою. Водночас в організації дослідницької діяльності вони стикаються з низкою труднощів, зокрема відсутністю чіткої методики, перевантаженістю навчальних програм, обмеженим часом та недостатньою мотивацією учнів. Це вказує на необхідність розроблення методичних рекомендацій з комплексного розвитку дослідницьких умінь учнів. Для ефективного впровадження дослідницької діяльності в освітній процес авторам модельних навчальних програм та шкільних підручників історії необхідно врахувати вікові можливості учнів, зменшувати обсяг інформаційного навантаження та передбачати достатній час для дослідницької й проєктної діяльності.

Дослідницька діяльність виконує важливі функції в освітньому процесі, такі, як формування позитивної мотивації, розвиток пізнавального інтересу та самостійності учнів. Вона сприяє формуванню навичок самоосвіти, що є необхідними для активної пізнавальної діяльності, спонукає учнів до самостійного пошуку знань, розвиває їхню здатність до самовдосконалення, підвищує самооцінку, впевненість у собі та забезпечує задоволення від навчальних досягнень, у цілому це позитивно позначається на їхній навчальній мотивації. Дослідницька діяльність також є дієвим інструментом для подолання освітніх прогалів та підвищення навчальних результатів, розширює можливості учнів у досягненні високого рівня освіченості та самореалізації.

Результати дослідження показали, що дослідницька компетентність має комплексну структуру, з мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-евристичним, практично-пошуковим, комунікативно-презентаційним та рефлексивним компонентами. Для її ефективного формування необхідне впровадження спеціальної методики, що ґрунтується на сучасних теоретичних положеннях психолого-педагогічної та методичної науки.


Отже, дослідницька діяльність трансформує освітній процес із репродуктивного на продуктивний, у якому учні не лише здобувають нові знання, але й створюють власні освітні продукти. Це надає їм можливість набути досвіду самостійного та колективного пошуку, інтерпретації й застосування інформації, що є основою для успішного подальшого навчання й особистісного розвитку.

Використані джерела

- Бабійчук, С. М. (2017). Дидактичні умови застосування геоінформаційних систем у дослідницькій діяльності старшокласників. Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Babiychuk_oref.pdf
- Баханов, К. (2004). Дослідницька робота учнів на уроках історії. Київ: Основа.
- Возна, З. (уклад.). (2019). Організація проектної діяльності учнів: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «магістр» денної та заочної форми навчання. Умань: ВПЦ «Візаві». <http://surl.li/ijcdsd>
- Головань, М., Яценко, В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць, VII, 61–62. <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57953>
- Кришмарел, В. (2019). Методи навчання філософії в контексті компетентісно орієнтованої історичної і громадянської освіти в ліцеї. *Проблеми сучасного підручника*, 23, 123–132. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718984/>
- Михайличенко, С. (2011). Методичні засади дослідницької діяльності старшокласників з історії України в процесі взаємодії школи та музею. Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України. <https://uacademic.info/ua/document/0411U002946>
- Мієр, Т. (2017). Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf>
- Мієр, Т. І. (2017). Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf>
- Міхно, О. П. (2010). Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури. Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки АПН України. <https://uacademic.info/ua/document/0410U001612>
- Мороз, І. (2020а). Модель дослідницької компетентності старшокласників з історії. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 1(20): Сучасні проблеми обдарованості особистості: матеріали 1 Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 58–61). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720662>
- Мороз, І. (2020б). Психолого-педагогічні умови формування в учнів старшої школи історичної дослідницької компетентності. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (с. 106–108). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720694>
- Мороз, І. (2021). Дослідницька компетентність учнів: сутність та особливості формування на уроках історії. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового*

пінання: збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (с. 137–140). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725954>

- Мороз, І. (2023). Дослідницька діяльність учнів як складник сучасного навчання історії в школі. У *Імплементация Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи: збірник матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн)* (с. 192–194). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735470>
- Мороз, П. (2008а). Методика розвитку в школярів вміння бачити проблеми (на матеріалі історії стародавнього світу). *Історія в школах України*, 11–12, 15–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8459>
- Мороз, П. (2008б). Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії. *Історія в школах України*, 9, 11–15. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8458>
- Мороз, П. (2018). Компонентний склад дослідницької компетентності учня старших класів (на прикладі навчання історії). *Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Теорія і методика формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії»* (с. 32–34). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713597>
- Мороз, П. (2019). *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722069/>
- Мороз, П. (2020а). Методичні шляхи формування дослідницької компетентності засобами шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (електронне видання)* (с. 60–62). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721429>
- Мороз, П. (2020б). Робота з історичними джерелами як засіб формування дослідницької компетентності академічно здібних учнів. *Теорія і практика моделювання інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 54–56). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722605/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2015). Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України» для учнів 6 класу). *Проблеми сучасного підручника*, 15, 53–66. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713318>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2018а). Вступ до історії : підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722144/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2018б). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/712554/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2020). Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 142–162. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720924/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2023а). Інтегрування історії повсякденності у шкільний курс історії: дослідницький аспект. *Проблеми сучасного підручника*, 30, 86–101. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736193/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2023б). Особливості розроблення дослідницьких завдань з історії для учнів базової школи. *Recent Trends in Science: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference* (с. 206–207). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735202/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2024). Практика інтегрованого навчання учнів історії у 5–6 класах: методичні рекомендації. Київ: Освіта. <https://lib.iitta.gov.ua/740428/>
- Недодатко, Н. (2005). Технологія формування навчально-дослідницьких умінь школярів. *Рідна школа*, 6, 21–23.
- Новосолова, В. (2022). Особливості формування навчально-дослідницьких умінь учнів на уроках української мови в умовах Нової української школи. *Вісник Луганського національного*



університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 8 ((346) Ч. 1), 181–197. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8\(346\)-1-181-197](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-181-197)

Омельчук, С. (2014). Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу. Дис. д-ра пед. наук, Херсон. держ. ун-т. <https://uacademic.info/ua/document/0514U000740>

Пехота, О. та ін. (2001). Освітні технології: навчально-методичний посібник. <http://surl.li/vxlnxo>

Пометун, О. (2015). Практичні заняття як форма навчання історії. *Практичний довідник учителя історії* (с. 52–54). *Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання»*, 2.

Пометун, О., Гупан, Н., & Власов, В. (2018). Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712706/>


Moroz, P., & Moroz, I. (2015). Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*, 3, 102–115. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706850/>

2.7. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ГЕОГРАФІЇ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-7>

Володимир Яценко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

Затверджений Державний стандарт базової середньої освіти (Держстандарт, 2020) направляє до трансформаційних змін шкільної географічної освіти в закладах базової загальної середньої освіти Нової української школи. Насамперед, ідеться про розвиток ключових компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, які допоможуть учням закладів загальної середньої освіти виявляти дослідницькі проблеми, вивчати природу самостійно чи в групі, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати роботи. Уже це ставить перед учителем географії головне завдання – формувати дослідницькі компетентності учнів закладів базової загальної середньої освіти, тобто вміння застосовувати дослідницький спосіб пізнання світу природи, зокрема, здійснювати самоаналіз, оцінювати, обґрунтовувати, використовувати у власній пошуково-дослідницькій діяльності.

Традиційний підхід до формування дослідницьких компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти втрачає свою ефективність через постійне реформування системи освіти загалом і системи вищої освіти, зокрема, зміну методологічних підходів та встановлення нових норм і принципів навчання. З цієї причини стає необхідним зосередитися на розробці методики формування дослідницьких компетентностей учнів у процесі навчання географії в закладах загальної середньої освіти, щоб підготовка майбутніх фахівців і підвищення професійних компетентностей учителів географії була більш адаптивною і відповідала вимогам сучасності.

Природничо-наукова і шкільна географічна освіта продовжує залишатися важливим елементом повної загальної середньої освіти і суспільного розвитку через низку причин:

- за умови ефективного викладання вивчення географії здатне захоплювати та надихати людей;
- навчання географії допомагає людям зрозуміти та усвідомити, як саме утворюються ландшафти, яким чином взаємодіють люди та навколишнє середовище, які наслідки наших повсякденних просторових рішень, які причини природного розмаїття та пов'язана з ними мозаїка культур та суспільств;
- географічні дослідження несуть задоволення і водночас пробуджують цікавість учнів;
- географічна думка дозволяє поглибити розуміння багатьох сучасних викликів, таких як зміни клімату, управління водними ресурсами, продовольчої безпеки, пошуку нових джерел енергії, нераціонального використання природних ресурсів та урбанізації;

- вивчення географії сприяє людям, враховуючи власний досвід формулювати питання, розвивати інтелектуальні навички та вирішувати повсякденні проблеми;
- завдяки географії учні отримують доступ до найважливіших дослідницьких інструментів, таких, як карти, знайомляться з навичками польових досліджень і навчаються застосовувати потужні інформаційно-комунікаційні технології, насамперед геоінформаційні системи (ГІС) (Хартія, 2016).

Тож дослідження щодо формування дослідницьких компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти має потенціал допомогти вдосконалити освітні програми та методику навчання географії, що може позитивно вплинути на якість освіти та підготовку учнів до викликів глобалізованого світу.

Методологія дослідження проблеми формування дослідницьких компетентностей учнів з географії розглядається насамперед через галузь знань (у нашому випадку через природничу), предметом дослідження якої є наукові методи, що прийнято називати науковою методологією (Бхаттачарджи, Ситник, 2022, с. 21–22). Методологія розглядає найсуттєвіші особливості й ознаки методів дослідження, тобто розкриває ці методи за їх загальністю і глибиною, а також за рівнями наукового пізнання. Вона вивчає можливості та межі застосування тих чи інших методів у процесі встановлення наукової істини. Загалом саме визначення дослідницька компетентність учнів – здатність здобувача освіти виконувати дослідницькі навчальні завдання (Стандарт, 2019, с. 1) доволі ємне поняття, яке передбачає формування дослідницької культури учнів (здобувачів освіти), академічної доброчесності та готовності до дослідницької діяльності. Повертаючись до Держстандарту (2020) не забуваємо розвивати в здобувачів освіти здатності відповідно до наскрізних змістових ліній, як екологічна безпека та сталий розвиток, громадянська відповідальність, здоров'я і безпека, підприємливість і фінансова грамотність тощо. Зважаючи на вже доволі значку кількість наукових публікацій з цієї проблематики, ми поки, що не спостерігаємо переважання певних думок щодо єдиної методології дослідження в закладах базової загальної середньої освіти.

Визначення об'єкта дослідження у нашому конкретному випадку стосується процесу навчання учнів географії в закладах базової загальної середньої освіти, а предметом дослідження слугуватиме методика формування дослідницьких компетентностей учнів. Більш прискіпливе вивчення структурного (логічного) аналізу об'єкта і предмета дослідження щодо здійснення дослідницької діяльності, яка спрямована на одержання нових знань та пошук шляхів їх застосування має також різноманітні обґрунтування, як здійснювати дослідницьку діяльність учнів. Як правило, це трактується у двох аспектах – інтелектуальна творча та/або пошукова діяльність. Як насправді все це відбувається?

Структурний (логічний) аналіз предмета дослідження свідчить про те, що учитель географії має всі можливості розкрити компетентісний потенціал Держстандарту (2020) саме через природничу освітню галузь (Держстандарт, 2020, с. 6), зокрема, через знання, уміння (читати, сприймати текст і навички його аналізувати), інтерпретувати, оцінювати; висловлювати думку (-ки), почуття, погляди і навички, робити це усно та/або письмово) та здатності цінувати державну мову, спілкуватися нею, використовувати її, загалом комікувати!

Учительству слід глибоко опрацювати і переосмислити зазначені у Держстандарті (2020) ключові компетентності (с. 2) та наскрізні вміння (с. 5) (див. табл. 1), щоб успішно впроваджувати їх на уроках географії.

Таблиця 1

**Ключові компетентності та наскрізні вміння,
які учителі географії мають сформувати в учнів базової загальної середньої освіти***

Ключові компетентності	Наскрізні вміння
1. Володіння державною мовою	1. Читати
2. Спілкування рідною мовою	2. Висловлювати власну думку
3. Математична	3. Критично і системно мислити
4. Природничі	4. Логічно обґрунтовувати
5. Інноваційність	5. Діяти творчо
6. Екологічна	6. Виявляти ініціативу
7. Інформаційно-комунікаційна	7. Конструктивно керувати емоціями
8. Навчання впродовж життя	8. Оцінювати ризики
9. Громадянські та соціальні	9. Приймати рішення
10. Культурна	10. Розв'язувати проблеми
11. Підприємливість і фінансова грамотність	11. Співпрацювати

* Держстандарт, 2020, с. 2–5.

Вивчаючи дефініцію основних дослідницьких компетентностей учнів, матимемо таке:

- виявлення дослідницьких проблем;
- розв'язання проблем дослідницьким способом;
- здійснення самоаналізу дослідницької діяльності;
- оцінювання важливості набутих дослідницьких навичок;
- обґрунтування значущості набутих дослідницьких навичок і своєї позиції над дослідницькими проектами;
 - використання дослідницьких навичок для прогнозування змін природних об'єктів, явищ, процесів;
 - участь в обговоренні дослідницьких проектів.

Якщо проаналізувати наукові роботи із даної проблематики, то як правило, різні автори акцентують увагу на одному і тому ж, а саме: у поєднанні або роз'єднанні у поняття дослідницької компетентності учнів – ключових компетентностей та наскрізних вмінь (див. табл. 1). Це роботи Тадеєва П. і Тадеєвої М. (2011, 2022, 2023), Буднік С. (2013), Мелешко В. (2022), Богонович Х., Мацюк В. (2022), Суцценко Л. (2022), Мирончук Н. (2023), Алексєєвої С. (2023), Коваленко О., Михнюк А. (2024) та ін. (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація дослідницьких компетентностей учнів

Наукові працівники	Операційні	Організаційні	Практичні	Комунікативні
Тадеєв П. (2023)	Розумові прийоми й операції	Планування, самоаналіз	Робота з джерелами,	Співробітництво,

Тадеев П. (2023)	(аналіз і синтез...)		проведення експериментів, спостереження за реальним об'єктом та матеріалом	взаємодопомога, взаємоконтроль
Тадеева М. (2022)	Навчальна діяльність, самонавчання	Самостійне планування і виконання певних етапів дослідження	Самостійно визначає і використовує мету і завдання діяльності, проводить дослідження	
Сущенко Л. (2022)	Спостереження, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, висунення гіпотези, прогнозування, рефлексія	Добір методів і засобів для роботи, самоконтроль, самоаналіз	Конспектування, реферування, опитування, організація експерименту, побудова висновків, оформлення результатів дослідження	Ведення дискусії, відстоювання власної точки зору, взаємодопомога
Буднік С. (2013)	Науково-інформаційні, методологічні	Теоретичні	Емпіричні, письмово-мовні, дослідницькі	Комунікативно-мовні

Наприклад, Тадеев П. (2023, с. 177) розглядає дослідницькі вміння, як компонент дослідницьких компетентностей і наводить власне визначення поняття: це складне психічне утворення, яке лежить в основі здатності здобувачів освіти виконувати дослідницькі навчальні завдання та здійснювати дослідницьку діяльність. Автор дає перевагу основному виду дослідницьких вмінь – практичним, які слід розвивати насамперед в учнів. Ми загалом підтримуємо таку точку зору тому, що без практики використання методів дослідження учні не зможуть повноцінно використовувати свою здатність виконувати дослідницьку діяльність. Наша освітянська практика навчання географії у сьомих класах Нової української школи підтверджує дане твердження.

Іншій проблематиці, але в межах формування дослідницьких компетентностей учнів, приділила увагу Тадеева М. (2022, с. 3) – формування операційних умінь учнів. Операційні вміння, на думку, дослідниці, – це функціонально-фізіологічна система, що існує у процесі оволодіння людиною діями, знаряддями (засобами) та операціями. Основною формою формування операційних вмінь є навчальна діяльність і самонавчання учнів старших класів закладів загальної середньої освіти (10–11 класи). Учні сприймають, імітують, уявляють, займаються образотворчою діяльністю та обговорюють. Дана методологія дослідження ґрунтується на отриманні нового досвіду учнів у формі спостережень на місцевості, обговоренні в учнівському колективі, презентуванні результатів досліджень на учнівських наукових конференціях тощо. Загальна схема дослідницької діяльності учнів правильна – це те, що повторюється в дії багаторазово і в різних ситуаціях. Загальна мета (ціль) у природничій освітній галузі залишається незмінною – як зрозуміти світ, який постійно змінюється, як це зробити на практиці.

Учителі географії навчають учнів операційних умінь, а саме: як формувати мету, обґрунтовувати припущення (гіпотезу), виявляти необхідні умови проведення експерименту та його проектування, підбирають необхідні засоби, створюють умови для проведення

роботи (виконання вимірювання, проведенні практичної частини спостереження, статистичне оброблення результатів, аналіз результатів та формування висновків). Для учителя географії важливо поміркувати над мотивацією учнів, навчати ставити мету дослідження, організувати роботу і втілювати в освітню практику (і тут повертаємося до проблематики формування загально інтелектуальних умінь – аналізу і синтезу, порівняння і виділення головного, узагальнення і систематизації...). При цьому не просто ознайомлюємо учнів із технологічною стороною дослідження (робота з обладнанням, приладами), а також проводимо спеціальні навчальні практичні заняття, на яких навчаємо і... перевіряємо їх вміння користуватися, наприклад, барометром (під час вимірювання атмосферного тиску) або гігрометром (визначаючи вологість повітря).

Так, на думку наукового працівника Інституту педагогіки НАПН України Алексеевої С. (2023, с. 7) необхідно створити умови на задоволення «запитів суспільства на наукоємну освіту». Насамперед, це стосується проблематики формування ключових компетентностей учнів (див. табл. 1) у галузі природничих наук. Дослідницька компетентність учнів у галузі природничих наук формується як компонента:

- формування допитливості;
- розвиток прагнення шукати і пропонувати нові ідеї;
- навчання вмінню спостерігати та досліджувати;
- формулювання припущень (гіпотез);
- робити висновки;
- пізнавати себе та навколишній світ.

Прикладною (практичною) стороною даної компоненти є вміння вимірювати, фіксувати результати, оцінювати точність вимірювань, класифікувати об'єкти, явища або процеси, пояснювати їх, виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу самостійно чи в групі, установлювати наслідкові зв'язки, презентувати результати дослідження, використовувати наукові знання для розв'язання проблем. І не забуваймо про формування ставлень учнів – сталий інтерес до наукових досягнень, особливо вітчизняних науковців, визначення цінності природних ресурсів, зокрема, це ознайомлення їх із групою критично важливих мінералів енергетичного переходу, що є вкрай важливою методологічною проблемою навчання географії в закладах базової середньої загальної освіти.

Розглядають дослідницьку компетентність як ключову у дітей третього року життя науковці Коваленко О. і Михнюк А. (2024, с. 219), які вважають, що варто здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу в постановці цілей, плануванні, прийнятті рішень, аналізі, оцінці результатів дослідницької діяльності. Звісно, дошкільна педагогіка має свою специфіку, особливо у дітей раннього віку (1–3 роки), це психофізіологічні можливості та вікові особливості. Як власне і форми набуття першого пізнавального досвіду проведення досліджень, організації експериментів, практичне ознайомлення з оточуючим світом.

Тадеев П. і Тадеева М. (2024, с. 219) рекомендують здійснювати навчально-дослідницьку діяльність планомірно з 9-тих класів. До 9-го класу це перманентний процес формування окремих компонентів, про які ми писали вище.

Багато науковців, методистів, учителів географії прокладають власні методологічні шляхи організації та проведення досліджень в закладах базової загальної середньої освіти і це цілком закономірний процес. І тому в науково-педагогічних публікаціях зустрічаємо різні види дослідницької діяльності учнів – пошуково-дослідницька, навчально-дослідницька, пошуково-експериментальна, дослідницька робота та/або діяльність тощо. Наприклад,

Буднік С. (2013, с. 131) під навчально-дослідницькою діяльністю учнів розуміє творчий процес взаємодії вчителя та учнів у напрямі пошуку або конструювання суб'єктивно-невідомого, результатом якого є формування дослідницької позиції та дослідницьких умінь. Звісно, щоб втілити в освітню систему Нової української школи стандарт спеціалізованої освіти наукового спрямування (Стандарт, 2019), який би не переріс у декларативний стандарт, слід на нашу думку, розробляти таку методологію дослідження кожного навчального предмета, яка, по-перше, буде органічною частиною навчальної (освітньої) діяльності Нової української школи; по-друге, спрямовуватиме увагу на розроблення методики формування дослідницьких компетентностей учнів (у нашому прикладі – у процесі навчання географії в закладах базової середньої освіти), яка ґрунтується на виробленні нових знань про природу, суспільство і головне – формування в учнів уміння мислити; по-третє, розвиватиме вміння учнів творчо застосовувати здобуті знання з природничих наук на практиці, а точніше – у майбутньому житті випускників (абітурієнтів) Нової української школи. Часто в освітній практиці сучасної школи відсутній компонент формування наукового досвіду учнів, як пошуку підходів щодо поставленої проблеми, аналіз отриманої інформації, узагальнення результатів власних або групових досліджень, прогнозування наслідків тих чи інших дій, логічності знань та умінь. Щоб уникнути цих прогалин, треба підходити до питання формування в учнів навичок дослідження по-новому відповідного Держстандарту (2020 р.).

Подальша робота з формування дослідницьких компетентностей учнів у закладах базової середньої освіти буде здійснюватися щодо розвитку методики навчання географії та/або інших навчальних предметів. Так окремими науковцями, учителями і методистами розроблено окремі компоненти даної проблематики дослідження, зокрема, питання психолого-педагогічного супроводу організації дослідницької діяльності учнів (Сущенко, 2022), формування ключових компетентностей учнів у галузі природничих наук (Алексеева, 2023), критеріїв відбору дослідницьких завдань для формування організаційних умінь учнів (Мирончук, 2023), формування дослідницьких умінь учнів (Богонович, Мацюк, 2022), формування організаційних умінь учнів (Тадеева, 2022), форми і методи оцінювання операційних та практичних умінь учнів (Тадеев, Тадеева, 2024) та інші.

Ще недостатньо розроблена проблематика форм дослідницької діяльності учнів, як вибрати формат експериментального дослідження, де його проводити – у школі або вдома, як проводити демонстраційний дослід, лабораторні роботи, розв'язувати задачі прикладного (практичного) змісту, творчі навчальні проекти, власноруч створювати прилади та моделі, писати есе з теми дослідження. Усі вище перераховані питання та багато інших потребують методологічного розроблення (табл. 3).

Таблиця 3

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі (Держстандарт, 2020)

Ключові компетентності	Наскрізнi вміння	Ставлення	Базові знання (географія)
1. Володіння державною мовою	1. Читати	1. Повага до державної мови	1. Земля, як геосистема
2. Спілкування рідною мовою	2. Висловлювати власну думку	2. Цінування здобутків учених-природодослідників	2. Географічні наслідки рухів Землі

3. Математична	3. Критично і системно мислити	3. Оцінювання доцільності математичних методів у розв'язанні проблем природничого змісту	3. Географічна оболонка
4. Природничі	4. Логічно обґрунтовувати	4. Критично оцінювати здобутки природничої науки	4. Антропосфера
5. Інноваційність	5. Діяти творчо	5. Усвідомлення інноваційності	5. Літосфера
6. Екологічна	6. Виявляти ініціативу	6. Усвідомлення важливості раціонального природокористування та охорони природи	6. Гідросфера
7. Інформаційно-комунікаційна	7. Конструктивно керувати емоціями	7. Дотримуватися авторського права, принципів академічної доброчесності	7. Атмосфера
8. Навчання впродовж життя	8. Оцінювати ризики	8. Усвідомлювати значення самоосвіти	8. Біосфера
9. Громадянські та соціальні	9. Приймати рішення	9. Визнання існування різних думок і поглядів на проблеми	9. Глобальні проблеми людства
10. Культурна	10. Розв'язувати проблеми	10. Усвідомлення значення природничої науки в розвитку культури	10. Природокористування
11. Підприємливість і фінансова грамотність	11. Співпрацювати	11. Відповідальність за прийняття власних рішень під час власної і групової діяльності	11. Сталий розвиток

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі, який ми представили у табл. 3 розкривається через методологію природничих наук – засвоєння наукової термінології, наукових фактів, методів пізнання, законів (у географії закономірностей) природи, організації та проведенні шкільних наукових досліджень. Це доволі клопітний процес, часом довготривалий із своїми злетами і падіннями. У результаті випускник (абітурієнт) Нової української школи свідомо і вільно будує різноманітні моделі (графічні, математичні, словесні, знакові...), представляє власні результати досліджень проблеми у формі графіків,

таблиць, діаграм та оцінює результати, які отримано в результаті дослідницької діяльності. Це ідеал чи не так? Але власне втілення концептуальних положень Нової української школи в освітянську практику (Концепція, 2017) сприятиме формуванню в учнів наукового світогляду і цілісної природничо-наукової картини світу, яка проявиться у майбутньому створенням тріліонів ідей про вивчення і використання навколишнього середовища людини, рівні організації природних і штучних систем Землі, виявленні невідомих на сьогодні взаємодій у них, використання інноваційних технологій і природних ресурсів... і лише тоді ми – учителі географії побачимо матеріальне втілення наших промов на засадах ентузіазму про значення науки.

Отже, методика формування дослідницьких компетентностей учнів у процесі навчання географії в закладах базової середньої освіти ґрунтується на практичних (прикладних) вміннях виявляти дослідницькі проблеми, вивчати (досліджувати) природу і суспільство самостійно чи в групі, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати роботи.

Набутий особистий досвід у процесі навчально-дослідницької діяльності учнів з географії розвиває інтелектуальні навички та сприяє вирішувати повсякденні життєві проблеми.


Дослідницька компетентність учнів, як здатність виконувати дослідницькі навчальні завдання, передбачає формування їх дослідницької культури, академічної доброчесності та готовності до дослідницької діяльності.

Відповідно до запропонованої класифікації дослідницьких компетентностей учнів слід особливу увагу приділяти практичним (прикладним) компетенціям, як робота з першоджерелами інформації, проведення експериментів, спостережень, представлення отриманих результатів навчально-дослідницької діяльності.

Загалом, дослідницькі компетентності учнів закладів базової загальної середньої освіти, як компоненти формує допитливість, розвиває прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, навчає вмінням спостерігати, експериментувати та/або досліджувати, формулювати припущення (гіпотези) та робити висновки.

Використані джерела

- Алексеева, С. (2023). Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. *Проблеми сучасного підручника*, 30, 5–11.
- Богонович, Х.А., Мацюк, В.М. (2024). Методика формування дослідницьких вмінь учнів гімназії в умовах практико орієнтованого підходу до навчання. *Міжнародна конференція «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»*. Тернопіль, 124–127.
- Буднік, С. (2013). Навчально-дослідницькі вміння: сутнісно-структурний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, 7, 130–133.
- Бхаттачарджи А., Ситник Н. (2022). Методологія та організація наукових досліджень: дослідження в соціально-економічних науках. Навчальний посібник, 2-ге видання, перероблене і доповнене. Київ: НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського».
- Держстандарт. (2020). Державний стандарт базової середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Коваленко, О.В., Михнюк, А.В. (2024). Теоретичний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності дітей третього року життя. *Дошкільна педагогіка*, т. 2, вип. 68, 217–223.
- Концепція. (2016). Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

- 
- Мелешко, В. (2022). Деякі аспекти розвитку дослідницьких компетентностей учнів, схильних до наукової діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 2 (29), 75–81.
- Мирончук, Н.М. (2023). Критерії відбору дослідницьких навчальних завдань для формування організаційних умінь учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 70, 114–122.
- Стандарт. (2019). Стандарт спеціалізованої освіти наукового спрямування / Наказ МОН України від 16.10.2019 р. №1303. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-specializovanoyi-osviti-naukovogo-spryamuvannya>
- Сущенко, Л. (2022). Психолого-педагогічний супровід організації дослідницької діяльності учнів в освітньому процесі нової української школи. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*, vol. 1, №. 3, 62–69.
- Тадеев, П.О. (2023). Формування практичних умінь як одна з необхідних умов реалізації державного стандарту середньої спеціалізованої освіти наукового спрямування. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 105, 173–185.
- Тадеев, П.О., Тадеева, М.І. (2024). Форми і методи оцінювання результатів сформованості операційних та практичних умінь учнів наукових ліцеїв (вітчизняний та зарубіжний формат). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(108), 215–230.
- Хартія. (2016). International Charter on Geographical Education. <http://www.igu-cge.org/2016-charter/>

2.8. ЕЛЕКТРОННИЙ ДОДАТОК ДО ПАПЕРОВОГО ПІДРУЧНИКА

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-8>

Дарина Васильєва,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-4083-681X>

В інформаційному суспільстві головним ресурсом є інформація, а інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – ключовими інструментами в усіх сферах життя, зокрема в комунікаціях та навчанні.

Використання ІКТ у навчанні відкриває нові можливості (наприклад, організація дистанційного чи змішаного навчання, індивідуалізації освітнього процесу тощо), а також може підвищувати цифрову грамотність учнівства та готувати його до подальшого успішного функціонування в інформаційному суспільстві. Тобто інформаційно-комунікаційні технології є потужним засобом як для організації навчального процесу, так і для підвищення його якості та ефективності.

У сучасному навчальному процесі використовуються як традиційні засоби (дошки, підручники, зошити, різні моделі тощо), так і ІКТ (апаратні, програмні і мережеві засоби, зокрема мультимедійні комплекси, смартфони, 3D-принтери, інтернет, спеціалізовані онлайн-платформи чи додатки тощо). І варто зазначити, що з часом ІКТ усе більше і більше використовуються, бо дають змогу мотивувати до навчання сучасне учнівство, яке зростало у світі, де гаджети, інтернет, онлайн-платформи і соціальні мережі є буденністю.

Постановка проблеми. В Україні продовж багатьох років у математичній галузі підручник є одним з основних засобів навчання. Держава забезпечує безкоштовний доступ до підручників усім учням та вчителям, що гарантує наявність цього засобу в навчальному процесі. Учителям зручно йти за підручниками, бо вони створені на основі стандарту і містять:

- теоретичний матеріал, який учні мають опанувати;
- додатковий матеріал;
- приклади розв'язаних задач до кожної з тем;
- добірки задач і вправ, що подані з поетапним ускладнення;
- завдання та окремі роботи для самоконтролю;
- відповіді для самоперевірки учнів тощо.

Наявність підручника у кожного учня також дає можливість забезпечити доступ до освіти тим, хто пропускає уроки, за умови самостійного опрацювання матеріалу підручника (навіть за умови відсутності інтернету чи світла). Крім того, для молодих учителів, підручник часто служить орієнтиром у плануванні уроків і розробці завдань.

Тобто підручник з математики в Україні досі є основним засобом навчання для більшості вчителів через його доступність, надійність, відповідність стандартам освіти, універсальність та зручність у використанні.

Але варто зазначити, що, не зважаючи на зручність використання підручників учителям, сучасні учні не дуже полюбляють паперові підручники. Паперовим підручникам математики з статичною подачею текстової інформації важко конкурувати з динамічною інформацією у аудіо- чи відеоформатах на різноманітних онлайн-платформах.

Який же підручник може бути цікавим для сучасних учнів?

У нього має бути:

- зрозуміла для учнів структура, що полегшить пошук інформації;
- яскравий дизайн, гарна візуалізація написаного текстом (велика кількість кольорових схем, інфографіки, малюнків, фотографій, діаграм тощо), що полегшує сприйняття, а також виділення основного в тексті, що допомагає зосередити увагу саме на ключових моментах;
- цікаві учням задачі, пов'язані з реальними життєвими ситуаціями (обчислення бюджету чи оптимізація ресурсів для подорожей тощо);
- завдання на розвиток ключових компетентностей, наскрізних умінь та сприяння формувань загальнозначущих цінностей (наприклад, завдання для роботи в парах або групах, що розвиває комунікативні навички учнів) тощо;
- мультимедійність (поєднання тексту, графіки, відео аудіо тощо, що дає змогу побачити в русі чи почути те, про що йдеться, або ж виконати завдання і отримати миттєвий зворотний зв'язок).

Мультимедійність у підручниках дає змогу підвищити якість навчання, осучаснити та персоналізувати його. Мультимедійність може забезпечуватися через створення електронних підручників, програмних засобів навчального призначення, що можуть доповнювати підручник, або за рахунок вкраплення в паперові підручники таких елементів, як QR-коди, що дають змогу, за наявності в учнів смартфонів, переходити на окремі відеоуроки, віртуальні лабораторії тощо.

Аналіз наявного наукового фонду свідчить про те, що підручники стали предметом дослідження багатьох вітчизняних учених. Питання створення підручників з математики для середньої і старшої школи були висвітлені у роботах Г. Бевз (Бевз Г., 2007; Бевз В., Бевз Г., 2008), В. Бевз (Бевз В., 2016; Бевз В., 2017), М. Бурда (Бурда, Тарасенкова, 2016; Бурда, 2020), В. Волошена (Волошена, 2012), Н. Мацько (Мацько, 2014), Є. Нелін, О. Долгова (Нелін, Долгова, 2019), С. Скворцова, К. Недялкова (Скворцова, Недялкова, 2023), Н. Тарасенкова (Тарасенкова, 2015) та ін.

Потужною теоретичною і практичною базою для подальшого створення електронних підручників та програмних засобів навчального призначення є напрацювання таких учених, як В. Биков, В. Лапінський, В. Вембер, А. Верлань, І. Ветрова, Є. Вінниченко, В. Горох, Ю. Горошко, А. Гуржій, О. Данилова, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, С. Карп, В. Ключко, О. Кохан, В. Лапінський, О. Лементя, С. Лещук, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, В. Редько, О. Резіна, В. Руденко, М. Смульсон, О. Співаковський, Ю. Триус та ін.

Електронний підручник став предметом статей окремих дослідників, зокрема Т. Вакалюк (Вакалюк, 2019), В. Волинського, О. Красовського (Волинський, Красовський 2010), О. Гаврилишеної (Гаврилишена, 2021), Л. Карташової (Карташова, 2014; Карташова, 2017), Я. Кодлюк, І. Чекрій (Кодлюк, Чекрій, 2021), Н. Тверезовської (Тверезовська, 2008), О. Красовського (Красовський, 2013).

У 2014 році були опубліковані «Методичні рекомендації щодо розроблення електронного підручника для професійно-технічних навчальних закладів» (Гуралюк, 2014), де розглядались дидактичні і методичні питання проектування й створення електронних підручників, а також проблема формування науково обґрунтованих психолого-педаго-

гічних засад розроблення сучасних електронних підручників й їх використання у навчальному процесі.

Робота О. Федоренко (Федоренко, 2023) присвячена різним категоріям електронних освітніх ресурсів та їх аналізу стосовно навчання математики. Дидактичні функції електронного підручника детально розглянуті у статті Т. Хмари та Т. Задорожньої (Хмара, Задорожня, 2014), зокрема аналізуються електронні підручники «Алгебра 10 клас» та «Алгебра 11 клас» ТМ «Розумники». У статті Д. Васильєвої (Васильєва, 2019) описано тлумачення понять електронний посібник і електронний підручник, висвітлено їх особливості, проаналізовано переваги і недоліки, а також розглянуто зміст, структуру та методичне наповнення електронного посібника «Глобальна інноваційна онлайн школа. Математика 5–9 класи».

В Україні навчальні заклади підручниками забезпечує держава. Вона опікується конкурсом підручників для кожного класу раз на 5 років і закуповує підручники, які пройшли конкурсний відбір і які отримали замовлення від навчальних закладів.

Держава продовж тривалого проміжку часу готувала нормативну базу, щоб підсилити мультимедійність у українських підручниках. Спершу у 2017 році був затверджений Закон України «Про освіту» (Закон, 2017), що закладає фундамент для впровадження ІКТ в освітній процес, сприяючи модернізації, підвищенню якості та доступності навчання для всіх учасників освітнього середовища. Закон акцентує увагу на важливості впровадження цифрових технологій у навчальний процес, звертає увагу на необхідність забезпечити школи сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, включаючи доступ до інтернету, передбачає розвиток цифрової грамотності учнів та педагогів як однієї з ключових компетентностей для успішної самореалізації в сучасному суспільстві, легалізує дистанційну та змішану форми навчання, рекомендує створення й використання електронних підручників як засобу доступу до навчального контенту для учнів і вчителів.

У 2018 році Міністерство освіти і науки України затверджує Положення про електронний підручник (наказ МОН № 440 від 02.05.2018) (Положення, 2018), в якому подається означення поняття «електронний підручник», задаються вимоги до його структури, змісту, технічних аспектів. Електронний підручник є доповненням до друкованих підручників або й сучасною їх альтернативою. Електронний підручник міг би замінити паперовий підручник за наявності у всіх учасників навчального процесу гаджетів з значною кількістю вільної пам'яті.

Хоча варто зазначити, що наявність гаджетів з достатньою вільною пам'яттю не єдина перешкода для широкого впровадження електронних підручників. Дослідники В. Донаді, Д. Блум, С. Россо, Р. Сассон, А. М. Нур (Embong, 2012) акцентують увагу ще й на тому, що не всі вчителі готові проводити уроки з електронним підручником, а деякі учні не відчують потреби використання електронного підручника; технічні засоби захисту авторських прав зазвичай перешкоджають перенесенню електронних підручників на інший комп'ютерний пристрій, що призводить до значних витрат для забезпечення учнів достатньою кількістю копій.

Створення електронних підручників вимагає значних інвестицій та потребує більше часу для створення, а освіта України не може бути повноцінним ринком для розробників електронних підручників без підтримки держави. Тож з появою нормативної бази не відбулося суттєвого зростання кількості електронних підручників на ринку України.

Водночас, щоб відповідати вимогам сучасності, українські автори підручників з математичної галузі все частіше почали використовувати QR-коди, що дало змогу, за наявності смартфонів, спрямовувати учнів на ресурси, де містяться додаткові мультимедійні матеріа-

ли (додатковий текст, графіка, відео, аудіо, завдання з миттєвим зворотним зв'язком тощо). Деякі авторські колективи розробляють мультимедійні презентації до своїх підручників або різноманітні завдання на платформах з відкритим доступом, бо створення таких мультимедійних матеріалів самими вчителями вимагає значних ресурсів. Тобто автори почали створювати електронні доповнення до паперових підручників.

У 2024 році Міністерство освіти і науки також затвердило Вимоги до інтерактивних електронних додатків до паперових підручників (Вимоги, 2024). Електронний додаток (е-додаток) – електронне навчальне видання, складова підручника, яка розширює його функціональні й змістові можливості, містить різні типи мультимедійного контенту та інтерактивні функції.

Е-додатки до підручників мають відповідати низці вимог, що забезпечить якісний додатковий навчальний контент для здобувачів освіти, а саме:

- мати уніфіковану систему рубрик та інтерактивний зміст;
- узгоджуватися зі змістом підручника;
- містити елементи мультимедіа (наприклад, зображення, відео- та аудіоматеріали, окремі 3D-моделі та повноцінні 3D-сцени);
 - система завдань повинна містити інструменти для тренування певних навичок з можливістю перегляду користувачами результатів виконання інтерактивних завдань;
 - доступність контенту онлайн та офлайн із можливістю його завантаження;
 - можливість перегляду відео, зображень та прослуховування аудіофайлів без потреби встановлення додаткових плагінів (додатків);
 - адаптацію вмісту та інтерфейсу до розміру та роздільної здатності екрана пристрою тощо.

Як уже зазначалось, деякі підручники з математики/алгебри/геометрії і раніше містили електронні доповнення, але з 2024 року всі підручники, що проходять конкурсний відбір, мають мати е-додаток, який подається на експертизу разом з паперовим підручником і має відповідати вимогам до електронних додатків.

Наявність у паперових підручників е-додатку дає змогу авторам не лише розширити можливості підручника завдяки мультимедійному контенту та інтерактивним функціям, а й нівелювати деякі недоліки паперових підручників. Розглянемо декілька з них.

Обмежений обсяг.

У конкурсі підручників можуть брати участь лише підручники, що відповідають Державним санітарним нормам і правилам «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» (Гігієнічні, 2007). У цих нормах задається кількість рядків на сторінці, довжина рядка, кегль та маса підручника для відповідних вікових категорій. Також під час тендера важливу роль відіграє і ціна підручника, яка також формується відповідно обсягу. Враховуючи все це, листаж українського підручника, який проходить конкурсний відбір, є обмеженим. Це досить часто не дає змоги авторам підручника включати велику кількість малюнків, схем, значну кількість прикладних задач чи задач, фабули яких є громіздкими і містять опис проблемної ситуації тощо.

Актуальність матеріалів з плином часу.

Друкований підручник не може забезпечити оновлення інформації (друкується паперовий підручник раз на 5 років). Відповідно, якщо автор розмістить в підручнику задачу про стан екології в певному населеному пункті чи про ціну техніки в магазині, то через 3–4 роки ця інформація буде не актуальною. Е-додаток більш гнучкий і дає змогу

досить швидко вносити зміни, щоб зберігати актуальність матеріалів без потреби перевидання підручника.

Статичність.

Паперовий підручник є статичним. Електронний додаток може включати анімаційні схеми, симуляції, об'єкти доповненої/віртуальної реальності, 3D-моделі, які демонструють процеси чи явища, різні моделі, які змінюються зі зміною параметра тощо.

Відсутність зворотного зв'язку.

Паперовий підручник може містити лише вправи на самоперевірку та відповіді до них. Електронні додатки часто містять інструменти для автоматичного оцінювання. Це дає змогу учням одразу бачити правильність виконання завдання, коментарі до розв'язувань та потім аналізувати результати всієї своєї роботи. Крім того, деякі електронні додатки можуть генерувати автоматично завдання відповідно до попередньо допущених учнем помилок, що сприяє індивідуалізації навчання. Електронні додатки дозволяють адаптувати завдання до рівня учня. Наприклад, запропонувати простіші вправи за необхідності.

Моніторинг.

Під час роботи учнів з підручником для перевірки завдань учитель має опитати учнів, викликати їх до дошки чи перевірити їх роботу в зошиті. Використання деяких електронних додатків дає змогу вчителю швидше відслідковувати прогрес учнів та коригувати навчальний процес.

Гейміфікація.

Паперові підручники не часто містять елементи гейміфікації. А електронні додатки можуть підвищувати мотивацію учнів до навчання завдяки використанню системи нагород, рівнів, балів тощо. Математичні квести, батли, різноманітні гейміфіковані вправи створюють атмосферу виклику і заохочують до активної роботи учнівство.

Поєднання друкованого підручника та електронного додатка забезпечує:

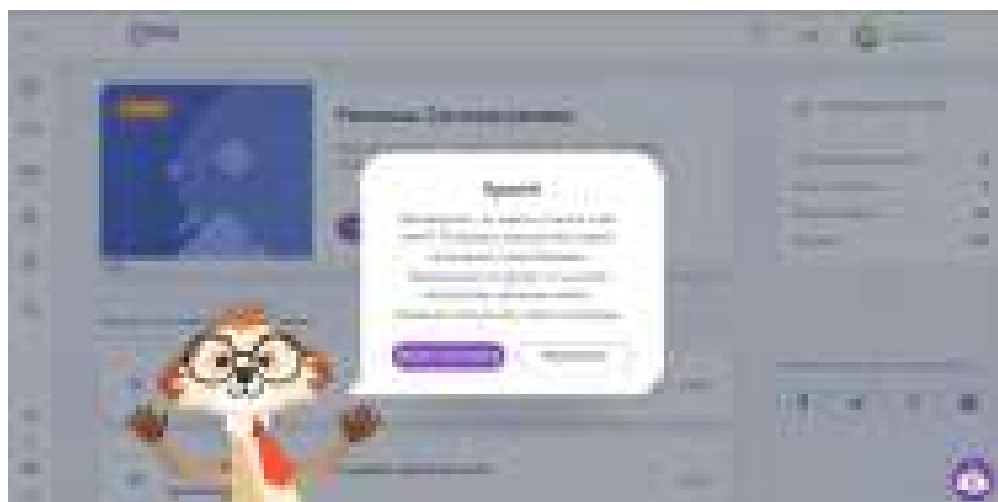
- різноманітність підходів до навчання;
- індивідуалізацію освітнього процесу;
- відповідність сучасним технологічним реаліям.

Усе це робить навчання цікавішим, доступнішим і ефективнішим для сучасних учнів.

Очікується, що такі е-додатки стануть цінним доповненням до шкільних підручників, посиливши їхні змістові та функціональні можливості за допомогою сучасних технологій, що сприятиме більш якісному засвоєнню матеріалу та вдосконаленню освітнього процесу загалом.

Учні і вчителі навчальних закладів, що обрали підручники «Алгебра 7 клас» авторського колективу Г. Бевз, В. Бевз, Д. Васильєва, Н. Владімірова (Бевз, 2024), отримали безкоштовний доступ до електронного додатку GIOS «Алгебра 7 клас».

В електронному додатку містяться повноцінні уроки з тем, що подані в паперовому підручнику. Але кількість уроків у додатку не дорівнює кількості параграфів підручника. Уроки в електронному додатку зазвичай об'єднують декілька тем. Відповідний урок в електронному додатку може пропонуватись учнівству після проходження низки параграфів підручника (як узагальнення і систематизація матеріалу) або може використовуватись учнями частинами. Також в електронному додатку кожна навчальна тема розпочинається вхідним тестуванням, а закінчується аналогічним вихідним тестуванням (мал. 1). Такий підхід дає змогу учням побачити свій прогрес під час опанування кожної теми.



Мал. 1

У таблиці 1 міститься зміст підручника і запропонований зміст електронного додатку для порівняння.

Таблиця 1

Паперовий підручник	Електронний додаток
Розділ 1. Цілі вирази	Тема. Цілі вирази
	<i>Вхідне тематичне тестування</i>
§ 1. Вирази зі змінними	Урок 1: Цілі вирази зі змінними. Степінь із натуральним показником
§ 2. Тотожні вирази	
§ 3. Вирази зі степенями	
§ 4. Властивості степенів	
§ 5. Одночлени	Урок 2: Одночлени. Додавання і віднімання одночленів. Множення одночленів
§ 6. Многочлени	Урок 3. Многочлени. Додавання і віднімання многочленів
§ 7. Додавання і віднімання многочленів	
§ 8. Множення многочлена на одночлен	Урок 4. Множення одночлена на многочлен, многочлена на многочлен
§ 9. Множення многочленів	
Розділ 2. Розкладання многочленів на множники	
§ 10. Винесення спільного множника за дужки	
§ 11. Спосіб групування	

§ 12. Квадрат двочлена	Урок 5. Формули скороченого множення
§ 13. Різниця квадратів	
§ 14. Різниця і сума кубів	
§ 15. Застосування різних способів розкладання многочленів на множники	Урок 6. Розкладання многочлена на множники
	<i>Вихідне тематичне тестування</i>
Розділ 3. Функція	Тема. Лінійна функція
	<i>Вхідне тематичне тестування</i>
§ 16. Що таке функція?	Урок 1: Функція. Графік функції
§ 17. Графік функції	
§ 18. Лінійна функція	Урок 2: Лінійна функція. Графік лінійної функції
	<i>Вихідне тематичне тестування</i>
Розділ 4. Лінійні рівняння та їх системи	Тема. Рівняння. Системи рівнянь
	<i>Вхідне тематичне тестування</i>
§ 19. Загальні відомості про рівняння	Урок 1: Лінійні рівняння з однією змінною та їх розв'язування
§ 20. Лінійні рівняння	
§ 21. Розв'язування задач за допомогою рівнянь	
§ 22. Рівняння з двома змінними	Урок 2: Рівняння з двома змінними
§ 23. Графік лінійного рівняння з двома змінними	
§ 24. Системи рівнянь	Урок 3: Система лінійних рівнянь з двома змінними. Графічний спосіб
§ 25. Розв'язування систем лінійних рівнянь методом підстановки	Урок 4. Розв'язування систем лінійних рівнянь з двома змінними способом додавання і підстановки
§ 26. Розв'язування систем лінійних рівнянь методом додавання	
§ 27. Розв'язування задач складанням системи рівнянь	
	<i>Вихідне тематичне тестування</i>

Розділ 5. Стохастика	
§ 28. Відсоткові розрахунки	
§ 29. Збір та аналіз даних	
§ 30. Комбінаторні задачі	
§ 31. Поняття ймовірності. Ймовірність неможливої, достовірної та випадкової події	

Кожний урок електронного додатку містить теоретичний матеріал, що поданий як у вигляді анімаційного відео з головним героєм сурикатом GIOS, так і у вигляді схеми чи низки розв'язаних типових задач з теми. Тобто учнівство, що має паперовий підручник і електронний додаток до підручника, має змогу опрацювати теоретичний матеріал за допомогою тексту, відео, статичної схеми та прикладів розв'язаних завдань.

Також учнівству пропонується низка тренувальних завдань, після розв'язування кожного з яких учень отримує миттєвий зворотний зв'язок щодо правильності наданих ним відповідей.

Подамо структуру уроку у вигляді таблиці 2.

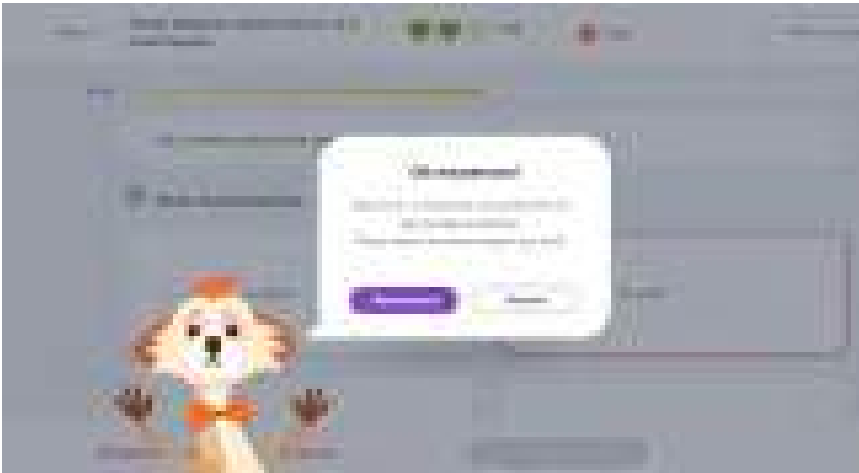
Таблиця 2

Теоретичний матеріал	Відео
	Схеми
	Приклади розв'язаних задач
Завдання для розв'язування	Завдання тестового характеру (10 шт.)
	Завдання на відповідність (1–2 шт.)
	Завдання на встановлення правильного порядку дій (1–2 шт.)
	Завдання на знаходження помилки (1–2 шт.)
	Завдання на введення відповіді (3–6 шт.)
Прикладні задачі	

Після опрацювання теоретичного матеріалу учням пропонується 10 завдань тестового характеру. Ці 10 завдань є найлегшими з усіх запропонованих в уроці, їх основна функція – навчити учнів застосовувати теоретичний матеріал. На цьому етапі, якщо учні допускають помилку, то система вказує на те, що допущена помилка і дає змогу учню спробувати ще раз обрати іншу відповідь. Якщо учень обирає правильну відповідь з першого разу, то отримує максимум балів, якщо з другої – то половину балів, якщо з третьої спроби – то учень балів не отримує взагалі. У будь-який момент учень має змогу повернутися до повторного перегляду теоретичного матеріалу.

На наступному етапі учням пропонується завдання на відповідність, на встановлення правильного порядку дій та на знаходження помилки. За замовчуванням учням пропонується по 1 такому завданню, але якщо вони розв'язані неправильно, то система одразу показує, як правильно виконати завдання і пропонує аналогічне завдання для розв'язування. Якщо учень розв'язує завдання з першого разу – то заробляє максимум балів, якщо під час

першого допущено помилку, але друге розв'язане правильно – то лише половину балів. Найскладніші завдання містяться в блоці на введення відповіді. У випадку неправильної відповіді учню також показується правильна відповідь і дається можливість розв'язати аналогічне завдання. Учням, що допускають помилки в 3 завданнях поспіль, головний герой пропонує повернутися до теоретичного матеріалу і ще раз його проглянути (мал. 2).

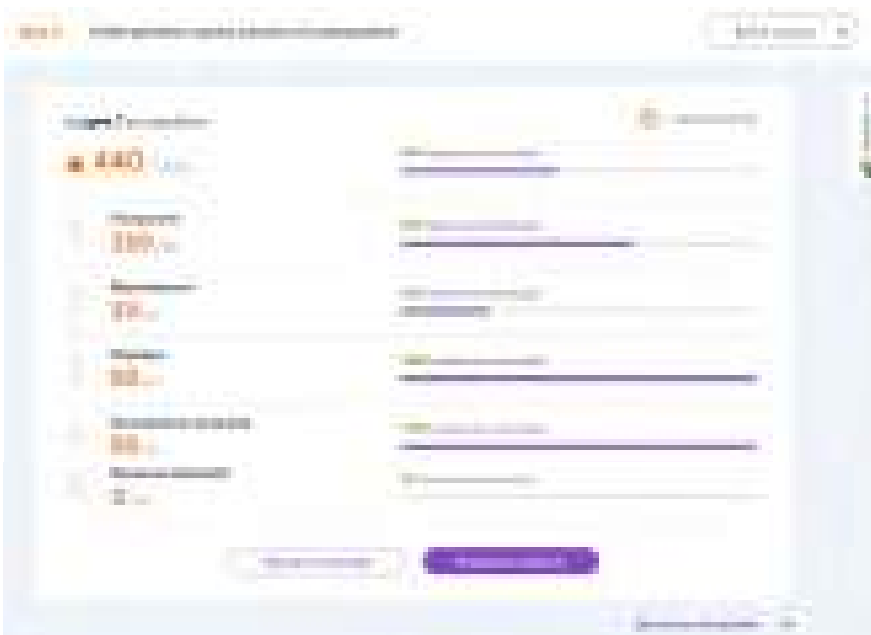


Мал. 2

Електронний додаток забезпечує певний діалог з користувачем та здійснює навігацію залежно від рівня навчальних досягнень, індивідуальних особливостей користувача.

Учню не обов'язково весь урок проходити за один раз, він може повертатися до уроку, або окремої його частини (усе пройдене фіксується). Тож кожен учень працює для себе в зручному темпі, зручному режимі, у зручному місці і в зручний час.

Наприкінці виконання уроку, учні отримують звіт (мал. 3).



Мал. 3

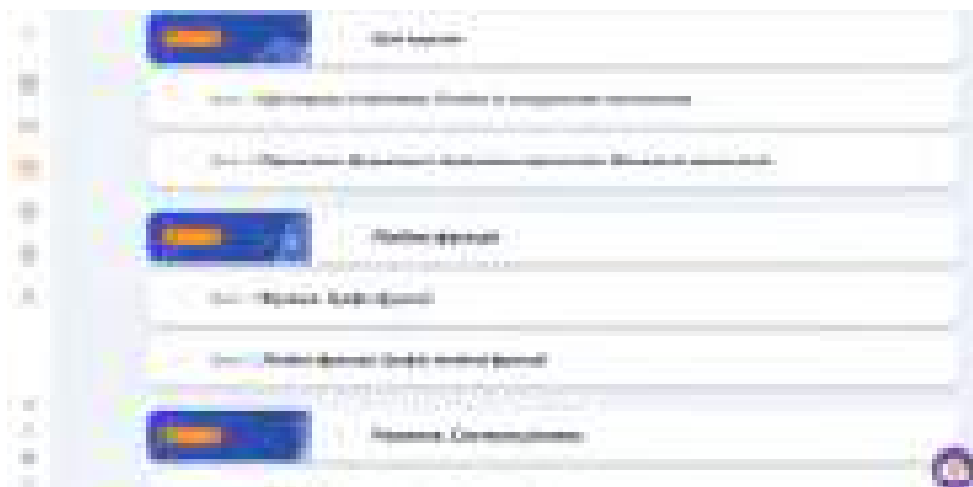
В учнів є можливість проаналізувати виконану роботу або пройти повторно урок з аналогічними завданнями. Після повторного проходження уроку з аналогічними завданнями у системі зберігається найкращий результат, тобто після повторного проходження учень може лише покращити свій результат у системі.

Завдання на встановлення порядку дій спрямовані на формування в учнів умінь розробляти стратегії, плани дій для розв'язання проблемних ситуацій, що відповідає першій групі результатів відповідно до критеріїв оцінювання (Критерії, 2024), а завдання на знаходження помилки спрямоване на критичне оцінювання процесу та результату розв'язання проблемних ситуацій, що відповідає третій групі результатів відповідно до критеріїв в оцінювання. Крім того, завдання тестового формату і на введення відповіді вимагають створення різних моделей (перша група результатів) та безпосереднього розв'язування математичної задачі (друга група результатів). Тобто бачимо, що запропоновані завдання дають змогу оцінити всі групи результатів учнів відповідно до критеріїв оцінювання з математичної освітньої галузі.

Варто звернути увагу на застереження дослідників А. Гуржія, В. Лапінського та Л. Карташової (Гуржій, 2016) про те, що персонажі і сюжетні лінії, не пов'язані безпосередньо з об'єктом вивчення, можуть як стимулювати пізнавальний процес, така і перешкоджати процесу систематизації та узагальнення знань. Недоліками також є надмірність деталізації зображення, наявність на екрані об'єктів, що не несуть корисної інформації, недоцільність звукового ряду ресурсів, що призначені для забезпечення навчання фізики, хімії, біології та математики. Також низка вимог до навчального відео описана у статті Бурди М.І. та Васильєвої Д.В. (Бурда, Васильєва, 2021).

Відео, що подані в уроках електронного додатку GIOS «Алгебра 7 клас» є короткотривалими (5-7 хв), в них фігурує головний герой, але основна увага при цьому приділяється саме математичним об'єктам. Відео задовольняють вимогам до навчального відео, що допомагає утримувати увагу учнівства саме на математичному змісті.

Крім того, всі схеми зібрані в своєрідний конспект в особистому кабінеті і за потреби учень чи учениця може швидко відновити знання за допомогою цих схем (мал. 4).



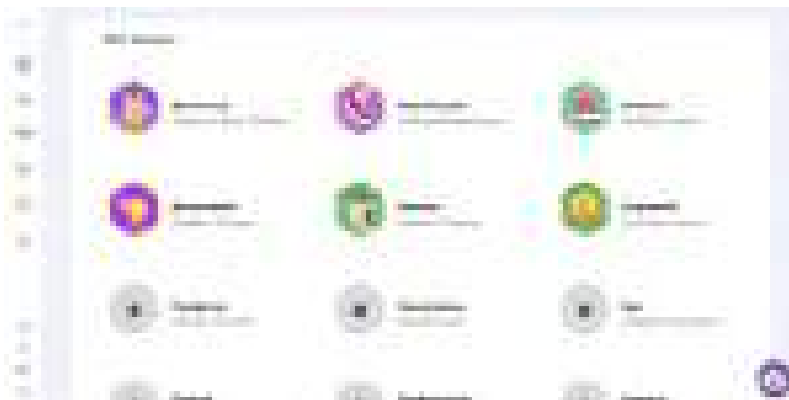
Мал. 4

Учні та вчителі 7 класу, що працюють з підручником та електронним додатком, говорять про те, що блок з теоретичним матеріалом досить часто використовується на уроці для унаочнення матеріалу вчителем. А завдання учні розв'язують зазвичай самостійно вдома, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок від самого додатку.

Зручно, що у вчителя є можливість бачити проходження уроку кожним учнем у своєму особистому кабінеті. Учителю надається загальна статистика по клас, а також інформація про проходження складових уроку кожним учнем. Це допомагає в організації змішаного чи дистанційного навчання, а також у процесі перевірки домашніх робіт. Також система одразу виокремлює завданням, які неправильно розв'язала найбільша кількість учнів і учениць. Саме ці завдання доцільно окремо розглянути вчителю на уроці разом з учнями.

Завдяки відеоурокам, візуалізаціям, діалогам з головним героєм, завданням з миттєвим зворотним зв'язком, учні можуть бути більш мотивовані до навчання. А щоб ще збільшити залученість учнів до додатку, є елементи гейміфікації (під час проходження уроку учні здобувають чи втрачають додаткові життя, заробляють бали, можуть відслідковувати свій прогрес в особистому кабінеті, отримувати бейджі за досягнення чи змінювати аватарки). Такий підхід перетворює навчання на динамічний і захопливий процес, адже гейміфікація використовує природну схильність людини до ігор, змагань і винагород. Ігрові механіки стимулюють учнів до активної участі у процесі, а не до пасивного засвоєння матеріалу. Це сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню того, що вивчається.

Гейміфікація у навчанні працює тоді, коли вона створює баланс між розвагами і пізнавальними елементами. У додатку GIOS на першому місці – пізнавальні елементи, але водночас учням відкриваються бейджіки з досягненнями: за перші 100 зароблених балів; за пройдений перший урок; за пройдені перші 5, 10, 15, 30 уроків; за повністю пройдену тему; за 3 дні занять поспіль тощо (мал. 5).



Мал. 5

Ігрові елементи, такі, як досягнення, допомагають розбити великі навчальні цілі на невеликі кроки, які легше виконати. Система винагород побудована так, щоб максимально заохотити новачків у користуванні додатком до підручника.

У додатку також є загальний рейтинг усіх користувачів, і кожен може бачити своє місце в цьому рейтингу і відслідковувати своє просування в ньому (мал. 6). А за відповідно зароблену кількість балів користувачам відкриваються різноманітні аватарки (мал. 7, мал. 8).



Мал. 6



Мал. 7



Мал. 8

Щоб зібрати відгуки учнів про використання електронного додатку до підручника, авторам підручника «Алгебра 7 клас» вдалося опитати 573 учнів і учениць. Опитування свідчить, що близько 71% опитаних учнів подобається працювати з електронним додатком GIOS, а близько 82% опитаних учнів подобається головний герой платформи Сурикат GIOS.

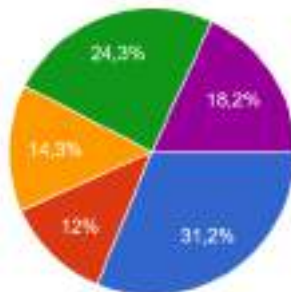
Наведемо деякі результати опитування, що стосуються опрацювання теоретичного матеріалу учнями.

89% опитаних зазначили, що їм подобаються навчальні відео у додатку і вони допомагають краще зрозуміти матеріал, що вивчається. Близько 13% опитаних зазначили, що вони переглядають відео 2 рази, 37% опитаних свідчать, що окремі частини відео вони можуть переглядати декілька разів, 40% опитаних переглядають відео один раз, а 10% вказали, що вони не дивляться відео, а одразу переходять до схематичного подання матеріалу.

Наступне питання стосувалось подачі теоретичного матеріалу у вигляді статичних схем, де подані всі основні поняття уроку та показані взаємозв'язки між ними. 31,2% опитаних учнів переглядають схеми одразу після відео, 12% опитаних пропускають схеми, але під час перегляду розв'язання типових задач вони повертаються до них, 14,3 % опитаних звертаються до схем перед, а 24,3% опитаних у процесі розв'язуванням тестових завдань, 18,2% опитаних учнів не використовують схеми взагалі (мал. 9)

На якому етапі уроку ти використовуєш схеми до уроку?

573 відповіді



- після перегляду відео
- в процесі розгляду задач з готовими розв'язаннями
- перед виконанням тестів задач
- під час розв'язування задач
- не використовую

Мал. 9

48% учнів постійно переглядають приклади розв'язаних задач, 39% учнів роблять це лише іноді, а 13% учнів не переглядають їх узагалі.

Кожен з цих видів подачі теоретичного матеріалу пропонується учню чи учениці послідовно, і кожен з них може бути пропущений. Це дає змогу забезпечити особистісно орі-

ентований підхід у навчанні. Опитування учнів підтверджує, що учні обирають для себе найзручніший спосіб подачі теоретичного матеріалу, але найменше пропускають саме відео (10% учнів), а найбільше (18,2% учнів) – схеми.

Наступна серія запитань була присвячена роботі учнів з завданнями, що пропонуються в кожному уроці додатка. Спершу ми опитали учнів щодо виду задач, який їм дається найважче і отримали такі результати:

- 42,8% учням даються важче завдання на введення відповіді;
- 21,2% учням важче виконувати завдання на встановлення послідовності дій;
- 12,9% учням важче виконувати завдання на встановлення помилок;
- 11,7% учням важче виконувати завдання на відповідності;
- 11,5% учням додаткові прикладні задачі, що можна розв'язати за бажанням.

Завдання на введення відповіді вимагають від учнів, і створення моделі (скорочений запис умови, малюнок), і планування розв'язування, і його реалізацію, а також інтерпретацію та критичний аналіз процесу та результату розв'язування. Тож такий розподіл відповідей учнів є закономірним. Проте варто зазначити, що завдання на встановлення послідовності є важчими для більшої кількості учнів, в порівнянні з задачами на відповідність і пошук помилки. Саме такий вид задач дуже важко запропонувати в паперовому підручнику (він займає багато місця), але легко реалізувати в електронному додатку. За допомогою е-дodatku GIOS у учнів є можливість набувати досвіду розв'язування задач такого виду.

На питання, чи здійснюють учні записи на папері під час розв'язування задач, 49% опитаних відповіли, що постійно роблять записи на папері, 38% опитаних – іноді, і лише 13% опитаних відповіли, що не виконують записів під час розв'язування задач. Система задач у додатку була підібрана таким чином, що учні мали б виконувати записи на папері хоча б періодично, що сприяло б зокрема і формуванню вміння створювати моделі до задач.

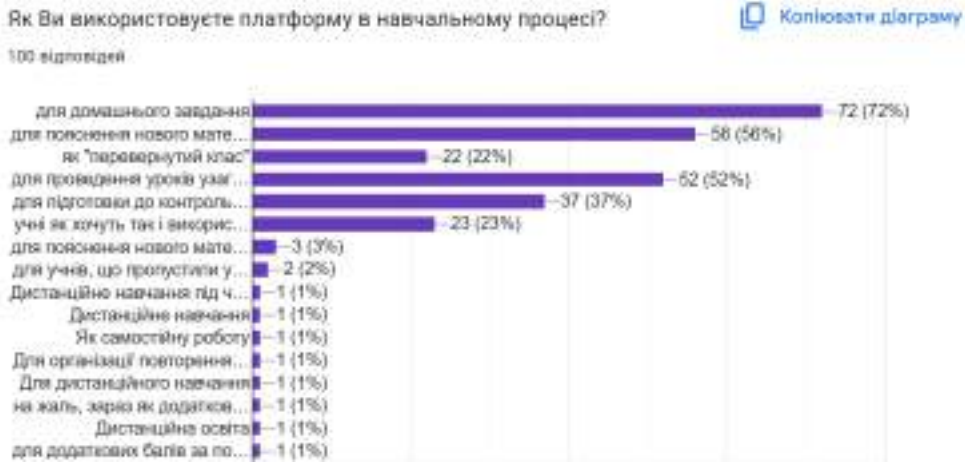
Варто зауважити, що 43% опитаних учнів постійно, а 36% іноді роблять перевірку отриманого розв'язку задачі, перш ніж вносять відповідь на платформу. І лише 21% не перевіряють отриманий ними розв'язок. Це гарний показник, який свідчить про те, що поступово у учнів формується вміння критично оцінювати результат розв'язування ними задачі.

Також були питання, що стосувались результативності роботи учнів на платформі. Близько 69% учнів вважають, що їх знання з математики покращились внаслідок роботи з електронним додатком GIOS.

Оскільки набір паперовий підручник і електронний додаток має бути зручним і ефективним засобом навчання як для учнів так і для вчителів, то також проводилось опитування вчителів, які використовують електронний додаток, щодо їх вражень від використання такого набору. Вдалося опитати 100 вчителів, з яких 89% зазначили, що вони керують використанням учнями електронного додатку (визначають тему для проходження, урок, задають певне домашнє завдання, визначають терміни продовж яких завдання мають бути зроблені учнями). 90% опитаних учителів відстежують прогрес учнів у особистому кабінеті вчителя. 78% опитаних учителів вважають, що учням подобається використовувати електронний додаток (нагадаємо, що за результатами учнівського опитування 71% опитаних учнів зазначили, що їм подобається використовувати додаток).

Також цікаво було дізнатись про спосіб використання додатку в навчальному процесі. Виявилось, що 72% учителів пропонують уроки у додатку як домашню роботу учням, 56% учителів використовують окремі частини уроку для пояснення нового матеріалу, 52% учителів для проведення уроків узагальнення і систематизації знань, 37% учителів для підготовки до підсумкових робіт, 23% учителів визначають терміни виконання, але учні як

хочуть так і використовують запропоновані уроки додатку, 22% учителів використовують додаток для організації навчання за технологією «перевернутий клас» (мал. 10).



Мал. 10

81% опитаних учителів зазначають, що оцінюють роботу учнів на платформі.

91% учителів вважають, що електронний додаток дуже допомагає організовувати змішане чи дистанційне навчання.

Загалом на основі результатів опитування можна стверджувати, що електронний додаток GIOS «Алгебра 7 клас» доповнює паперовий підручник «Алгебра 7 класу» авторського колективу Г. Бевз, В. Бевз, Д. Васильєва, Н. Владімірова, використовується вчителями і учнями в навчальному процесі, дає змогу забезпечити особистісно орієнтований підхід у навчанні та мотивувати учнів.

Висновки. Поєднання традиційного та електронного навчання актуальна проблема сучасної системи освіти. Нині паперовий підручник є основним засобом навчання, хоча сучасні учні не дуже люблять працювати з ним. Сучасний підручник математики має бути не лише джерелом знань, а й інструментом, який мотивує, підтримує і викликає захоплення навчанням. Підвищення ефективності навчального процесу та його осучаснення можна здійснити за допомогою активнішого впровадження ІКТ, наприклад розробки і впровадженню електронних підручників.

Сьогодні в Україні є багато перешкод для широкого впровадження повноцінних електронних підручників, але з 2024 року всі паперові підручники, що проходять конкурсний відбір і будуть закуповуватися державою, мають мати електронний додаток. На разі однією з основних проблем, над якою працюють авторські колективи паперових підручників, є створення якісних електронних додатків, зокрема підбір та створення якісного контенту для подання в електронному вигляді, та розробка дієвої методики впровадження електронного додатку в навчальний процес.

Електронні додатки до підручників є ефективним інструментом для адаптації освіти до викликів сучасного світу, вони відкривають нові горизонти для навчання, зокрема для навчання математики. До підручника «Алгебра 7 клас» авторського колективу Г. Бевз, В. Бевз, Д. Васильєва, Н. Владімірова пропонується електронний додаток GIOS «Алгебра 7 клас». Додаток пропонує теоретичний матеріал, враховуючи різні стилі сприйняття інформації учнів, а також інтерактивні завдання, автоматичну їх перевірку, персоналізовані підказки

і аналітику успіхів учня. Електронний додаток GIOS також має елементи гейміфікації, що підвищує зацікавленість учнів і сприяє кращому опануванню матеріалу. Наявність електронного додатку GIOS до паперового підручника «Алгебра 7 клас» створює умови для ефективної організації змішаного чи дистанційного навчання.

Електронні додатки одночасно виконують навчальну функцію і сприяють формуванню цифрової грамотності, що є ключовою компетентністю XXI століття.

Використані джерела

- Бевз, Г.П. (2007). Філософія шкільного підручника геометрії. *Математика в школі*, 4, 29–37.
- Бевз, В.Г. (2017). Методичні основи побудови системи задач і вправ у сучасних підручниках математики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2 (57), 43–49. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_2_8.
- Бевз, Г. П., & Бевз, В. Г. (2008). Особливості підручника “Алгебра-8”. *Математика в школі*, 9, 3–7.
- Бевз, В. Г. (2016). Наступність у побудові підручників математики. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (15-16 вересня 2016 р., м. Одеса), 50–53. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2548>
- Бевз, Г.П., Бевз, В.Г., Васильєва, Д.В., & Владімірова, Н.Г. (2024). Алгебра: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ.
- Безуглий, Д.С. (2016). Технологія створення електронного підручника із вбудованими інтерактивними аплетами. *Фізико-математична освіта*, 2(8), 23–28.
- Бурда, М.І. (2020а). Зміст підручників з математики у контексті результатів дослідження PISA-2018. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 14–21. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721101/1/%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%20%D0%91%D1%83%D1%80%D0%B4%D0%B0.pdf>
- Бурда, М. (2020b). Інтегрований підхід до відбору змісту шкільних підручників з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 25, 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-5-13>
- Бурда, М.І. & Тарасенкова, Н.А. (2016) Теоретико-методичні вимоги до змісту шкільних підручників з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 17, 32–40. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713496/1/Burda-pages-32-40.pdf>
- Бурда, М. І., & Васильєва, Д. В. (2021). Відеолекції у навчанні математики учнів 5 – 6 класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 85(5), 14–28. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4609>
- Вакалюк, Т.А. (2019). Електронний підручник закладу загальної середньої освіти: основні поняття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 53, 143–146.
- Васильєва, Д.В., & Букалов, Л.Л. (2023). Кооперативне навчання математики та роль підручника в його реалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 30, 32–46. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-32-46>
- Васильєва, Д.В. (2019). Електронний навчальний посібник з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 23, 23–34. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-23>
- Вембер, В.П. (2007). Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3. <https://core.ac.uk/download/pdf/19666764.pdf>
- Вимоги до інтерактивних електронних додатків до паперових підручників. (2024). <https://ips.ligazakon.net/document/RE42001?an=24>
- Волинський, В. П., & Красовський, О.С. (2010) Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 113–120. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4115/1/%D0%9F%D0%A1%D0%9F10-1.pdf>

- Волошена, В. В. (2012). Результати аналізу прикладної спрямованості сучасних підручників з алгебри. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 326–331. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3517/1/2_10.pdf
- Гаврилишена, О.О. (2021). Електронний підручник як сучасний засіб навчання. *Точка зору*, 3 (198), 5–10. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-5-10)
- Гайдаєнко, І. (2016). Електронний підручник як новий засіб подання інформації у навчальному процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*, 2(3), 162–170. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7380/1/Gaidaienko.pdf>
- Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей. (2007). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0077-07>.
- Гуржій, А.М., Лапінський, В.В., & Карташова, Л.А. (2016). Електронні освітні ресурси як суспільне явище. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 44, 14–22. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3073/2500>
- Гущенко, В.В., & Поцулко, О.А. (2015). Електронний підручник як основний елемент сучасного освітнього середовища. *Інноваційні технології формування особистості майбутнього фахівця*, 273–287.
- Жук Ю. О. (2010). Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 86–92. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/445/1/%D0%96%D1%83%D0%BA_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2010.PDF
- Закон України «Про освіту» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Карташова, Л.А. (2014). Електронний підручник як засіб комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів. *Проблеми сучасного підручника*, 14, 248–258. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/541>
- Карташова, Л. А. (2017). Відкритий електронний підручник: не далека перспектива, а сьогоднішня реальність. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 2, 85–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2017_2_24
- Кодлюк, Я. П., & Чекрій, І. І. (2021). Розробка і створення електронного підручника для закладів загальної середньої освіти (за матеріалами юнеско). *Інформаційні технології і засоби навчання*, 81(1), 46–59. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3495>
- Красовський, О. С. (2013). Дидактичні засади конструювання електронного підручника з природничих предметів для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів, автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кан. пед. наук. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
- Критерії оцінювання. Математична освітня галузь. (2024). https://osvita.ua/doc/files/news/927/92715/Kriteriyi_matematika.pdf
- Лапінський, В. В. (2013). Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація. Восьма міжнародна конференція ІТЕА 2013 (Нові інформаційні технології в освіті для всіх), 26-27 листопада 2013 у м. Києві на базі Міжнародного науково-навчального центра інформаційних технологій та систем. ІТЕА, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/2004>
- Лапінський, В.В. (2001). Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 148–154.
- Мацько, Н.Д. (2014). До концепції шкільного підручника з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 14, 417–425. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7789/1/50.pdf>
- Гуралюк, А.Г. та ін. (2014). Методичні рекомендації щодо розроблення електронного підручника для професійно-технічних навчальних закладів. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107094/>

- Нелін, Є. П., & Долгова, О. Є. (2019). Науково-методичні особливості оновлених підручників математики старшої профільної школи. *Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодні і перспективи*. В *Всеукраїнська науково-практична конференція, Полтава*. <http://dspace.rnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13175/1/Nelin.pdf>
- Положення про електронний підручник (наказ МОН № 440 від 02.05.2018. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>
- Скворцова, С.О., & Недеялкова, К.В. (2023). Методичні підходи, реалізовані у підручнику з математики для учнів 6 класів (за підручником «Математика. 6 клас» Світлани Скворцової та Катерини Недеялкової). *Український Педагогічний журнал*, 3, 217–226. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-217-226>
- Тверезовська, Н. Т. (2008). Алгоритм створення електронного підручника. *Освітянські обрії: реалії та перспективи*, 2, 96–102.
- Тарасенкова, Н. А., Богатирьова, І. М., Коломієць, О. М., & Сердюк, З. О. (2015). Структура і зміст навчально-методичного комплексу з алгебри для 7 класу *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(26), Issue: 50, 12–18. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Tarasenkova-N.A.-Bogatyreva-I.M.-Kolomiets-O.M.-Serdiuk-Z.O.-The-structure-and-content-of-teaching-kits-on-algebra-for-the-7th-Form.pdf>
- Федоренко, О.Г., & Кот, М.О. (2023). Електронні освітні ресурси для викладання математики в основній школі. *Технології електронного навчання*, 7, 23–32. <https://doi.org/10.31865/2709-840072023292874>
- Хмара, Т. М., & Задорожня, Т. М. (2014). До питання дидактичних функцій електронного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 14, 802–809. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7923/1/94.pdf>
- Embong, Abd. M., Noor, A. M., Hashim, H. M., Ali, R. M., & Shaari, Z. H. (2012). E-books as textbooks in the classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1802–1809. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026390>

2.9. СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-9>

Василь Туташинський,

кандидат педагогічних наук, завідувач відділу технологічної освіти, Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1842-0914>

Анатолій Тарара,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1842-0914>

Стрімкий розвиток штучного інтелекту, поширення цифрових технологій, наближення навчання до життєвих потреб, інтересів і здібностей особистості вимагають науково обґрунтованих методологічних підходів та нових засобів вирішення проблем розвитку освіти. Одна з найактуальніших з них – створення сучасних підручників, зокрема, з навчального предмета «Технології».

Пріоритет творчого розвитку особистості, формування компетентностей над традиційним засвоєнням знань зумовлює впровадження такої моделі навчання технологій, яка ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та інтегративного підходів і забезпечує реалізацію нового змісту технологічної освіти в існуючих реаліях.

Особливого значення технологічна освіта набуває під час воєнного стану та повоєнної відбудови, адже нашій країні потрібні творчі особистості, які володіють сучасними технологіями та здатні забезпечити обороноздатність України.

Надзвичайно важливим є проектування інноваційного змісту технологічної освіти та її навчально-методичного забезпечення, що має відбуватися на основі нових освітніх стандартів з урахуванням викликів, які постали перед Україною, та тенденцій у розвитку освіти в інших країнах світу.

Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020) ученими Інституту педагогіки НАПН України на єдиних дидактичних засадах розроблено систему навчально-методичного забезпечення для 5–6 та 7 класів, що визначає структуру, методичний апарат та функції навчальної книжки і містить завдання, аналогічні тим, які застосовуються у міжнародному порівняльному дослідженні PISA (Топузов, Засекіна, 2024).

Водночас цілі, зміст і методика навчання предметів кожної освітньої галузі мають свої особливості, як і результати навчання та роль підручника у їх досягненні. На це звертають увагу в своїх публікаціях М. Бурда, М. Головка, І. Завадський, Л. Масол та багато інших українських вчених.

Як показують наші експериментальні дослідження, запровадження нових навчальних програм і підручників освітньої галузі «Технології» сприяє посиленню інтересу, підвищенню рівня внутрішньої мотивації учнів та учениць, їх навчальних досягнень, розвитку проектної культури, критичного і технічного мислення, емоційного інтелекту, змінює ставлення до технологічної освіти в Україні.

Навіть у складних умовах воєнного стану в Україні, технологічна освіта в Новій українській школі забезпечує розвиток технічного потенціалу, формування проектно-технологічної компетентності, якостей особистості з інноваційним типом мислення (Туташинський, 2024).

За результатами проведених теоретичних та експериментальних досліджень визначено склад навчально-методичного комплексу з навчального предмета «Технології». Одним із необхідних складників навчально-методичного комплексу є підручник, який уповні відображає зміст модельних навчальних програм, сприяє забезпеченню цілісності навчального процесу в єдності його цілей, змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання, націлює учнів на досягнення очікуваних результатів навчання.

У наукових працях доведено роль сучасного підручника як необхідного засобу навчання, за допомогою якого здійснюється організація всього освітнього процесу. Обґрунтовано роль підручника як педагогічної моделі навчального процесу та його місце серед інших засобів навчання. Досліджено генезу підручникотворення з трудового навчання та технологій, визначено основні функції сучасного підручника, розкрито можливості для реалізації навчальних цілей, організації пізнавальної діяльності учнів у різних умовах навчання. Зокрема, у публікаціях з проблем навчально-методичного забезпечення технологічної освіти розкрито роль підручника під час дистанційного та змішаного навчання.

Значна увага в останній час приділялася створенню електронних підручників та використанню іншого цифрового контенту із застосуванням штучного інтелекту. У навчальній літературі все частіше використовується контент, згенерований ШІ.

Ученими і вчителями розробляються творчі проекти, проблемні й компетентнісні завдання, що враховують різні інтереси та запити здобувачів освіти, створюють умови для індивідуалізації навчання, збагачують зміст уже виданих підручників для адаптаційного циклу навчання і сприяють проектуванню та апробації нових підручників для предметного циклу навчання в гімназіях і ліцеях.

Водночас в Україні систематично переглядаються, вдосконалюються й підвищуються вимоги до програм, підручників та іншого навчально-методичного забезпечення, умов їх використання в закладах освіти.

Упровадження модельних навчальних програм з технологій, затверджених МОН України, сприяє розширенню академічної свободи вчителя, створює більше можливостей для педагогічної творчості й урахування особливостей організації навчання, стану навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Але, вивчення нового навчального предмета «Технології» в 5-х класах розпочалося за модельними програмами без підручників через відсутність державного замовлення на їх видання. У результаті проведеного в 2022 році секвестру Державного бюджету України фінансування видання нових підручників для 5-х класів було можливим тільки з позабюджетних джерел.

Запізнення постачання підручників у заклади загальної середньої освіти навіть на кілька місяців, як правило, викликало стурбованість учителів, методистів, науково-педагогічних працівників, батьків і позначалося на організації та результатах навчання здобувачів освіти.

Як показали експериментальні дослідження, без використання підручника технологій можливості учнів щодо опанування предметних компетентностей, самостійного здобуття

знань, організації практичної діяльності, систематизації, узагальнення та повторення навчального матеріалу були значно обмеженими.

У результаті проведеного анкетного опитування вчителів технологій виявлено, що без підручника їм важко самостійно здійснювати планування занять, визначати необхідний зміст навчання та пропонувати й розробляти тематику навчальних проєктів.

Особливо складно вчителям технологій працювати з тими класами, які переповнені, не поділяються на групи та навчаються дистанційно. Без підручників навчального предмета «Технології» ефективність організації навчання значно знижується.

Зважаючи на зазначене, МОН України відновлено проведення конкурсів і державне замовлення на видання підручників навчального предмета «Технології».

Водночас розширення доступу учнів до різних джерел інформації, перехід до дистанційної та змішаної форм навчання викликали дискусії щодо того, які підручники доцільно в подальшому створювати: паперові чи електронні. В організаторів конкурсу підручників та фінансистів виникло питання: «Чи потрібні підручники з усіх навчальних предметів?»

Як альтернативне вирішення проблеми навчально-методичного забезпечення технологічної освіти розглядалося створення електронних видань, які можуть швидко оновлюватися, враховуючи розвиток і темпи змін сучасних технологій.


Спроби замінити паперові підручники на їх електронні PDF версії не були ефективними, викликали справедливу критику, а створення повноцінних електронних підручників з мультимедійним й інтерактивним контентом, як показує досвід авторів електронних видань, потребує значно більше часу та ресурсів на їх підготовку.

У багатьох економічно розвинутих країнах світу електронні підручники набули значного поширення завдяки безперервному і швидкому доступу до мережі інтернет, забезпеченню закладів освіти комп'ютерною технікою з відповідними ліцензованими програмними продуктами. Водночас у країнах Європейського Союзу обмежується використання гаджетів учнями в закладах освіти. Серед освітян і громадськості порушується питання щодо повернення до використання паперових видань через шкідливий вплив електронних підручників на здоров'я дітей та їх інтелектуальний розвиток. Помічено формування «кліпового мислення», зниження стійкості уваги, погіршення зору, навичок читання, порушення розвитку логічного та критичного мислення учнів, залежність від соціальних мереж у дітей, які надмірно користуються гаджетами. Тому створення електронних засобів навчання потребує подальшого дослідження, удосконалення процесу їх створення та методики використання, вивчення можливостей застосування в підручникотворенні новітніх технологій, зокрема, штучного інтелекту.

Як зазначено в дослідженнях, штучний інтелект може допомагати індивідуалізувати процес навчання, адаптувати навчальні матеріали та завдання до потреб кожного учня (Топузов & Алексєєва, 2024).

За допомогою штучного інтелекту (ШІ) поширюється багато інформації та вже створюються цілі книги. ШІ позбавляє рутинної роботи, здатний збирати, обробляти величезні обсяги інформації, конструювати контент, але не ще може забезпечити його об'єктивність. Інформація, згенерована ШІ може ґрунтуватися як на фактах, так і бути вигаданою, використаною в іншому контексті. При створенні ШІ контенту підручника можливі випадки порушення прав авторів, художників, дизайнерів, видавництва, прояви академічної недобросовісності, що недопустимо в цивілізованій країні. Тому наразі можливості ШІ в створенні підручників обмежені.

ШІ не може повністю замінити вчителя, який знає і розуміє дітей, здійснює методично правильне подання навчального матеріалу з урахуванням їх індивідуальних особливостей і



розвиває необхідні якості особистості. ШІІ користується алгоритмами і виконує завдання без урахування тонкощів виховання та розвитку психіки дитини. ШІІ позбавлений таких важливих цінностей, як патріотизм, любов до рідних, своєї землі, рідного дому. Створені ШІІ ілюстрації не можуть замінити близьких, правдивих, живих образів, які викликають довіру, щире захоплення.

Щоб уміти з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки, критично мислити, розвивати уяву, логіку, творчі здібності та діяти компетентно здобувачам освіти необхідно самостійно здійснювати пізнавальні дії, а вчителі й підручники мають до цього спонукати.

Окрім того, необхідно врахувати, що згідно Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, схваленої Кабінетом Міністрів України та плану заходів з її реалізації запроваджено антидискримінаційну експертизу всього освітнього контенту. У зазначеному документі звертається увага на приховані та відкриті елементи дискримінації за ознакою статі, що не повинні траплятися в навчальній і методичній літературі, а також на недопустимість укладання окремих «програм/блоків для дівчат і хлопців».

У зв'язку із цим проектування, видання та використання окремих підручників для хлопців і дівчат, як це мало місце в трудовому навчанні раніше, тепер є недопустимим.

Відповідно до засадничих положень концепції Нової української школи, вимог Державного стандарту загальної середньої освіти та нормативних документів, що визначають умови проведення конкурсів підручників авторськими колективами розроблено і презентуються концепції нових видань.

Нові підручники проектуються на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного, аксеологічного, інтегративного та інших методологічних підходів.

Авторські колективи, педагоги і вчені пропонують свої концепції підручників, створюють відповідне навчально-методичне забезпечення.

У нових підручниках пропонуються різноманітні форми опрацювання навчального матеріалу, творчості та співпраці учнів. Методика навчання збагачується новими методами і засобами навчання, оцінювання, самоконтролю, цінним досвідом учителів технологій.

З навчального предмета «Технології» наразі представлено концепції підручників трьох авторських колективів: 1. І. Ходзицька, О. Горобець, О. Медвідь, Т. Пасічна, Ю. Приходько, М. Палійчук 2. О. Біленко, М. Пелагейченко. 3. В. Туташинський, А. Тарара, Т. Мача-ча, В. Вдовченко.

Концепція першого авторського колективу ґрунтується на використанні багаторічного досвіду відомих учителів трудового навчання та технологій і передбачає вибір навчальних проєктів, що потребують мінімального матеріально-технічного забезпечення.

Концепція другого авторського колективу передбачає створення освітнього середовища, творчість у різних видах діяльності та широке використання сучасних технологій.

Представлені на конкурс підручники кожного з авторських колективів суттєво відрізняються.

У підручнику І. Ходзицької, О. Горобець, О. Медвідь, Т. Пасічної, Ю. Приходько, М. Палійчук зміст параграфів детально розкриває способи проєктно-технологічної діяльності, містить авторські фотографії та зразки навчальних проєктів, реалізованих учнями.

Підручник авторів О. Біленко, М. Пелагейченко, насичено різноманітними ілюстраціями (схемами, таблицями, діаграмами та ін.), створеними за допомогою цифрових засобів. У текстовій формі подається мінімальна кількість навчального матеріалу, необхідного для формування проєктно-технологічної компетентності здобувачів базової середньої освіти і надається простір для творчості здобувачів освіти.

Проте, на жаль, представлені на конкурс проекти підручників не були позбавлені помилок у визначенні термінів, у графічних зображеннях (використання типів ліній), поясненнях технологічних операцій та ін.

Вивчення технологічних процесів у підручниках «Технології» для 7-го класу цілком залежить від запропонованих проєктів. Тож у предметному циклі навчання іноді учням пропонується тематика проєктів, які реалізовувалися у 5–6 класах. Окремі навчальні матеріали (інформація про високі технології, інновації, сучасні винаходи), що подаються в підручниках для 7-го класу не відповідають віковим особливостям учнів.

Не на користь розвитку творчих здібностей учнів є той факт, що проєктами автори іноді називають практичні роботи, які навіть для учнів не мають новизни і виконуються за зразками чи за вже розробленим технологічним процесом.

У згаданих підручниках навчального предмета «Технології» бракує компетентнісних задач та завдань, які б сприяли формуванню проєктно-технологічної компетентності учнів. Більшість запитань у кінці параграфів зорієнтовані на відтворення навчального матеріалу підручника і не потребують активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, творчого мислення, пошуку способів вирішення важливих для учнів проблем.


Недостатньо простежуються у виданих підручниках технологій міжпредметні зв'язки, зокрема, що стосуються професійного самовизначення і побудови професійної кар'єри, питань безпеки життєдіяльності, використання техніки та галузевих технологій, декоративно-ужиткового мистецтва.

Аналіз змісту і структури підручників навчального предмета «Технології», представлених на конкурси у 2023 та 2024 роках, показує: жоден із поданих на розгляд оригінал-макетів у повній мірі не відповідає засадничим положенням Нової української школи. Це пояснюється, зокрема, тим, що терміни на підготовку рукописів та оригінал-макетів підручників недостатні для розроблення нової концепції, проєктування та апробації якісних видань. Тому необхідно удосконалювати не тільки нові навчальні видання та процедуру їх апробації, а й концепції створення підручників та вимоги до них. Доцільно також переглянути критерії та процедуру експертного оцінювання і відбору підручників, забезпечити проведення їх апробації й експериментальної перевірки з урахуванням досвіду проєктування підручників і розвитку нових технологій.

Спираючись на великий досвід підручникотворення, науковці Інституту педагогіки НАПН України систематично у своїх публікаціях розглядали широке коло питань і проблем розроблення сучасних підручників.

Проблему розроблення концепції підручників для закладів загальної середньої освіти як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання різносторонньо розглядають О.Топузов і Т.Засекіна (Топузов, Засекіна, 2022). Визначенню дидактичних функцій підручника як основи методичної системи компетентісно орієнтованого навчання в гімназії, засобам формування та розвитку природничо-наукової грамотності здобувачів загальної середньої освіти присвячують свої статті М. Головка та А. Стрельчук (Головка, Стрельчук, 2023).

Т. Засекіна, М. Тишковець, Т.Яценко, В. Пахаренко досліджують у своїх працях проблему формування в учнів засобами підручника ключових компетентностей (Засекіна, Тишковець, 2019; Яценко, Пахаренко, 2022). А. Тарара та І. Сушко розглядають структуру й зміст навчальних посібників і підручників «Технології» як основу формування в учнів наскрізних умінь в галузі техніки й технології, а також наголошують на важливості використання інтегративного підходу у процесі проєктування змісту сучасних підручників з технологій



та реалізації на їх основі компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії (Тарара, Сушко, 2023). В. Туташинський пропонує методіку компетентнісно орієнтованого навчання технологій та важливе значення надає підготовці вчителів до застосування інноваційної системи викладання навчального предмета «Технології» (Туташинський, 2023).

Як видно із аналізу останніх публікацій з підручникотворення в шкільній освіті, науковці зосереджують свою увагу на розробленні відповідних теоретичних засад та проектуванні змісту підручників, який сприяв би ефективному формуванню в учнів гімназії ключових і предметної компетентностей та наскрізних умінь, використання в навчальному процесі особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного та інтегративного підходів.

Водночас необхідно звернути увагу, що в технологічній освіті на усіх ступенях навчання активно упроваджується проектний підхід. Опубліковано значну кількість науково-методичних розробок, в яких висвітлено проектно-технологічну діяльність учнів і учениць на уроках трудового навчання і технологій. Однак, питання проектування виробів, проектно-технологічного підходу (як інноваційного, прогресивного) раніше розглядалися в навчальних програмах і підручниках «Трудове навчання» після викладу в них традиційних питань (матеріалознавство, техніка, технології виготовлення виробів тощо) і доволі стисло. Цей підхід не відповідав етапам створення виробів учнями, суперечив логіці виробничих процесів проектування технічних об'єктів. Авторами не було враховано, що зміст творчої діяльності і учнів, і фахівців, творчість у цілому вже мала науково-теоретичного обґрунтування, викристалізувалася, вибудовувалася у сучасну наукову теорію творчого процесу з урахуванням: прояву інертності мислення індивідууму під час творчої діяльності; особливостей функціонування специфічних видів діяльності психіки людини, її головного мозку: технічного і асоціативного мислення, асоціацій, творчої уяви, інтуїції, що є основою психології творчості (Моляко, Музика, 2006; Моляко, 2007). У цьому контексті зазначимо, що з метою створення теоретичних основ творчої діяльності український учений В. Моляко тривалий час досліджував творчий процес проектування й конструювання промислових об'єктів фахівцями-конструкторами. Зокрема, у процесі дослідження він визначав особливості виконання творчих дій та операцій фахівцями під час проектування й конструювання технічних об'єктів від зародження ідеї й формування ідеального образу об'єкта до розгляду операцій остаточного «вмонтовування» вузлів і деталей в розроблену загальну конструкцію об'єкта, вивчення їх взаємодії в ній тощо. Процес вирішення творчої технічної задачі, творчої технічної діяльності в цілому дістав науково-теоретичного обґрунтування, вченим було створено основи психології творчості. Структура розроблення учнями творчих проектів значною мірою відповідає етапам створення фахівцями-конструкторами технічних об'єктів, промислового створенню виробів різноманітних напрямів. Зокрема, в обох випадках мають місце однотипні процеси проектування й конструювання. Тому у творчій діяльності учнів зі створення виробів врахування і доцільне використання викладеного вище є принципово важливим. Тобто, формування ідеї й ідеального образу створюваного учнями виробу, його подальше проектування й конструювання (теорія і практика), розроблення творчих проектів у цілому має відбуватися аналогічно проектуванню виробів фахівцями.

Ураховуючи викладене вище, правомірним є формулювання концептуально важливого висновку: проектування змісту сучасних підручників з технологій необхідно здійснювати з врахуванням і використанням елементів науково-теоретичного обґрун-

тування творчої діяльності індивідууму, важливих складників психології творчості. У проєктованому змісті з технологій має бути передбачено свідоме використання учнями (під час їхньої творчої діяльності зі створення виробів і т. ін.) асоціацій, технічного і асоціативного мислення, творчої уяви, інтуїції і, водночас, максимально усунена можливість прояву інертності мислення. Означена діяльність учнів є надзвичайно важливою, оскільки має складати основу їхньої творчої діяльності з технологій, що до наших досліджень не отримало належної уваги науковців та авторів підручників. Відповідно, вчителі й учні наразі не мають необхідної інформації. Це обумовлює відсутність свідомого використання учнями в творчій діяльності своїх природних задатків у вигляді специфічних видів діяльності психіки людини, її головного мозку. У наших публікаціях необхідність і важливість розглянутої діяльності учнів, науковості викладу тексту підручника детально обґрунтовано на підставі результатів експериментального дослідження творчого процесу з технологій (Тарара, Сушко, 2024). У технологічну освітню галузь нами введено новий підхід, за яким пріоритетом освітнього процесу з технологій є його побудова з урахуванням методологічних засад психології творчості.

Варто наголосити на доцільності використання інтегративного підходу у процесі проєктування змісту навчальних тем (параграфів) сучасного підручника «Технології». Його сутність у технологічній освітній галузі полягає в інтегруванні змісту технологій з дизайном, основи графічної грамоти, біологією, математикою, фізикою, образотворчим мистецтвом та складниками основ психології творчості. Крім того, проєктований авторами зміст підручника має підготувати вчителів до методично правильного формування в учнів базових понять технологічної освіти (Тарара, Сушко, 2022).

Особливу увагу авторам треба звернути на методично й науково обґрунтоване висвітлення в змісті підручника основ проєктування й конструювання виробів учнями, розроблення творчих проєктів, творчої діяльності в цілому. Тобто, важливим є науковість викладу тексту. При цьому, виклад у підручнику змісту й сутності розглянутих видів творчої діяльності має передбачати діяльнісний складник, проведення учнями досліджень, а не традиційне вивчення створеного змісту в готовому вигляді. Зокрема, засвоєння учнями навчального матеріалу, оволодіння необхідними знаннями має відбуватися шляхом: аналізу конкретної проблемної ситуації, що пов'язана з їхньою творчою діяльністю (створення виробу, розроблення творчого проєкту тощо); пошуку аналогів створюваному виробу; порівняння свого виробу з уже відомими; вирішення технічних суперечностей, що з'явилися під час розроблення технічного об'єкта (у не технічному об'єкті – суперечностей іншого типу); постановки і успішного розв'язання інших важливих проблем у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Врахування викладеного вище значно сприятиме проєктуванню компетентнісно орієнтованого змісту сучасного підручника з технологій. Виклад навчального матеріалу в підручнику з технологій має відповідати принципам науковості, системності, логічності. Іншими важливими принципами, які необхідно враховувати в процесі проєктування змісту підручника «Технології» є:

- умотивування навчальної діяльності учнів;
- відповідність змісту цілям навчання;
- актуальність навчальних матеріалів змісту;
- формування в учнів навичок самостійної творчої діяльності;
- повнота і достатність змісту для досягнення цілей навчання;
- диференційованого та інтегрованого навчання.

На ці принципи вказує у своїй монографії В. Редько (Редько, 2017). На наш погляд, зазначені принципи є універсальними, і їх необхідно дотримуватися в процесі проєктування змісту підручників різних навчальних предметів.

Дотримання розглянутих вище принципів проєктування змісту сучасного підручника забезпечує формування в учнів ключових і предметної компетентностей та наскрізних умінь, сприяє організації навчального процесу на засадах сучасних методологічних підходів. Під час проєктування й конструювання виробів учнями, розроблення творчих проєктів, самостійного оволодіння теоретичними основами творчої діяльності, рефлексії напрацьованого (самоаналіз, самооцінка, самоорганізація) мають місце такі розумові операції: творча уява, інтуїція, асоціації, технічне й асоціативне мислення, знаходження аналогій, порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, що забезпечує формуванню в учнів логічного, системного й критичного мислення (Моляко, Музика, 2006; Taraga, Sushko, 2023 й інші).

Важливим фактором, який сприятиме ефективному формуванню компетентностей учнів і наскрізних умінь, є також розгляд у змісті підручника різноманітних методів проєктування й конструювання виробів, творчої діяльності в цілому. При цьому, авторам підручника слід звернути увагу на висвітлення особливостей застосування цих методів та їхнього місця на певних етапах творчого процесу створення учнями виробів, форми їх прояву й сутності тощо.

Зупинимося безпосередньо на питанні розроблення структури, змісту й методичної системи сучасного підручника «Технології». Ми виокремлюємо загальну дидактичну структуру підручника, як інструмент навчання та інноваційний спосіб його організації (а не просто засіб зосередження змісту технологічної освіти), і методичну структуру підручника.

Складниками загальної дидактичної структури підручника технологій є: звернення до учнів і учениць, евристична компонента, основна компонента, заключна частина та додатки.

Завданням звернення до учнів і учениць є максимальне зацікавлення їх у необхідності оволодіння матеріалом підручника. У цьому складнику потрібно переконливо пояснити здобувачам освіти, що підручник допоможе їм: пізнати захопливий світ техніки й технологій; розвинути різнобічні творчі здібності, здатність до самоаналізу, самооцінки, самопізнання; навчитися створювати нові вироби за власним задумом, які будуть корисними для суспільства.

Зміст евристичної компоненти підручника є логічним продовженням звернення до учнів і учениць, але з наявністю в ньому конкретного, цікавого навчального матеріалу і передбаченої в ньому практичної творчої діяльності протягом 2–3 уроків. Це можуть бути оригінальні евристичні завдання (задачі) на розвиток в учнів і учениць кмітливості, спостережливості, винахідливості, логічного і критичного мислення, вирішення яких пов'язано із застосування різноманітних простих технологій чи пристосувань (у тому числі створених учнями). Бажано, щоб ці завдання мали дослідницький характер і давали змогу учням самостійно формувати ідеї, висловлювати припущення, версії тощо. Це можуть бути також цікаві приклади технологій, оригінальних пристосувань в історичній ретроспективі, які допомагали, наприклад, в обороні фортець тощо. Бажано, щоб частину з них (чи схожі на них) учні запланували собі для створення на уроках під час подальшого навчання. Можна запропонувати розглянути декілька сучасних військових об'єктів (зброї) ЗСУ, які є доволі ефективними на фронті у боротьбі з ворогом. Отже, основою змісту евристичної компоненти мають бути дослідницький та діяльнісний складники.

Зміст основного складника дидактичної структури підручника структурується за навчальними темами (параграфами) відповідних модулів навчальної програми.

Заклучна частина та додатки підручника вміщують різноманітні цифрові матеріали для навчального процесу, сукупність яких може бути різноманітною; посилання на інтернет, де розміщена інформація, що стосується (прямо чи опосередковано) навчального матеріалу тем чи розділів підручника; зразки виконання інноваційних проєктів; приклади виробів посиленої для учнів складності для навчальних проєктів і підвищеної складності (ними можуть зацікавитися більш підготовані учні); приклади винахідницьких задач чи завдань підвищеної складності (порівняно з тими, що розміщені у параграфах та в «Евристичній компоненті підручника») для розвитку в учнів кмітливості, спостережливості, винахідливості тощо.

Розглянемо зміст основного складника дидактичної структури підручника. Як уже зазначено вище, зміст цього складника структурується за навчальними темами (параграфами) відповідних модулів навчальної програми. За структурою кожна тема (параграф) має кілька логічно пов'язаних між собою дидактичних компонентів.

1. Перед кожною новою темою необхідно запропонувати учням розглянути систему запитань на актуалізацію опорних знань, сформованих компетентностей на попередніх уроках з технологій або в життєвих ситуаціях. Їх логічний аналіз, систематизація та узагальнення сприятиме якісному засвоєнню нового навчального матеріалу та його практичному застосуванню. Доцільно також зробити посилання на «Евристичний підрозділ» підручника з тим, щоб учні ще раз розглянули той матеріал, який є важливим для навчального матеріалу, що буде вивчатися.

2. Змістова частина параграфа.

Головною вимогою до якості змістової частини параграфа (теми) є її спрямованість на обов'язкове забезпечення конкретного, важливого результату у процесі її оволодіння учнями.

Навчальний матеріал параграфа має відповідати вимогам Державного стандарту 2020, враховувати викладені вище концептуальні й дидактико-методичні засади. Зокрема, в ньому має бути передбачено оперування учнями елементами основ психології творчості, використання методів творчої діяльності, інтегративного підходу тощо. Виклад змісту процесів проєктування й конструювання виробів, розроблення творчих проєктів у цілому, іншого навчального матеріалу згідно з модулями навчальної програми має супроводжуватися необхідною (доцільною) кількістю зорових елементів у вигляді графічних зображень, схем, таблиць тощо, які сприятимуть якісному засвоєнню навчального матеріалу та ефективній реалізації творчої, особистісно орієнтованої проєктно-технологічної діяльності. Розроблювані учнями творчі проєкти мають поступово ускладнюватися з метою розширення досвіду проєктно-технологічної діяльності учнів, створення нових можливостей для творчості, формування необхідних компетентностей учнів. Уся діяльність учнів з оволодіння навчальним матеріалом параграфа має повністю відповідати конкретно визначеній меті уроку з технологій.

Важливою і необхідною ознакою компетентісно орієнтованого навчання є його проблемний характер. Тому матеріал параграфів (тем підручника) має бути зорієнтованим на визначення (постановку) навчальної проблеми та її вирішення учнями у процесі оволодіння навчальним матеріалом, що має супроводжуватися логічними міркуваннями та нескладними дослідженнями. Для забезпечення зазначеної діяльності учнів відповідний параграф (тема) має містити компетентісно орієнтовану систему запитань проблемного характеру. Доцільно і дотепно сформульовані запитання будуть спонукати учнів до самостійного пошуку відповідей на них шляхом логічних міркувань, знаходження аналогій, аналізу проблемної ситуації, вирішення виявлених суперечностей, що сприятиме осмисленій і відповідальній діяльності учнів на уроці. Це сприятиме розвитку в них логічного і критичного мислення, навичок самостійної постановки запитань та проблем, винахідливості, спостережливості тощо.

З метою більш ґрунтовного оволодіння учнями технологічними знаннями й практичними навичками, формування компетентностей важливим є виконання ними системи рівневих компетентісно орієнтованих завдань та практичних робіт у процесі оволодіння навчальним матеріалом тем. Обов'язковим результатом їх виконання мають бути створені вироби різного типу й складності, що сприятиме глибшому оволодінню теоретичним матеріалом. Доцільно використані графічні зображення виробів та їх аналогів, практичні завдання й т. ін. мають бути методично правильно побудованими, що сприятиме розвитку самостійного мислення учнів, забезпечить можливість знаходити оптимальні варіанти вирішення проблем, здатність прогнозувати результати та можливі наслідки їх розв'язання тощо. Поєднання основ графічної грамоти з навчальним матеріалом інших дисциплін (дизайн, образотворче мистецтво й ін.) та елементів основ психології творчості сприятиме реалізації інтегративного підходу. Логічно продумана, цілісна система завдань, практичних робіт та запитань проблемного характеру буде важливою також для рефлексії: самоаналізу, самооцінки, самопізнання учнями. Основним у навчальному процесі залишається реалізація дослідницьких, проблемно-пошукових та інших завдань – творчих за своєю сутністю.

Творча діяльність здобувачів освіти, організована відповідно до розглянутого змісту «Основної компоненти» підручника з передбаченими в ній розумовими мислительними операціями (творча уява, інтуїція, асоціації й асоціативне мислення, знаходження аналогій, порівняння, узагальнення, аналіз і синтез), сприятиме ефективному формуванню в них ключових і предметної компетентностей та наскрізних умінь.

3. Важливу роль у досягненні здобувачами освіти обов'язкових результатів навчання, формування компетентностей відіграють різного типу рубрики методичного апарату підручника. Розглянемо їх.

З метою акцентування уваги на нових поняттях теми та основних питаннях змісту параграфів, якими оволодівають учні й учениці, у підручнику варто передбачити рубрику «Словничок нових термінів».

У рубриці «Орієнтовні об'єкти праці» необхідно запропонувати не тільки назви самих об'єктів праці, а й графічні зображення виробів та їх аналогів, які можуть бути використані у процесі розроблення власного творчого проекту. При цьому доцільним може бути варіант зміни конфігурації зовнішніх обрисів об'єкта, використання необхідної техніки та технології оздоблення виробу, заміни його конструкційних елементів тощо. Графічні зображення можуть бути використані під час організації як індивідуальної, так і групової роботи здобувачів освіти.

Рубрика «Створено в Україні». Наразі така рубрика є важливою. Вона має містити інформацію про видатні сучасні досягнення українських учених, науковців, винахідників, конструкторів, дизайнерів, майстрів народних ремесл. Особливо слід наголосити на важливості створення нової військової техніки й озброєння для ЗСУ, привести відомі приклади. Обов'язково необхідно використати відповідні ілюстрації. Зміст цієї рубрики має сприяти формуванню в учнів і учениць гордості за нашу країну, вихованню почуття національної гідності й патріотизму, а також надихати на особисту творчу діяльність у галузі техніки й технології.

Рубрика «Ідеї для натхнення та втілення». Рубрика має містити міркування щодо вибору методів проектування й конструювання виробів, ідеї до виготовлення виробів і технічних об'єктів певної тематики з використанням різних технік і технологій; поради до виконання творчих завдань та практичних робіт, вибору методів творчої діяльності тощо. Варто також запропонувати здобувачам освіти створювати свої «Банки ідей». Сформульовані ідеї вони мають обмірковувати і втілювати в майбутньому.

У рубриках «Для найдопитливіших», «Це цікаво!» слід розмістити захопливу інформацію з життя відомих учених, винахідників, інженерів, інших відомих осіб; сучасні досягнення виробництва в контексті теми, що вивчається; цікаві історичні факти; розробки українських конструкторів; відомі історичні конструкції для облоги й захисту фортець тощо.

У рубриці «Дізнайся більше» доцільно розмістити додаткову цікаву інформацію, яка розширить знання учнів з вивченої теми і сприятиме формуванню необхідних компетентностей.

Завершальним структурним компонентом кожного параграфу підручника є рубрика «Перевір себе та поміркуй. Запитання для самоконтролю». Рубрика містить запитання для самоперевірки, які спрямовані на перевірку й закріплення засвоєних знань, вмінь, сформованих компетентностей та наскрізних умінь.

У контексті розглянутого вище важливим є процес оцінювання досягнутих здобувачами освіти обов'язкових результатів навчання відповідно до вимог Державного стандарту 2020. Види оцінювання можуть бути різними: тематичне, в кінці модуля, самооцінювання, взаємооцінювання, експертне оцінювання результатів навчання вчителем. Особливо важливим у технологічній освіті є формування в учнів умінь самостійно оцінювати якість виробів за визначеними критеріями, здійснювати рефлексію напрацьованого. Крім оцінювання, кожен навчальний модуль завершується презентацією і рекламою проєктів.

Розроблення концепції сучасного підручника «Технології», визначення його дидактико-методичних засад, структури та змісту, використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, культурологічного та інтегративного підходів, основ психології творчості сприятиме створенню сучасного підручника як ефективного засобу формування особистості учня, його компетентностей та наскрізних умінь.

Проектування сучасного підручника «Технології» на розроблених науково-методичних засадах зумовлює важливість подальших експериментальних досліджень ефективності його структури, змісту та методичного апарату.

Використані джерела

- Головко, М. В. (2018). Підручник як основа методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії. *Проблеми сучасного підручника*, 20, 62–74. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/211>
- Головко, М., Стрельчук, А. (2023). Сучасний підручник фізики як засіб формування та розвитку природничо-наукової грамотності здобувачів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, 30, 47–57. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-47-57>
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ від 30.09.2020 р., № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Засекіна, Т., Тишковець, М. (2019). Формування ключових компетентностей засобами підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 22, 86–96. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-86-96>
- Мачача, Т. (2023). Дидактична структура змісту підручників «Технології» за модельними навчальними програмами на рівні базової середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, 30, С. 74–85. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736467>
- Моляко, В.О., Музика, О.П. (2006). Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Рута.
- Редько, В. Г. (2017). Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/konstruiuvannia-zmistu-shkilnykh-pidruchnykiv-z-inozemnykh-mov-teoriia-ipraktyka-monohrafiia/>
- Тарара, А, Сушко, І. (2021). Структура й зміст навчальних посібників і підручників з технічної творчості як основа формування в учнів наскрізних умінь в галузі техніки і технологій. *Проблеми*

сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 241–243. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725268>

- Тарара, А., Сушко І. (2022). Методика формування в учнів гімназії базових понять технологічної освіти. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей*, 174–177. <https://lib.iitta.gov.ua/732260/1/Tarara1.pdf>
- Тарара, А., Сушко, І. (2023). Інтегративний підхід у процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя: класичний приватний університет*, 46–50. <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/211/4830/10848-1>
- Тарара, А., Сушко І. (2024a). Методичні особливості розвитку технічного мислення й формування в учнів відповідного поняття у процесі творчої технічної діяльності. *Наука та освіта як основа суспільного розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 21 лютого 2024). Research Europe, 13–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740973>
- Тарара, А., Сушко І. (2024b). Технічна творча уява: методика формування поняття та її розвитку в учнів у процесі створення технічних об'єктів (виробів). *«Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку, присвяченої пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського»: матеріали XIII міжнародної науково-практичної конференції (23 лютого 2024 року, Київ)*, 264–268. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740972>
- Тарара, А.М. (2019). Проектування і конструювання об'єктів техніки: Навчальний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://lib.iitta.gov.ua/723046/1/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_12_2019.pdf
- Топузов, О. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 241–247 <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-86-96>
- Топузов, О., Алексеева, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–11. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>
- Топузов, О., Засекіна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>
- Топузов, О., Засекіна, Т. (ред.). (2024). Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: упроваджуємо базове предметне навчання в 7 класі. Методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2024–2025 навчального року: методичні рекомендації. Інститут педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка.
- Топузов, О., Калініна, Л., Рогоза, В. (2024). Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного куррикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника*, 31, 241–257. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-241-257>
- Топузов, О.М. (ред.). (2016). Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи проєктів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка.
- Туташинський, В.І. (2021a). Методичні рекомендації до модельної навчальної програми «Технології». *Використання модельних навчальних програм в освітньому процесі гімназії: методичні рекомендації*. Голуб Н.Б. та ін. Київ. КОНВІ ПРІНТ.
- Туташинський, В. І. (2021b). Особливості дистанційного навчання предметів технологічної галузі. *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали; кол. автор.; укл. М.В. Головка*. Київ. Педагогічна думка, 137–143. <http://undip.org.ua/upload/>



files/%D0%A2%D0%95%D0%A5%D0%9D%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93II_5-6_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf

- Туташинський, В. І. (2023). Модельна навчальна програма «Технології. 7–9 клас» для закладів загальної середньої освіти. https://drive.google.com/file/d/1qKH_x13oVPTGgY6-21PmjG21HLoml8cK/view
- Туташинський, В. І. (2023). Підготовка вчителів до застосування інноваційної системи викладання навчального предмета «Технології». *Імідж сучасного педагога*, 6 (207), 17–20. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6\(207\)-17-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-17-20)
- Туташинський, В. (2024). Проектування навчальних програм і підручників для 7–9 класів з навчального предмета «Технології». *Проблеми сучасного підручника*, 32, 306–314. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-306-314>
- Туташинський, В. І., Куліш, О. В. . (2017). Генеза підручників з трудового навчання і технологій в освіті України. *Проблеми сучасного підручника*, 18, 225–231. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/330>
- Туташинський, В.І., Мачача, Т.С., Тарара, А.М., Вдовченко, В.В. (2021). Методика компетентнісно орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/metodyka-kompetentnisno-orientovanoho-navchannia-tekhnologiy-u-profesijnomu-litsej-metodychnyy-posibnyk/>
- Ходзицька, І. Ю., Горобець, О. В., Медвідь, О. Ю., Пасічна, Т. С., Приходько, Ю. М. (2023). Модельна навчальна програма «Технології. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. https://drive.google.com/file/d/1t5AkiRC304rvQbDq_HXQL0NJ1BmE-7CT/view

ROZDZIAŁ 3

TECHNOLOGIE I NARZĘDZIA DO DIAGNOZOWANIA I KOMPENSOWANIA STRAT EDUKACYJNYCH


ТЕХНОЛОГІЇ Й ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНИХ ВТРАТ

3.1. STRATEGIE REKOMPENSATY I PRZEZWYCIĘZANIA STRAT EDUKACYJNYCH W WARUNKACH NIEPRZEWIDYWALNYCH WPŁYWÓW

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-1>

Mykoła Hołowko,

doktor nauk pedagogicznych, profesor, główny pracownik naukowy
Działu Wychowania Biologicznego, Chemicznego i Fizycznego Instytutu
Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Kijów, Ukraina


 <https://orcid.org/0000-0002-8634-591X>

Problem strat edukacyjnych ma wymiar globalny, gdyż dotyczy większości krajów zarówno wspólnoty europejskiej, jak i światowej. Kluczową cechą strat edukacyjnych jest znaczny spadek osiągnięć edukacyjnych uczniów w stosunku do obowiązkowych oczekiwanych efektów uczenia się, określonych przez państwo dla każdego poziomu edukacji.

Wyróżnia się dwie główne grupy czynników powodujących straty edukacyjne. Pierwsza grupa przeważa w przypadku braku sytuacji awaryjnych i ma przeważnie charakter indywidualny, osobisty i wiąże się ze specyfiką uczestnictwa w procesie edukacyjnym konkretnego ucznia (grupy uczniów), która ma charakter obiektywny (długie przerwy wynikające z konieczności rekonwalescencji, brak dostępu do usług edukacyjnych ze względu na status społeczny rodziny) i subiektywny (opuszczenie zajęć bez ważnych powodów). Do tej grupy zaliczają się także straty edukacyjne spowodowane długimi wakacjami.

Druga grupa jest spowodowana czynnikami zewnętrznymi, nieprzewidywalnymi, takimi jak wojny, katastrofy naturalne i te spowodowane przez człowieka oraz pandemie. Straty edukacyjne spowodowane tymi czynnikami są ogromne, gdyż obejmują dużą liczbę osób uczących się z różnych krajów jednocześnie. Przed wybuchem pandemii Covid-19 problem strat edukacyjnych uznawano za zlokalizowany w obrębie określonej grupy uczniów, poszczególnych krajów itp. Szybkie rozprzestrzenianie się infekcji koronawirusa i rygorystyczne środki kwarantanny obejmujące całe kontynenty sprawiły, że problem strat edukacyjnych stał się globalny (Topuzov, 2023).

Zmiana tradycyjnego formatu na nauczanie zdalne miały negatywny wpływ na wyniki uczenia się osób uczących się różnych poziomów edukacji, we wszystkich bez wyjątku krajach. Straty edukacyjne rosły proporcjonalnie do czasu trwania kwarantanny i mają charakter kumulacyjny. Jednocześnie nawet dostatecznie szybkie wdrożenie nauczania zdalnego nie wykluczyło wystąpienia strat w edukacji, gdyż pojawiały się problemy z funkcjonalnością jej infrastruktury, poziomem



kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, zgodnością istniejącego sprzętu i urządzeń cyfrowych zasobów edukacyjnych z wymogami nauczania zdalnego, gotowością uczniów do znacznego zwiększenia udziału samodzielnej pracy i samokształcenia, a rodziców – do zmiany strategii wspierania trajektorii edukacyjnej dzieci w nowych warunkach.

Straty edukacyjne, jakie ponieśli ukraińscy uczniowie podczas kwarantanny, gwałtownie rosną w warunkach wojny na pełną skalę, która trwa od prawie trzech lat. System oświaty Ukrainy poniósł znaczne straty: całkowicie zniszczono ponad 400 placówek oświatowych, a 3 tysiące obiektów infrastruktury edukacyjnej zostały uszkodzone. Ich bieżąca renowacja wymaga znacznych zasobów materialnych, technicznych i intelektualnych. Przymusowe przesiedlenia znacznej liczby uczniów i ich rodzin, nauczycieli, placówek oświatowych zarówno w kraju, jak i za granicę zmieniły koncepcyjnie nie tylko komunikację subiektów procesu edukacyjnego, ale także samą jego metodologię. Dostęp do wysokiej jakości usług edukacyjnych jest utrudniony dla milionów ukraińskich dzieci w wieku szkolnym, które stały się przymusowymi imigrantami, mieszkają na terytoriach nieokupowanych i okupowanych, mają długie przerwy w edukacji ze względu na sytuację bezpieczeństwa, działania wojenne, alarmy powietrzne, zawieszenie dostaw energii elektrycznej, braku komunikacji mobilnej i Internetu.


Biorąc pod uwagę, że ogólnokształcące szkolnictwo średnie jest największym segmentem sfery edukacyjnej Ukrainy, jednym ze strategicznych kierunków polityki państwa jest opracowanie systemu działań mających na celu przezwycięzenie strat edukacyjnych uczniów, stworzenie skutecznego zestawu narzędzi do ich diagnozy i odszkodowania.

Rozwiązaniem tego problemu były poświęcone przesłuchania w Komisji Rady Najwyższej ds. Edukacji, Nauki i Innowacji na temat «Straty edukacyjne i luki edukacyjne na poziomie ogólnokształcącego szkolnictwa średniego: mechanizmy pomiaru i przezwycięzania» (maj 2023). Podczas przesłuchań poruszono problem negatywnego wpływu strat edukacyjnych na rozwój zarówno konkretnej jednostki, jak i dobrobytu społeczeństwa w przyszłości, pogłębianie się nierówności w edukacji, rozwój gospodarczy oraz spadek produktu krajowego brutto do tej pory. Biorąc pod uwagę skumulowany efekt oraz tendencję do kumulowania i pogłębiania strat edukacyjnych w przypadku braku terminowych i skutecznych działań w celu ich wykrycia i przezwycięzania, priorytetem jest opracowanie ustalonych procedur i narzędzi diagnozowania strat edukacyjnych na poziomie ogólnokształcącego szkolnictwa średniego oraz określono mechanizmy ich kompensowania (Zatwierdzenie zaleceń, 2023).

Według UNESCO do długoterminowych czynników negatywnego wpływu na edukację w warunkach wojny zalicza się zagrożenie fizyczne dla uczniów, zniszczenie infrastruktury edukacyjnej, długie nieobecności na zajęciach, wzrost poziomu przemocy w placówkach oświatowych, spadek w motywacji do nauki i naruszenie zdrowia psychicznego uczniów, przymusowym wysiedlaniu wykwalifikowanych nauczycieli i kierowników oświaty za granicę oraz problemach kadrowych placówek oświatowych, naruszeniach systemu szkolenia i przekwalifikowania pracowników pedagogicznych (Wychowanie w realiach wojennych, 2022).

Sfera edukacyjna Ukrainy podlega systemowemu wpływowi wszystkich tych czynników, co prowadzi do kumulacji strat edukacyjnych i konieczności opracowania skutecznych mechanizmów ich przezwycięzania i kompensowania.

Naukowiec Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy prowadzi systematyczne badania nad problemem przezwycięzania strat edukacyjnych. Zgodnie z ich wynikami stworzono zalecenia metodyczne « Diagnostyka i kompensacja strat edukacyjnych w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim Ukrainy» oraz « Diagnostyka i mechanizmy przezwycięzania strat w kształceniu młodszych uczniów» (2023), doradca metodyczny «Ogólnokształcące szkolnictwo



średnie Ukrainy w warunkach stanu wojennego i odbudowy: realia, doświadczenia, perspektywy» (2024). W publikacjach tych, opierając się na uogólnieniu międzynarodowych i krajowych doświadczeń funkcjonowania systemów edukacyjnych w warunkach nieprzewidywalnych wpływów, zaproponowano konkretne metody i technologie przewycięzania (minimalizowania) strat edukacyjnych i luk edukacyjnych uczniów szkół średnich ogólnokształcących.

Ważnym aspektem tych badań jest systematyczne monitorowanie problemu strat edukacyjnych w warunkach stanu wojennego w celu wypracowania praktycznych mechanizmów ich kompensowania i przewycięzania. Jego wyniki potwierdzają tendencję do kumulacji strat edukacyjnych. Na przykład, około 20% ankietowanych uczniów opuściło lekcje matematyki. Natomiast ponad 40% nauczycieli matematyki pozostało w tyle za programem, ponad 45,7% nie miało czasu na powtarzanie materiału edukacyjnego, 12% nie mogło systematycznie sprawdzać wyników nauczania się uczniów (Topuzov, 2023).


Zdecydowana większość z 38 000 ankietowanych nauczycieli w związku z ich działaniami monitorującymi i ewaluacyjnymi wskazała na trudności w organizacji ewaluacji bieżącej i końcowej uczniów szkół średnich ogólnokształcących w trybie zdalnym, odnotowała spadek ogólnego poziomu osiągnięć edukacyjnych w porównaniu do nauczania na odległość w trakcie kwarantanny, a także odnotowała znaczny spadek liczby uczniów (poniżej 50%), którzy terminowo realizują zadania kontrolne i wyrazili wątpliwości co do odpowiedniego poziomu ich samodzielności.

Takie części diagnostyczne pozwalają zidentyfikować główne trudności, na jakie napotykają podmioty procesu edukacyjnego podczas nauczania zdalnego w warunkach wojennych (szczególnie długie przerwy w edukacji związane ze stanem bezpieczeństwa i przerwami w dostawie prądu, niewystarczająca jakość Internetu i sprzętu, a także poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów).

Analiza funkcjonowania ogólnokształcącego szkolnictwa średniego Ukrainy w warunkach stanu wojennego pokazuje, że problem strat edukacyjnych jest szczególnie istotny dla obszaru edukacji przyrodniczej. Jego ważną cechą jest to, że kluczowym elementem szkolnej edukacji przyrodniczej jest eksperyment edukacyjny (astronomiczny, fizyczny, chemiczny itp.). Ponad połowa ankietowanych nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych w szkołach średnich ogólnokształcących odnotowała znaczny spadek poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów, a trzy czwarte wskazało na trudności w kształtowaniu umiejętności i zdolności praktycznych, co na ogół znacznie komplikuje osiągnięcie celu szkolnej edukacji przyrodniczej.

Przecież dopiero systematyczne stosowanie eksperymentu demonstracyjnego, frontalnych prac laboratoryjnych i praktycznych oraz praktyków, projektów edukacyjnych i naukowych z wykorzystaniem eksperymentów zapewnia ukształtowanie kluczowych kompetencji z zakresu edukacji przyrodniczej - kompetencji z zakresu przyrody nauki, inżynierii i technologii.

Ponieważ kształcenie mieszane i zdalne ogranicza do minimum pracę edukacyjną studentów w laboratoriach przedmiotowych i salach lekcyjnych, kształtowanie umiejętności i zdolności badawczych zapewnia się prawie wyłącznie za pomocą eksperymentów wirtualnych i częściowo domowych. Ponieważ ten ostatni nie jest powszechny we współczesnych warunkach z przyczyn obiektywnych (ograniczenia spowodowane koniecznością przestrzegania zasad bezpieczeństwa, brak choćby elementarnego sprzętu i materiałów, niewystarczający poziom umiejętności samodzielnego planowania i organizowania doświadczeń oraz wytwarzania najprostszych urządzeń domowej roboty itp.), wówczas laboratoria wirtualne są głównym sposobem zapewnienia eksperymentalnego elementu nauczania przedmiotów ścisłych w szkole podczas nauczania na odległość. Obydwa mają jednak ograniczony potencjał dydaktyczny i funkcjonalny w kształtowaniu umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy do badania zjawisk



przyrodniczych i rozwiązywania problemów praktycznych, gdyż polegają na pracy wyłącznie z modelami i symulacjami zjawisk, procesów, wirtualnymi urządzeniami i sprzętem. Jednocześnie z możliwości laboratoriów wirtualnych korzysta stosunkowo niewielka liczba nauczycieli przedmiotów ścisłych.

Najczęściej nauczyciele korzystają z nagrań eksperymentów z serwisu YouTube, które mają charakter demonstracyjny i nie zachęcają uczniów do aktywnego, samodzielnego podejmowania działań edukacyjnych i poznawczych. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że w czasie nauczania zdalnego w warunkach wojennych wskaźnik ten wykazuje tendencję spadkową. Chociaż w kontekście kształtowania eksperymentalnych zdolności i umiejętności obiektywnie nie ma pełnoprawnej alternatywy dla edukacji bezpośredniej, jedną z opcji we współczesnych warunkach jest kształcenie mieszane, w którym studenci, przynajmniej na zajęciach praktycznych i laboratoryjnych, pracują w instytucji edukacyjnej. Jednocześnie kluczowym czynnikiem powrotu do edukacji mieszanej i stacjonarnej jest utrzymanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego.


Zamiast tego, biorąc pod uwagę dzisiejsze realia, kiedy nauczanie zdalne stanowi integralny element procesu edukacyjnego, warto skupić się także na maksymalnym wykorzystaniu możliwości narzędzi cyfrowych wspierających realizację eksperymentalnego komponentu nauczania przedmiotów ścisłych. Nowoczesne technologie cyfrowe, w szczególności usługi w chmurze, umożliwiają nie tylko korzystanie z wirtualnych modeli i eksperymentów demonstracyjnych, ale także zdalne uczestnictwo w eksperymentach i obserwacjach laboratoryjnych w czasie rzeczywistym, przeprowadzanie pomiarów oraz ich przetwarzanie i wizualizację za pomocą odpowiednich aplikacji.

Obiecującym kierunkiem rekompensowania strat edukacyjnych w aspekcie kształtowania zdolności i umiejętności eksperymentalnych jest wykorzystanie własnych gadżetów uczniów jako mini-laboratoriów cyfrowych, zwłaszcza do eksperymentów domowych. Nowoczesne smartfony posiadają zestaw funkcjonalnych urządzeń (czujników) umożliwiających rejestrację parametrów poszczególnych zjawisk i procesów oraz specjalne oprogramowanie umożliwiające obróbkę wyników pomiarów. W ten sposób możliwe jest zorganizowanie autorskiej pracy laboratoryjnej i praktycznej, która nie wymaga dodatkowego sprzętu i wizyty w laboratorium (Kształcenie na odległość, 2023, s. 94–102).

Jednym ze światowych trendów w rozwoju szkolnej edukacji naukowej jest zaangażowanie pedagogiki muzealnej. Wobec braku możliwości eksperymentalnego kształcenia studentów ze względu na bezpieczne warunki, brak nowoczesnego sprzętu, uszkodzenia lub zniszczenia infrastruktury edukacyjnej w wyniku wojny, muzea nauki w bezpiecznych lokalizacjach stają się potężnym narzędziem rekompensowania strat w edukację naukową i angażowania studentów w pracę naukowo-badawczą (Holovko i Holovko, 2023).

W 2024 roku pracownicy Instytutu Pedagogiki pomyślnie ukończyli roczne studium naukowe «Wsparcie dydaktyczne i metodyczne w pokonywaniu strat w nauce w szkołach podstawowych i średnich zasadniczych». W ramach niniejszego badania przeprowadzono badanie subiektów procesu edukacyjnego (nauczycieli, uczniów, administracji szkół średnich ogólnokształcących, rodziców) za pomocą technologii Google Forms, w którym wzięło udział około 138 000 respondentów. Badanie pozwoliło poznać specyfikę organizacji procesu edukacyjnego w warunkach stanu wojennego, dokonać ilościowej i jakościowej oceny dynamiki wyników kształcenia na poziomie podstawowym i zasadniczym średnim w latach 2022-2024.

Na podstawie wyników badań naukowych przedstawionych w zaleceniach metodycznych «Wsparcie dydaktyczne i metodyczne w pokonywaniu strat w nauce w szkole podstawowej» oraz «Wsparcie dydaktyczne i metodyczne w pokonywaniu strat w nauce w szkole podstawowej



zasadniczej» (2024) opracowano metodologię minimalizacji i kompensacji oraz opracowano zestaw narzędzi do kompleksowej diagnozy strat edukacyjnych uczniów szkół podstawowych i średnich zasadniczych (uzasadniono ich klasyfikacje i mechanizmy pokonywania), a także opracowano praktyczne rekomendacje dla nauczycieli dotyczące obiecujących technologii i metod diagnozowania strat w nauce oraz mechanizmów ich kompensowania, a także dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących w zakresie doskonalenia procesów zarządzania, aby skutecznie przeciwdziałać nieprzewidzianym wyzwaniom w sferze edukacyjnej.

W szczególności zaproponowano koncepcję długoterminowej strategii wsparcia na rzecz przewycięzania i minimalizowania strat edukacyjnych uczniów szkół podstawowych, promującej rozwój motywacji do nauki, cech osobowych i socjalizacji w środowisku edukacyjnym. Jego mechanizmy skupiają się na wdrażaniu zasad bezpiecznego środowiska edukacyjnego, ciągłym monitorowaniu strat w nauce i potrzeb edukacyjnych uczniów, systematycznej organizacji działań naprawczych, adaptacyjności i elastyczności procesu edukacyjnego zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów, psychologicznym i społeczno-emocjonalnym wsparciem, zaangażowaniem emocjonalnym, wsparcia inkluzywności i zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości edukacji, refleksji (samooceny własnych postępów w nauce) (Aleksenko, 2024).

Przeprowadzone badania pozwalają na określenie priorytetowych strategii kompensacji i przewycięzania strat edukacyjnych w realiach wojny. Jednym z ważnych zadań jest szersze wykorzystanie kształcenia mieszanego i powrót do kształcenia stacjonarnego maksymalnej liczby uczniów ogólnokształcącego szkolnictwa średniego. Zaś podstawowym warunkiem jego osiągnięcia jest utrzymanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego, co jest bezpośrednio związane z budową nowoczesnych schronisk. Dzięki temu możliwe będzie znaczne ograniczenie przymusowych przerw w edukacji spowodowanych alarmami powietrznymi. Równie ważne jest zapewnienie placówkom oświatowym autonomicznego zaopatrzenia w ciepło i energię elektryczną jako warunku ciągłości procesu edukacyjnego.

W 2024 r. na budowę schronów przeznaczono 2,5 mld subwencji państwowej i 5 mld dotacji. Od 1 września liczba uczniów uczących się na odległość spadła do 500 000 w związku z budową lub rozbudową schronisk i wznowieniem nauczania stacjonarnego (Krechetova, 2024).

Istotnym czynnikiem przyczyniającym się do kumulacji strat edukacyjnych jest przymusowe przesiedlenia uczniów i ich rodzin, co wiąże się z poważnymi trudnościami domowymi, społeczno-ekonomicznymi i psychologicznymi. Zmiana placówki oświatowej, uczniów i zespołów dydaktycznych powoduje stan stresu psycho-emocjonalnego, który negatywnie wpływa na proces edukacyjny, powoduje także wyczerpanie emocjonalne i spadek efektywności nauczania. Na początku wojny istotnym problemem dla ukraińskich studentów za granicą był język nauki i komunikacja z rówieśnikami, integracja z inną przestrzenią społeczno-kulturową, niespójność programów edukacyjnych i szkoleniowych, lata nauki itp. Było mnóstwo uczniów, które wyraziły chęć kontynuowania edukacji równoległej w placówkach oświatowych Ukrainy na odległość. Częściowo problemy te udało się przewyciężyć dzięki pomyślnej adaptacji naszych uczniów do nowych realiów życia codziennego i edukacyjnego, przełamaniu bariery językowej, stworzeniu korzystnych warunków do nauki na odległość na Ukrainie, ujednoczeniu procedur przepisywania wyników studiów.

Według Komisji Europejskiej na koniec 2023 r. do szkół Unii Europejskiej uczęszczało ponad 830 000 ukraińskich uczniów (Ivanova, 2023).

Jednocześnie według stanu na 1 września 2024 r. w ukraińskich szkołach kontynuowało naukę ponad 335 tys. uczniów. Według wstępnych szacunków od 200 000 do 250 000 dzieci w wieku szkolnym uczy się za granicą wyłącznie w szkołach krajów, w których się znajdują. W celu

włączenia jak największej liczby ukraińskich dzieci za granicą do krajowego systemu edukacji, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy oferuje różne formy edukacji: zdalnie w placówkach oświatowych Ukrainy, w formach rodzinnych i zewnętrznych, w szkołach z elementami ukraińskimi, które obejmują język ukraiński, literaturę, historię Ukrainy, geografę. Międzynarodowa Szkoła Ukraińska zawarła 43 umowy z placówkami oświatowymi za granicą, w których uczą się ukraińskie dzieci, dzięki czemu mogą otrzymać ukraińskie dokumenty edukacyjne (Krechetova, 2024).

Warto podkreślić, że część dzieci wróciła wraz z rodzinami w Ukrainę i kontynuowała naukę w swoich placówkach oświatowych, co jest ważną i przyjemną tendencją. Aby wesprzeć takich uczniów, Ministerstwo Oświaty i Kultury opracowało system przenoszenia ocen uzyskanych w placówkach edukacyjnych za granicą w celu ich automatycznego przerejestrowania. Jednocześnie konieczna jest kontynuacja prac nad stworzeniem skutecznych mechanizmów reintegracji absolwentów szkół średnich ogólnokształcących i absolwentów powracających na Ukrainę.

Kluczowym etapem realizacji polityki państwa w zakresie kompensacji i przewyższania strat edukacyjnych jest ciągle monitorowanie jakości procesu edukacyjnego na różnych poziomach (krajowym, regionalnym, lokalnym) za pomocą certyfikowanych środków zapewniających obiektywną analizę dynamiki poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów szkół średnich ogólnokształcących, zaspokojenia potrzeb związanych z celami edukacyjnymi, czynników powodujących straty i luki edukacyjne, efektywności środowiska edukacyjnego jako całości, a w szczególności konkretnej placówki edukacyjnej. Oznacza to definicję nie tylko strat edukacyjnych, ale także psychologicznych, infrastrukturalnych, materialno-technicznych, personalnych i informacyjnych w warunkach wojennych. Dlatego też dużą wagę należy przywiązywać do stworzenia zestawu narzędzi diagnostycznych dla uczniów różnych poziomów kształcenia, który umożliwi uzyskanie aktualnej informacji o dostępnych efektach uczenia się uczniów i porównanie ich z obowiązkowymi efektami uczenia się, określonych przez standardy państwowe, a także ustalenie strat edukacyjnych konkretnego ucznia na poziomie opanowania poszczególnych elementów treści i metod działania.

Wyniki takich ocen diagnostycznych będą podstawą do opracowania specjalnych metod i technologii kompensowania strat edukacyjnych zarówno na poziomie odrębnego zespołu wychowawczego i placówki oświatowej, jak i do opracowania strategicznych decyzji zarządczych na poziomie placówki oświatowej.

Ważnym elementem holistycznego systemu pokonywania strat edukacyjnych jest w szczególności naukowe i metodologiczne wsparcie tego procesu, które polega na wdrażaniu metodologii i odpowiednich mechanizmów na poziomie projektowania treści kształcenia na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej i modeli jej realizacji. To właśnie podejście zostało wdrożone przez naukowców Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy podczas opracowywania zestawu modelowych programów nauczania przedmiotów podstawowych dla klas 7-9, a także podręczników dla klasy 7 szkół średnich ogólnokształcących na podstawie harmonizacji ich treści i wytycznych wartościowych.

Nie mniej skuteczne jest tworzenie i wdrażanie specjalnych programów rekompensowania i uzupełniania strat edukacyjnych z uwzględnieniem specyfiki środowiska oświatowego, modyfikacja programów edukacyjno-szkoleniowych na poziomie placówki oświatowej z uwzględnieniem potrzeb intelektualnej, rozwój akademicki, osobisty studentów i luki w wynikach ich studiów. Takie podejście umożliwi dostosowanie indywidualnych trajektorii edukacyjnych osób ubiegających się o edukację z uwzględnieniem specyficznych uwarunkowań.

Ważne jest zapewnienie wsparcia dydaktycznego w zakresie diagnozowania, kompensowania i przewyższania strat edukacyjnych: opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych i


методичних (збірки завдань до діагностування strat edukacyjnych, матеріали dydaktyczne до їх одробання itp.); uogólnienie międzynarodowych i krajowych doświadczeń pokonywania strat edukacyjnych w warunkach nieprzewidywalnych wpływów i ich wykorzystanie w praktyce edukacyjnej; tworzenie, zatwierdzanie i rozpowszechnianie skutecznych praktyk pokonywania strat edukacyjnych; przygotowanie nauczycieli (na poziomie wyższego kształcenia pedagogicznego i studiów podyplomowych) do działań zawodowych mających na celu rozwiązanie problemu kompensacji strat edukacyjnych, kształtowanie umiejętności posługiwania się i tworzenia narzędzi diagnostycznych, analizowania i interpretacji uzyskanych wyników, organizowania procesu edukacyjnego z uwzględnieniem specyfiki i potrzeb uczniów, zasad bezpiecznego procesu edukacyjnego, jego zdolności do adaptacji i elastyczności psychologicznej i społeczno-emocjonalnego wsparcia, emocjonalnego zaangażowania, wsparcia inkluzywności itp.

Biorąc pod uwagę dzisiejsze realia, kiedy kształcenie zdalne stanowi integralny element procesu edukacyjnego, a także przyspieszoną cyfryzację wszystkich sfer życia społecznego, warto zwrócić także uwagę na dydaktycznie uzasadnione wykorzystanie możliwości narzędzi cyfrowych w szczególności elektronicznych zasobów i platform edukacyjnych, narzędzia technologii chmurowej służące do wdrażania mechanizmów diagnostycznych i kompensowania strat edukacyjnych.

Trzeba zauważyć, że programy przewycięzania strat edukacyjnych wymagają koncentracji i racjonalnego wykorzystania znacznych zasobów intelektualnych, kadrowych, materialnych i technicznych. W tym kontekście obiecujące są projekty zakładające aktywne zaangażowanie i partnerską interakcję wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: uczniów, nauczycieli, menadżerów oświaty, rodziców i społeczności.

Lista wykorzystanych źródeł

- Алексеенко, Т., Петрук, О., Барановська, О., та ін. (2024). Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті. К. : Інститут педагогіки НАПН України. 54 с.
- Головко М.В., Головко С.Г. (2023). Потенціал музейної педагогіки в контексті діагностики та компенсації освітніх втрат. Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни : збірник матеріалів доповідей учасників Міжнародного круглого столу, м. Київ, 8 червня 2023 р. / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», С. 47–50.
- Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання»: Рішення Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій від 07.06.2023 р. № 122. (2023). <https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf>.
- Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. автор. ; за заг. ред. О.М.Топузова ; укл. М.В.Головко. (2021). Київ : Педагогічна думка, 2021. - 192 с. URL : <https://undip.org.ua/library/dystantsiynе-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/>.
- Іванова, К. (2024). Скільки українських школярів навчається за кордоном: дані від освітнього омбудсмена. <https://glavcom.ua/country/science/skilki-ukrajinskikh-shkoljariv-navchajetsja-za-kordonom-dani-vid-osvitnoho-ombudsmena-978381.html>.
- Кречетова, Д. (2024). Чого чекати учням і вчителям на тлі останніх нововведень МОН? Інтерв'ю із заступником міністра. *Українська правда*, 27 вересня. <https://life.pravda.com.ua/society/yakih-zmin-chekati-uchnyam-i-vchitelyam-na-tli-ostannih-rishen-mon-interv-yu-iz-zastupnikom-ministra-303962/>.
- Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти : оглядове видання / О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Максименко, Н. Нікольська, О. Шпарик ; за заг. ред. О. Топузова, О. Локшиної ; Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України. (2022). Київ : Пед. думка,



2022. 66 с. <https://undip.org.ua/library/osvita-v-realiakh-viyny-orientyry-mizhnarodnoi-spilnoty-ohliadove-vydannya/>.

Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання»: Рішення Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій від 07.06.2023 р. № 122. <https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf>.

Стан та шляхи підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти в Україні. Аналітико-методичні матеріали /кол. автор. ; за загальною редакцією О.М. Топузова ; укл. М.В. Головка. (2021). Київ : Інститут педагогіки НАПН України: Педагогічна думка, 116 с. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-605-6-116>.

Топузов, О., Головка, М., та Локшина, О. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал. 2023. № 1. С. 5–13.

Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2023). Learning losses: the complexity of Problem in the context of war in Ukraine. *Education modern discourses*, 6, pp. 7–17.

3.2. НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСТУПУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-2>

Оксана Петрук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-5964-0676>


Тетяна Алексєнко,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-2060-2354>

Олена Барановська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-0788-8511>

Інна Ліпчевська,

доктор філософії в галузі педагогіки, науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>

Тетяна Павлова,

науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2388-6636>

Воєнний стан в Україні спричинив складні умови функціонування національної системи освіти. Через постійні повітряні тривоги й обмеженість можливостей для створення безпечних умов організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти було запроваджено змішане й дистанційне синхронне / асинхронне навчання. Як показано в дослідженнях Державної служби якості освіти України та Державної освітньої установи «Навчально-методичний центр з питань якості освіти» (Державна служба якості освіти України, 2024), ця вимушена зміна форми організації навчання не є повноцінною альтернативою традиційній очній освіті. Згідно зі стратегією забезпечення якості

освіти Міністерства освіти і науки України «Школа онлайн: повертаємо дітей до очного навчання», розробленою у співпраці з Міністерством цифрової трансформації України, короткостроковою метою адаптації системи освіти до динамічних умов воєнного стану в 2024 р. визначено «забезпечення доступу до очної освіти якнайбільшій кількості школярів, де це дозволяє безпекова ситуація. А також сприяння якісній дистанційній освіті для дітей із територій, де неможливо відновити доступ до очного навчання» (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Для гарантування належної якості освітнього процесу в сучасних реаліях наявна потреба в гармонійній інтеграції очних і дистанційних форм навчання, врахуванні індивідуальних освітніх (навчальних) потреб учнів і створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для їхнього розвитку та навчального поступу. Ефективна практична реалізація зазначених положень можлива за умови ґрунтовного вивчення проблеми навчання в умовах війни, насамперед аспектів детального опису специфіки освітніх (навчальних) втрат школярів, розроблення механізмів їх діагностування й забезпечення дієвого психолого-педагогічного впливу задля їх мінімізації / компенсації, підтримки та адаптації здобувачів освіти в умовах нестабільності освітнього процесу, коли традиційні формати навчання зазнають постійних змін.

Для означення негативної динаміки в навчальних досягненнях школярів у науково-педагогічному етері вживається кілька понять: «освітні втрати», «втрати у навчанні», «розриви у навчанні», «прогалини у навчанні», які отримали вичерпне обґрунтування вітчизняними й зарубіжними вченими (Бичко & Терещенко, 2023; Глушко, Локшина, Джурило, Максименко, Кравченко & Шпарик, 2023; Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023; *The Glossary of Education Reform*, 2013). Так в українському дослідницькому просторі в межах родового поняття «освітні втрати» умовно виділяють такі компоненти, як «навчальні втрати», «виховні втрати» та «зниження темпу розвитку особистості» (Бичко & Терещенко, 2023).

Навчальні втрати дослідники визначають як «будь-яку специфічну або загальну втрату знань і навичок чи регрес у навчанні, найчастіше через тривалі прогалини або перерви в навчанні учня» (*The Glossary of Education Reform*, 2013); «будь-які втрати знань або навичок та / або уповільнення чи переривання академічного прогресу, найчастіше через тривалі пропуски або перерви у навчанні учня» (*World Bank Group*, 2021); «невідповідність (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки» (Онопрієнко, 2023а, с. 132) тощо.

Згідно з результатами аналізу, систематизації й узагальнення праць вітчизняних науковців за досліджуваним напрямом (С. Алексеевої, Т. Алексеєнко, Н. Арістової, О. Барановської, Г. Бичко, Н. Бібік, О. Глушко, М. Головка, А. Джурило, Т. Засекіної, В. Кременя, І. Ліпчевської, О. Локшиної, В. Малихіна, О. Онопрієнко, Т. Павлової, О. Петрук, В. Терещенко, О. Топузова, С. Трубачевої, Л. Шелестової) проблема освітніх втрат загалом, і навчальних зокрема, є однією із ключових для сучасної української освіти.

Висвітлення питання навчальних втрат, викликаних непередбачуваними глобальними впливами на системи освіти різних країн, представлено в працях А. Bertolotti, N. Bookman, H.J. Hough, S. Graham, D. Contini, M. Christian, L. Pier, A. Huebner та ін.

Науковцями Інституту педагогіки НАПН України розгорнуто дослідження низки проблем щодо динаміки навчальних досягнень школярів в умовах війни, як-то: методології і дидактичних засад компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти (Алексеева, Арістова, Малихін & Топузов, 2023); досвіду і перспектив дидактико-мето-

дичних рішень діагностування навчальних втрат здобувачів освіти; комплексного підходу в розробленні критерійно-діагностувального інструментарію дослідження навчальних втрат учнів, можливостей організації гнучкого навчання (Алексєєнко, 2024a; 2024b; 2024c); проблеми педагогічного діагностування й особливостей індивідуалізації навчання учнів початкової школи в нестабільних соціальних умовах та змішаної форми організації освітнього процесу (Шелестова & Барановська, 2024); основних складових готовності дитини до навчання в умовах війни, можливості компенсації навчальних втрат учнів початкових класів засобами підручника, технології цілеспрямованого формування уміння читати з розумінням (Барановська, 2022; 2023); вимірювання освітніх втрат засобами цифрових технологій (Головко, 2023; Шпарик & Глушко, 2023); мінімізації освітніх втрат учнів в умовах змішаного навчання та воєнного стану (Малихін, Арістова & Рогова, 2023; Ліпчевська, 2024a), розвитку самостійності навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану (Ліпчевська, 2024b; 2024c); організації освіти в умовах війни (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023); навчальної аналітики у визначенні навчальних втрат молодших школярів в умовах воєнного стану, використання штучного інтелекту для долання втрат школярів (Онопрієнко, 2023b; 2024); інструментарію діагностування втрат у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (Бібік & Павлова, 2023), української мови та рекомендацій їх подолання в початковій школі (Петрук, 2023, 2024); навчальних втрат у результатах початкової освіти (Павлова, 2024); способів мінімізації навчальних втрат (Бібік, Вашуленко, Листопад, Мартиненко, Онопрієнко, Павлова & Петрук, 2023; Петрук, Алексєєнко, Барановська, Ліпчевська & Павлова, 2024) та ін.

У зазначених працях акцентується увага на актуальності постійного моніторингу успішності й потреб учнів, їхніх навчальних втрат і розривів. О. Топузів й О. Онопрієнко вважають, що «без проведення спеціальних моніторингових досліджень складно окреслити втрати в навчанні, оскільки вони спричинені сукупністю багатьох чинників, які можуть різнитися як у межах регіону, так і окремого населеного пункту, закладу освіти, навіть класу» (Топузів & Онопрієнко, 2023, с. 3). Т. Алексєєнко наголошує на важливості й соціальній затребуваності розроблення критерійно-діагностувального інструментарію оцінювання навчальних втрат, механізмів їх мінімізації / компенсації в освітньому процесі зумовленій динамічністю «розвитку ситуації в освіті в умовах повномасштабної війни, накопичення навчальних втрат учнів внаслідок тривалої дії несприятливих факторів» (Алексєєнко, 2024b, с. 203).

У межах проведеної наукової розвідки акцентовано увагу на навчальних втратах учнів початкової школи. Актуальність їх дослідження обумовлена визначальним впливом на академічні перспективи учнів, їхній гармонійний всебічний розвиток під час здобуття базової середньої освіти та соціалізацію особистості в динамічному інформаційному суспільстві.

Масштабне дослідження проблеми навчальних втрат початкової й базової середньої освіти в Україні проведено в квітні–травні 2024 р. науковими співробітниками відділу початкової освіти імені О. Я. Савченка Інституту педагогіки НАПН України. До дослідження долучено понад 135000 респондентів (директорів шкіл, учителів, учнів, батьків). Безпосередньо опитуванням за напрямом початкової школи охоплено 31 956 респондентів із двадцяти областей України (Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Київської, Кіровоградської, Львівської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької). З об'єктивних причин учні початкової школи до опитування не залучалися.

Під час проведення опитування сформовано просту випадкову вибірку, до якої увійшло 7 395 вчителів та 24 567 батьків¹. Вона є репрезентативною, адже, за рівня достовірності 99,7 % довірчий інтервал (похибка результатів дослідження) становить $\pm 1,7$ % (оцінювання вибірки здійснено згідно даних МОН України про кількість учителів початкової школи в Україні у 2023 / 2024 навчальному році).

Завданнями емпіричного дослідження визначено:

1. З'ясувати, які форми організації навчання в початковій школі превалюють у 2023 / 2024 навчальному році та визначити ключові особливості організації початкової освіти в умовах воєнного стану.

2. З огляду на думку вчителів і батьків учнів 1–4 класів охарактеризувати:

- наявні навчальні втрати учнів початкової школи та динаміку їх змін за останній навчальний рік;
- з'ясувати основні чинники, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи;
- визначити оптимальні шляхи мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану.

Питання опитувальника вчителів / батьків сформовано за трьома сегментами: (1) загальні відомості про заклад освіти, в якому працює педагог (вчиться дитина), (2) відомості про респондента, (3) актуальні питання навчальних втрат у початковій школі.

Перший та другий сегменти забезпечують збір інформації щодо ключових характеристик вибірки дослідження. Питання третього сегменту спрямовано на визначення специфіки вітчизняної початкової освіти в умовах воєнного стану; кількісної та якісної оцінки динаміки навчальних досягнень учнів 1–4 класів протягом 2022 / 2023 і 2023 / 2024 навчальних років; отримання інформації щодо методів діагностування навчальних втрат молодших школярів, які використовують учителі та батьки; заходів, які проводяться для мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів; пропозицій суб'єктів освітнього процесу щодо подальших імовірних шляхів відновлення освітніх можливостей для учнів початкової школи.

Більшість питань опитувальників для вчителів і батьків є взаємопов'язаними, що дає змогу порівняти їхні точки зору на ключові аспекти досліджуваної проблеми. Питання «Чи змінився (порівняно з попереднім роком) рівень навчальних результатів Ваших учнів?» (для вчителів) є суголосним із питанням «Чи змінився (порівняно з попереднім роком) рівень навчальних результатів Вашої дитини?» в опитувальнику для батьків. Також наявні паралелі між питаннями «Чи наявні навчальні втрати у Ваших учнів? Якщо так, вкажіть, з яких предметів наявні утруднення» і «Чи наявні у Вашої дитини труднощі в навчанні? Якщо так, вкажіть, будь ласка, з яких предметів є утруднення»; «У який спосіб Ви визначаєте міру навчальних втрат учнів?» і «У який спосіб Ви визначаєте міру навчальних втрат Вашої дитини?»; «Які заходи Ви здійснюєте для подолання навчальних втрат учнів?» і «Які заходи Ви здійснюєте для подолання навчальних втрат Вашої дитини?» тощо. Водночас в опитувальниках для вчителів додано питання, які відносяться виключно до освітнього процесу в межах школи, наприклад: «Чи помічаєте Ви зниження навчального темпу учнів на уроках порівняно з минулим роком?», «Якщо так, наскільки цей темп знизився?»

Задля забезпечення неупередженості, об'єктивності й максимального ступеня свободи відповідей респондентів передбачено питання з відкритою відповіддю. Також у більшості закритих питань наявна опція іншої відповіді, відмінної від запропонованих.

1 Тут і далі: під «батьками» ми розуміємо власне батьків та інших дорослих осіб (бабусь, дідусів, опікунів тощо), які їх замінюють.

Розроблені матеріали дослідження дали змогу цілісно дослідити феномен навчальних втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану в Україні й окреслити оптимальні шляхи їх мінімізації / компенсації.

До вибірки дослідження навчальних втрат у початковій школі увійшли різні типи закладів освіти (гімназії, ліцеї, ЗЗСО, СШ, ЗОШ, НВК). Близько 50 % із них розташовані у містах, інші – в селищах і селах. Розподіл респондентів (учителів / батьків) за класами, в яких вони працюють / навчаються їхні діти – рівномірний.

За наявних у країні умов 57,3 % опитаних учителів початкової школи працюють очно, 20,0 % – дистанційно, 20,3 % – за змішаною формою, 1,9 % – гібридною, 0,4 % учителів інтегрують декілька з наведених варіантів. Відсоткове відношення розподілу форм навчання в класах згідно опитування батьків є ідентичним. У 34,2 % класів є родини, що обрали сімейну / екстернатну форму навчання. Співвідношення між сімейною й екстернатною формами навчання становить 2:1. Зміну навчального закладу, який відвідує дитина, через воєнний стан у країні засвідчили 7,8 % батьків.

Отримані дані щодо формату організації освітнього процесу близькі до результатів дослідження, проведеного Державною службою якості освіти України, згідно якого в 2023 / 2024 навчальному році 53 % закладів працювали очно, 19 % – дистанційно, 28 % – змішано (Державна служба якості освіти України, 2023). Незначні розходження в числах можна пояснити різними часовими періодами досліджень і відповідним домінуванням у них певних форм навчання.

Щодо ефективності дистанційних синхронних (онлайн) уроків у початковій школі, більшість учителів і батьків зазначають, що така форма навчання є дієвою, але, водночас, менш ефективною порівняно з традиційним очним навчанням у початковій школі (табл. 1).

Таблиця 1.

Оцінка результативності дистанційних синхронних (онлайн) уроків з огляду на думку вчителів і батьків учнів початкової школи

Оцінка результативності дистанційних синхронних (онлайн) уроків респондентами	Кількість вчителів	Кількість батьків
Нерезультативно	805 (10,9 %)	4688 (19,1 %)
Результат є, але менший у порівнянні з очними уроками	5499 (74,4 %)	14219 (57,9 %)
Онлайн-уроки є повноцінним еквівалентом традиційних очних уроків у початковій школі	625 (8,5 %)	2441 (9,9 %)
Складно відповісти	466 (6,3 %)	3219 (13,1 %)

(Джерело: власне дослідження)

Це пов'язано з індивідуально-типологічними особливостями молодших школярів; недостатньою для автономної навчальної діяльності сформованістю функційної грамотності й інформаційно-цифрової компетентності учнів 1–4 класів. Також результативність навчання у початковій школі значною мірою залежить від компетентності вчителів щодо використання ІКТ в освітньому процесі з метою забезпечення персоналізації / індивідуалізації / диференціації освіти задля надолуження навчальних втрат і розривів у навчанні.

У вітчизняних і зарубіжних публікаціях із проблематики втрат у навчанні наголошується, що першим і надважливим етапом виходу з кризи є проведення точного діагностування навчальних досягнень учнів. За отриманими результатами опитування, з цією метою

вчителі у початковій школі насамперед послуговуються письмовими роботами молодших школярів (80,7 %) й усними відповідями на уроках (80,7 %). Батьки формують власну думку щодо цього питання теж за результатами письмових робіт своїх дітей (53,0 %), а також під час спілкування з ними (43,0 %) і вчителями (33,3 %). Використання методик діагностування навчальних втрат учнів у власній педагогічній діяльності зазначили 19,4 % учителів і 33,3 % батьків. Найімовірнішими причинами такого підходу до виявлення навчальних втрат учнів є недостатнє розроблення психолого-педагогічного інструментарію для проведення цілеспрямованого діагностування знань учнів й обмеженість у часі, який може бути відведений на здійснення моніторингу вчителями й батьками.

Результати опитування свідчать, що більшість учителів (63,8 %) і батьків (71,0 %) не відзначають зниження успішності учнів початкових класів у 2023 / 2024 навчальному році. Важливо, що 35 % респондентів фіксують позитивну динаміку навчальних досягнень дітей, що вказує на поступову адаптацію освітньої системи до складних умов, зумовлених воєнним станом.

Щодо показників наявних втрат учнів за предметами навчання, то вчителі та батьки суголосно визначають найбільш суттєве зниження навчальних результатів в опануванні іноземної мови. Також є значні / помірні втрати учнів в опануванні змісту навчання з української мови, читання та математики. (табл. 2).

Таблиця 2.

Навчальні втрати учнів початкової школи в 2023 / 2024 н. р.

Навчальний предмет	Число вчителів, які зазначили наявність значних / помірних навчальних втрат учнів	Число батьків, які зазначили наявність значних / помірних навчальних втрат учнів
Українська мова	2199 (29,7 %)	5520 (22,5 %)
Літературне читання	1781(24,1 %)	4235 (17,2 %)
Іноземна мова	2388 (32,3 %)	8563 (34,9 %)
Математика	2265 (30,6 %)	5127 (20,9 %)
Інформатика	939 (12,7 %)	3283 (13,4 %)
Я досліджую світ	1021 (13,8 %)	2660 (10,8 %)
Технології і дизайн	566 (7,7 %)	2160 (8,8%)
Мистецтво	494 (6,7 %)	1934 (7,9 %)
Фізична культура	655 (8,9 %)	1933 (7,9 %)

(Джерело: власне дослідження)

Наведені експериментальні дані ілюструють найбільші втрати учнів початкової школи в опануванні змісту окремих навчальних предметів, однак ієрархія втрат учителями й батьками бачиться по-різному: в оцінці вчителів – з «Іноземної мови» (32,3 %), «Математики» (30,6 %) та «Української мови» (29,7 %); в оцінці батьків – з «Іноземної мови» (22,5 %), «Української мови» (22,5 %) та «Математики» (20,9 %). Також батьки звертають увагу на труднощі дітей у вивченні таких предметів, як «Літературне читання» (17,2 %), «Інформатика» (13,4 %), «Я досліджую світ» (10,8 %) та «Технології і дизайн» (8,8 %). На загал

зазначимо, що немає жодного навчального предмета, за яким би і вчителі, і батьки не помічали навчальних втрат. Найменше – з «Мистецтва».

Отримані результати, що характеризують якість початкової освіти в різних умовах навчання (онлайн, офлайн, змішане), дають підстави стверджувати, що пріоритетними для досягнення обов'язкових і очікуваних результатів за нестабільності освітнього процесу мають стати компоненти функційної грамотності учнів, що ґрунтуються, передусім, на оволодінні набором навичок читання, письма та обчислення.

Огляд зарубіжних джерел, зокрема матеріалів ЮНЕСКО, свідчить, що засвоєння грамотності, зокрема й функційної, є постійним і багатограним процесом. Поза межами свого традиційного поняття як набору навичок читання, письма та обчислення, грамотність нині визначається як засіб ідентифікації, розуміння, інтерпретації, творення та спілкування. Це безперервний процес навчання та набуття компетентності в читанні, письмі й використанні чисел протягом усього життя, який є частиною більшого набору навичок, що включає цифрові навички, медіаграмотність, освіту для сталого розвитку та глобального громадянства, а також професійно орієнтовані навички (UNESCO, 2024).

Прикметно, що поняття функційна грамотність (англ. functional literacy), запропоноване і введене у науковий та практичний обіг ЮНЕСКО ще в 1957 р. в контексті ліквідації неграмотності передусім дорослого населення, відтоді й донині змінювалося, зосереджуючись на різних аспектах: можливості повноцінного життя, життєвих пріоритетах, типах мислення, здатності приймати рішення, досягненні цілей та розвитку (табл. 3) (Kappassova, Abylkassymova, Zhadyrayeva & Tuyakov, с. 2375).

Таблиця 3.

Зміна підходів до визначення терміна функційна грамотність в ЮНЕСКО

Рік публікації	Дефініції функційної грамотності
1957	рівень грамотності, що дозволяє людині повноцінно діяти в соціальному середовищі
1965	набір навичок читання й письма для використання в повсякденному житті та вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з економічними та соціальними пріоритетами
1975	навички, спрямовані на розвиток «критичного мислення», що дозволяє людям діяти у своєму світі, змінюючи його
2006	навички, що дозволяють покращувати якість життя, ухвалювати обґрунтовані рішення та продовжувати особистісний розвиток в усіх сферах, що потребують грамотності
2013	здатність розуміти, оцінювати, використовувати письмові тексти та взаємодіяти з ними для участі в суспільстві, досягнення цілей та розвитку знань і потенціалу
2016	здатність виконувати всі види діяльності, в яких грамотність необхідна для ефективного функціонування її групи та громади, а також для того, щоб вона могла продовжувати використовувати читання, письмо та обчислення для власного розвитку та розвитку громади

(Джерело: Kappassova, Abylkassymova, Zhadyrayeva & Tuyakov, с. 2375)

Наведений аналіз варіативних підходів є підґрунтям для висновку про те, що процеси глобалізації та технологічного розвитку вплинули на набір ключових навичок, необхідних для життя. Первинне поняття грамотності як простих навичок читання та письма вже не є достатнім для задоволення вимог цифрової ери та потреб суспільства.

В українську педагогічну науку й освітню практику поняття «функційна грамотність» увійшло у 80–90-х рр. XX ст. і знайшло відображення в державних нормативних документах і в аналізі результатів міжнародних досліджень функційної грамотності, які проводилися в Україні, зокрема PISA (Сбруєва, 2008, с. 970).

Міжнародне дослідження PISA зосереджене на вивченні якості оволодіння складниками функційної грамотності, а саме читацької грамотності (reading literacy) (Вакуленко, Ломакович, Терещенко, 2017, с. 5), математичної грамотності (mathematical literacy) (Вакуленко, Горох, Ломакович, Терещенко, 2018, с. 6) та природничо-наукової грамотності (science literacy) (Вакуленко, Ломакович, Терещенко, Новікова, 2018, с. 8).

Дослідження PISA спрямовано на діагностування успішності підлітків (15-річних учнів) і відображає результативність усіх попередніх етапів освіти (дошкільної, початкової, базової середньої). Саме початкова школа розглядається як фундамент подальшого успішного навчання й розвитку учнів на наступних етапах. У контексті початкової освіти говоримо про елементарний рівень / закладення основ функційної грамотності: (1) оволодіння молодшими школярами набором навичок читання, письма й обчислення; (2) засвоєння досвіду їх використання для вирішення типових і творчих завдань у навчальній діяльності й повсякденному житті.

Забезпечення перспективності початкової освіти має ключову значущість, оскільки вона закладає основи для подальшого здобуття базової середньої освіти й дає можливість учням для надолуження наявних навчальних втрат в осяжній перспективі.

З цієї точки зору, окрім функційної грамотності учнів початкової школи, першочергового значення набувають питання сформованості на базовому рівні уміння (самостійно) вчитися та вміння комунікувати й навчатися в цифровому освітньому середовищі.

Остання складова пов'язана з проблемним полем понять цифрової / інформаційної / медіа грамотності, а також грамотності у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Ці види грамотності мають важливе значення для успішності сучасної людини й можуть бути окреслені так:

- цифрова грамотність включає вміння та навички, необхідні для орієнтації в можливостях сучасних цифрових технологій;
- інформаційна грамотність охоплює вміння та навички пошуку інформації (насамперед, в мережі інтернет), критичного аналізу її змісту й практичного використання для досягнення визначеної мети;
- грамотність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій – це знання, уміння, навички, які дають змогу використовувати цифрові гаджети та відповідне програмне забезпечення у дистанційній комунікації;
- медійна грамотність поєднує вміння й навички пошуку, опрацювання, інтерпретації та створення цифрових медіа (Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2021).

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначені аспекти відображені в ключовій інформаційно-комунікаційній компетентності, що передбачає опанування основами «цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечно та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях». Також, відповідно до очікуваних загальних і обов'язкових резуль-

татів навчання з інформатичної освітньої галузі, учні початкової школи мають усвідомлено використовувати ІКТ та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці, бути обізнаними щодо етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії та дотримуватися їх.

Згідно міжнародної концепції «Освіта 4.0» питання розроблення, теоретичного обґрунтування й практичної імплементації цифрової освіти (як інструменту глобалізації й уніфікації міжнародного освітнього простору, упровадження інноваційних інтерактивних індивідуалізованих / персоналізованих форм, методів, прийомів і засобів цифрового навчання з використанням ШІ) є одним із пріоритетних (World Economic Forum, 2023). Дослідженню цього напрямку присвячені праці К. Ala-Mutka, Н. Albaqami, D. Belshaw, В. Бикова, G. Creeber, А. Гуржія, L. Eutsler, М. Жалдака, А. Hernández, J. Hernández-Ramos, С. Huilcapi-Collantes, Т. Koval, М. Леценко, N. Maiier, Н. Морзе, О. Овчарук, G. Reynolds, Ю. Рамського J. Stommel, О. Співаковського, О. Спіріна. Безпосередньо актуальні питання цифровізації початкової освіти вивчаються С. Moreno-Morilla, F. Guzmán-Simón, E. García-Jiménez (Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2021); V. Rambousek, J. Štípek, P. Vanková (Rambousek, Štípek & Vaňková, 2016); M. Alanoglu, S. Aslan, S. Karabatak (Alanoglu, Aslan & Karabatak, 2021); A. Gouseti, M. Lakkala, J. Raffaghelli, M. Ranieri, A. Roffi, L. Ilomäki (Gouseti, Lakkala, Raffaghelli, Ranieri, Roffi & Ilomäki, 2023); Y. Zheng, J. Zhang, Y. Li, X. Wu, R. Ding, X. Luo, P. Liu, J. Huang (Zheng, Zhang, Li, Wu, Ding, Luo, Liu, & Huang, 2023).

Констатуємо, що дистанційна / змішана / гібридна форми навчання в умовах воєнного стану передбачають активне використання цифрових (інформаційно-комунікаційних) технологій в освітньому процесі, отже, створюють підґрунтя для розвитку цифрової грамотності й інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Водночас, згідно результатів проведеного опитування, близько 13 % учителів і батьків зазначають наявність значних / помірних навчальних втрат із предмета «Інформатика» в учнів початкової школи (табл. 2). Це свідчить про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу задля оптимального використання дидактичного й методичного (з інформатичної освітньої галузі) потенціалу наявних організаційно-педагогічних умов навчання. Сучасні діти покоління Альфа «орієнтовані» на використання цифрових гаджетів в усіх сферах свого життя, водночас їм складно самостійно опанувати вміння, необхідні для результативної навчальної комунікації й засвоєння змісту освіти в цифровому освітньому середовищі (Ліпчевська, 2023).

Як зазначено вище, окрім функційної й цифрової грамотності, необхідною умовою забезпечення перспективності початкової освіти є сформованість у випускників початкової школи вміння вчитися. Воно розглядається як фундаментальне наскрізне уміння, необхідне учням для успішного здобуття базової та профільної середньої освіти.

У міжнародній практиці питання формування й розвитку вміння вчитися досліджувалося як базовий компонент компетентності з навчання впродовж життя. Загальноєвропейська концепція розуміння сутності цієї компетентності й основних підходів до її розвитку розкрита в міжнародних документах «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя» / “Key Competencies for Lifelong Learning” (2006, 2018), «Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної компетентностей» / “The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence” (2020).

За цими документами, уміння вчитися розглядається як здатність до цілеспрямованого та наполегливого опанування змісту освіти, що передбачає організацію й здійснення

власної навчальної діяльності, самооцінювання й рефлексію щодо результатів і процесу навчання.

Формування та розвиток уміння вчитися може відбуватися на засадах когнітивно-психологічного та / або соціально-культурного підходів. Перший з них акцентується на опануванні учнями когнітивних і метакогнітивних стратегій навчання (Lee, 2014; Radovan, 2019), другий – на особистісному розвитку учня як суб'єкта освітнього процесу (Gleasure & Parkinson, 2023; Pirrie & Thoutenhoofd, 2013; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002).

Усталеними для когнітивно-психологічного підходу до формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи є положення, окреслені Б. Блумом. Він розглядав уміння вчитися (самонавчання) як ключову компетентність, що сприяє тривалому успішному навчанню. В основі його підходу лежить розвиток метакогнітивних умінь і навичок саморегуляції, які дозволяють учням усвідомлено ставити навчальні цілі, обирати стратегії для досягнення цих цілей і відслідковувати свій прогрес. У контексті його відомої таксономії освітніх цілей самонавчання відбувається на рівнях аналізу, синтезу та оцінки, де учень активно застосовує здобуті знання, оцінює свої дії та робить висновки для подальшого вдосконалення. Самонавчання передбачає не лише отримання знань, але й здатність створювати позитивну мотивацію, самостійно визначати напрямки для власного розвитку, використовувати ефективні стратегії навчання та оцінювати власні досягнення (Bloom, 1956).

З огляду на тривалу нестабільність освітнього процесу в кризових умовах пандемії та воєнного стану, актуальними є висновки Дж. Гетті про те, що учні, які мають добре розвинене уміння вчитися, демонструють значно вищу адаптивність до нових завдань та змін в навчальному середовищі. Зокрема, він зазначав, що такі учні здатні ефективно адаптувати свої стратегії навчання залежно від вимог конкретних завдань, швидше знаходять оптимальні підходи до вирішення проблем і виявляють більшу гнучкість у сприйнятті нової інформації. Завдяки своїм метакогнітивним навичкам вони здатні краще впоратися з непередбачуваними ситуаціями, що виникають в умовах змінного навчання, і демонструють вищі результати в довгостроковій перспективі. Це, своєю чергою, сприяє їхньому успішному розвитку не тільки в межах навчальної програми, а й у життєвих ситуаціях, де необхідно постійно адаптуватися та вчитися новому (Arnold, 2011; Hattie, 2009).

У вітчизняному науковому просторі проблема формування в учнів уміння вчитися досліджувалася й набула розвитку в науковій школі О. Савченко. Різні вектори цієї проблеми висвітлено у працях Н. Бібік (у контексті вивчення учнями інтегрованого курсу «Я досліджую світ»), О. Онопрієнко (під час уроків математики), О. Савченко (як ключова дидактична проблема початкової освіти й у контексті предметів «Читання» і «Літературне читання»), Я. Кодлюк (як процесуальна складова сучасного підручника для початкової школи) та ін.

О. Савченко розглядає поняття вміння вчитися як інтегративну якість особистості, що забезпечує ефективність і самостійність навчальної діяльності, здатність долати труднощі й досягати навчальних цілей. Воно передбачає володіння цілим комплексом загальнонавчальних умінь і навичок, як-то: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні й творчі, контрольно-оцінні (Савченко, 2013). Таке широке розуміння поняття «уміння вчитися» фактично є тою сукупністю умінь і навичок, необхідних для організації навчальної (самостійної) діяльності молодших школярів.

рів, тобто певним чином може ототожнюватися з ключовою компетентністю навчання упродовж життя.

Важливість формування вміння вчитися підкреслює у своїх працях і В. Паламарчук, розглядаючи його як передумову розвитку мислення дитини (Паламарчук, 2005). Формування стратегії інтелектуальної діяльності учнів авторка називає «абеткою інтелектуальної праці», а комплекс умінь, якими мають оволодіти учні від 1 до 12 класу (у віковому аспекті), розрізняє за ступенем складності, структурою та якісним складом. Прикметно, що перелік умінь і навичок випускників початкової школи, запропонований дослідницею, є близьким до тих, що окреслює О. Савченко, деталізуючи поняття «вміння вчитися».

Проблема розвитку в учнів початкової школи вміння вчитися залишається актуальною і в сучасному науковому середовищі та активно досліджується такими вченими, як G. Barudzija, A. Baldominos, G. Edwards, S. Gleasure, E. Hall, S. Higgins, D. Jakavonyte-Staskuviene, D. Leat, A. Letina, N. Nieto-Márquez, S. Parkinson, M. Pérez-Nieto, M. Pifarré, J. Ponomarioviene, K. Wall.

Науковці зосереджують увагу на двох ключових аспектах формування та розвитку вміння вчитися: когнітивно-психологічному та соціально-культурному. Когнітивно-психологічний підхід досліджує зв'язок між умінням вчитися та когнітивними і метакогнітивними стратегіями навчання, що включають саморегуляцію, контроль та оцінювання результатів (W. Lens, M. Radovan, R. Vandenberghe, K. Waeytens, та ін.). Соціально-культурний підхід розглядає навчання як фундаментальний соціальний процес, де вміння вчитися є інтегральною частиною розвитку особистості, мотивації та ідентичності учня (S. Gleasure, S. Parkinson A. Pirrie, E. Thoutenhoofd, та ін.).

Зазначимо, що обидва підходи до формування та розвитку вміння вчитися учнів не є взаємовиключними, а доповнюють один одного. Спираючись на їх аналіз, І. Ліпчевська констатує, що в умовах кризових викликів в освіті, таких, як війна або пандемія, реалізація підходів відбувається в контексті навчальної діяльності на тлі нестабільного емоційного фону й активного залучення засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес задля забезпечення неперервності та системності освітнього процесу. Особливо актуальними є висновки дослідниці щодо необхідності розвитку резиліентності та емоційного інтелекту учнів. Психолого-педагогічний вплив учителя повинен бути спрямований на підтримку психічного та емоційного здоров'я дітей, що сприятиме їхній адаптації до нових обставин та підвищенню ефективності навчання. Водночас упровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу учням не лише опанувати навчальний зміст у зручному темпі, орієнтуючись на власні інтереси, здібності, потреби та рівень підготовки, а й є ефективним для опосередкованого формування та розвитку в учнів умінь планування й організації (само)навчання, самооцінювання та рефлексії, які є складовими вміння вчитися (Ліпчевська, 2024b).

В умовах нестабільності освітнього процесу вміння самостійно вчитися стає критично важливим для підтримки неперервності й системності освіти, а також індивідуалізації / персоналізації навчання з метою подолання втрат та подальшого просування учнів в опануванні навчального змісту. Як бачимо, аспект продовжує залишатися в центрі уваги наукових досліджень та освітньої практики. Так, згідно результатів опитування, учителі та батьки зауважують сталий розвиток цього вміння упродовж навчання учнів у 1–4 класах. Водночас маємо констатувати, що на кінець здобуття початкової освіти вміння вчитися сформоване приблизно в половині школярів (табл. 4). З огляду на його визначальний вплив на подальші освітні перспективи учнів, доцільною й необхідною є цілеспрямована педагогічна робота за цим напрямом.

**Сформованість уміння вчитися
в учнів початкової школи в 2023 / 2024 навчальному році**

Оцінка сформованості уміння вчитися в учнів початкової школи в 2023/2024 навчальному році	Кількість учителів	Кількість батьків
1 клас		
Сформована	453 (27,8 %)	2290 (42,4 %)
Не сформована	726 (44,6 %)	1741 (32,2 %)
Складно відповісти	449 (27,6 %)	1373 (25,4 %)
2 клас		
Сформована	648 (36,4 %)	1805 (31,2 %)
Не сформована	599 (33,6 %)	2499 (43,3 %)
Складно відповісти	535 (30,0 %)	1475 (25,5 %)
3 клас		
Сформована	860 (43,8 %)	3308 (48,3 %)
Не сформована	543 (27,7 %)	1865 (27,3 %)
Складно відповісти	559 (28,5 %)	1667 (24,4 %)
4 клас		
Сформована	1046 (51,7 %)	3637 (55,5 %)
Не сформована	443 (21,9 %)	1418 (21,7 %)
Складно відповісти	534 (26,4 %)	1489 (22,8 %)

(Джерело: власне дослідження)

Аналіз наукових праць, шкільної практики, результатів проведеного дослідження дає підстави констатувати, що в умовах воєнного стану й нестабільних обставин, які впливають на вітчизняну систему освіти сьогодні, спостерігаються значні втрати в навчанні молодших школярів.

З метою їх мінімізації / надолуження й забезпечення основи для подальшого навчального поступу учнів необхідно, у першу чергу, провадити цілеспрямовану й системну роботу, спрямовану на формування в молодших школярів функційної грамотності, інформаційно-комунікаційної компетентності й уміння (самостійно) вчитися.

Успішні результати сформованості цих складових початкової освіти є фундаментом, на якому будується результативне навчання молодших школярів в умовах війни. Вони є необхідною умовою збереження перспективності між початковою та базовою середньою освітою, сприяють майбутнім досягненням учнів і їхній готовності до подолання освітніх викликів. Ці складові є основою для навчального поступу учнів у 5–6 класах і в процесі подальшої освіти, важливою передумовою формування ключових і предметних компетентностей здобувачів для їхнього успішного навчання упродовж усього життя.

Зауважимо, що і за межами проблеми забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану, в контексті швидкоплинних змін, інновацій та цифрової трансформації освіти високий рівень функційної грамотності, інформаційно-комунікаційної компетентності й уміння вчитися учнів початкової школи набуває все більшого значення й потребує цілеспрямованої уваги науково-педагогічної спільноти. Актуалізуються питання розроблення, теоретичного обґрунтування й упровадження технологій досягнення цих результатів навчання в освітньому процесі.

Використані джерела

- Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. 19–25. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635>.
- Алексеевко, Т. (2024а). Гнучке навчання в основних характеристиках, реальних практиках та потребах учнів щодо змісту підручників. *Проблеми сучасного підручника*, 31(3), 13–23. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-13-23>.
- Алексеевко, Т. (2024б). Зasadничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Компетентнісно орієнтоване навчання: Виклики та перспективи: Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Київ: Педагогічна думка. [Електронне видання]. 202–205. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741080>.
- Алексеевко, Т.Ф. (2024с). Комплексний підхід у розробленні діагностичного інструментарію дослідження навчальних втрат в учнів середньої школи. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Рівне: РДГУ. 8–10 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741521>
- Барановська, О.В. (2022). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734218>.
- Барановська, О.В. (2023). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* Київ: Видавництво Людмила. 78–82. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/73427>.
- Бичко, Г. & Терещенко, В. (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.
- Бібік, Н. & Павлова, Т. (2023). *Інструментарій діагностики втрат у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735380>.
- Бібік, Н.М., Вашуленко, О.В., Листопад, Н.П., Мартиненко, В.О., Онопрієнко, О.В., Павлова, Т.С. & Петрук, О.М. (2023). Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. 60–69. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974>.
- Вакуленко, Т.С., Горох, В.П., Ломакович, С.В. & Терещенко, В.М. (2018). *PISA: математична грамотність* (пер. К.Є. Шумова). Київ: УЦОЯО. https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework-1.pdf.
- Вакуленко, Т.С., Ломакович, С.В. & Терещенко, В.М. (2017). *PISA: читачька грамотність*. Київ: УЦОЯО. https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/PISA_Reading.pdf.

- Вакуленко, Т.С., Ломакович, С.В., Терещенко, В.М. & Новікова, С.А. (2018). *PISA: природничо-наукова грамотність* (пер. К.Є. Шумова). Київ: УЦОЯО. https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/Science_PISA_UKR.pdf.
- Глушко, О.З., Локшина, О.І., Джурило, А.П., Максименко, О.О., Кравченко, С.М. & Шпарик, О.М. (2023). Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. 19–25. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>.
- Головко, М.В. (2023). Цифрові технології як інструментарій діагностики та компенсації освітніх втрат. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 203–205. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736744>.
- Державна служба якості освіти України. (2023). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022 / 23 навчальному році*. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>.
- Державна служба якості освіти України. (2024). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023 / 24 навчальному році*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf.
- Ліпчевська, І. (2024а). Мінімізація навчальних втрат у початковій освіті: інформаційно-комунікаційна компетентність учнів. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ. 21–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742225>.
- Ліпчевська, І. (2024b). Мінімізація навчальних втрат: розвиток уміння вчитися учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(6), 100–107. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-015>
- Ліпчевська, І. (2024c). Розвиток самостійності навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни: Тези доп. учасн. XVII наук.-практ. семінару*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 32–34. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741090>.
- Ліпчевська, І.Л. (2023). *Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи: дис. ... докт. філософії*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908>.
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О. & Шпарик, О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655/691>.
- Малихін, О.В., Арістова, Н.О. & Рогова, В.Б. (2023). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–76. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732123>.
- Міністерство освіти і науки України. (2024). *Школа офлайн: повертаємо дітей до очного навчання*. <https://offlineschool.mon.gov.ua/>.
- Онопрієнко, О.В. (2023а). Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами платформи Eduten. *Проблеми сучасного підручника*, 31, 131–140. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739081>.
- Онопрієнко, О.В. (2023b). Навчальна аналітика у визначенні навчальних втрат молодших школярів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: Збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) Запоріжжя: Запорізький національний університет. 121–122. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734986>.

- Онопрієнко, О.В. (2024). Використання штучного інтелекту для долання втрат у навчанні молодших школярів математики. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: Матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ. 6–7. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741313>.
- Павлова, Т.С. (2024). Навчальні втрати у результатах початкової освіти. *Сучасні освітні методика та технології в умовах викликів сьогодення: Матеріали Інтернет-конференції* (16–17 травня 2024). Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна. 168–171. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742289>.
- Паламарчук, В.Ф. (2005). *Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т.* Київ: Знання України.
- Петрук, О. (2024). Навчальні втрати учнів – представників національних спільнот з української мови. *Українська мова у світі: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Львів, 21 серпня 2024 р. Львів: МІОК Національного університету «Львівська політехніка». 129–133. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742500>.
- Петрук, О.М. (2023). Інструментарій діагностики втрат у навчанні української мови та рекомендації щодо їх подолання в початковій школі. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735314>.
- Петрук, О.М., Алексеєнко, Т.Ф., Барановська, О.В., Ліпчєвська, І.Л. & Павлова, Т.С. (2024). Втрати у навчанні молодших школярів: бачення проблеми педагогами й батьками (за матеріалами дослідження *Український педагогічний журнал*, 4. 135–143. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-135-143>.
- Савченко, О.Я. (2013). *Дидактика початкової освіти: Підручник для вищих навчальних закладів.* Київ: Грамота.
- Сбруєва, А.А. (2008). Функціональна грамотність. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер. 970–971. <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88a545a7-3a81-453e-8749-1fe005891cb6/content>.
- Топузов, О.М., Онопрієнко, О.В. (Ред.). (2023). *Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів: Методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736336>.
- Шелестова, Л.В., Барановська, О.В. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: Методичний посібник* (О.В. Малихін, наук. ред.) [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079>.
- Шпарик, О., Глушко, О. (2023). Вимірювання освітніх втрат засобами цифрових технологій. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: Збірник тез доповідей*. Київ: Педагогічна думка. 125–127. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738417>.
- Alanoglu, M., Aslan, S. & Karabatak, S. (2021). Do teachers' educational philosophies affect their digital literacy? The mediating effect of resistance to change. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10753-3>.
- Arnold, I. (2011). John Hattie: visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*, 57(1–2), 219–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Gleasure, S. & Parkinson, S. (2023). Exploring Irish primary school children's perceptions of themselves as learners in preparation for the key competency of 'being an active learner' within the Primary Curriculum Framework. *Irish Educational Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2263217>.
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A. & Ilomäki, L. (2023). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, 1–35. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf.
- Kappassova, S., Abylkassymova, A., Zhadyrayeva, L. & Tuyakov, Y. (2024). Methodological aspects of the development of functional literacy of schoolchildren in mathematics. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*, 2024 (55), 2372–2382. <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.237bu2>.
- Lee, W.O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: an enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60 (4), 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9443-z>.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2021). Digital and information literacy inside and outside Spanish primary education schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100455. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100455>.
- Pirrie, A. & Thoutenhoofd, E.D. (2013). Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning. *Oxford Review of Education*, 39(5), 609–626. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>.
- Radovan, M. (2019). Cognitive and metacognitive aspects of key competency “learning to learn”. *Pedagogika*, 133 (1), 28–42. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>.
- Rambousek, V., Štípek, J. & Vaňková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.101>.
- The Glossary of Education Reform. (2013, August 29). *Learning loss definition*. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>.
- Thoutenhoofd, E.D. & Pirrie, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72–84. <https://doi.org/10.1002/berj.3128>.
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). Functional literacy. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>.
- UNESCO. (2024). How does UNESCO define literacy? <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>.
- Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. (2002). ‘Learning to learn’: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12 (3), 305–322. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00024-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00024-x).
- World Bank Group. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank Group. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>.
- World Economic Forum. (2023). *Education 4.0: Ensuring emerging technologies improve education quality. Reskilling Revolution*. Retrieved from <https://initiatives.weforum.org/reskilling-revolution/education-4-0>
- Zheng, Y., Zhang, J., Li, Y., Wu, X., Ding, R., Luo, X., Liu, P. & Huang, J. (2023). Effects of digital game-based learning on students’ digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. *Heliyon*, Volume 10, Issue 1, e23490. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23490>

3.3. НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ: ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-3>

Тетяна Алексеєнко,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-2060-2354>

Навчальні втрати в розвитку особистості на кожному з рівнів освіти можуть мати віддалені наслідки. Особливо у базовій середній школі, якій властива кардинальна зміна соціальної ситуації навчання учнів, пов'язана з перехідним періодом від початкової школи, ускладненням змісту навчання, навичок навчальної діяльності, розширенням кола агентів освіти.

На рівні базової середньої освіти навчаються діти підліткового віку – перехідного періоду фізичного, психологічного і соціального розвитку між дитинством і дорослістю, з інтенсивним розвитком свідомості, пошуком власної ідентичності, емоційною нестабільністю, вразливістю, підвищеною чутливістю до психологічного мікроклімату в класі й школі та ставлення інших, зміною поведінки на більш ризиковану, а також труднощами зосередження й утримування уваги, зниження мотивації до навчання.

Зазначені особливості закономірно супроводжуються складнощами навчання і соціального дозрівання особистості у підлітковому віці та знайшли відображення в цілях навчання Державного стандарту базової середньої освіти й визначеній ним структурі навчання, яка складається з 2-х циклів: адаптаційного (5–6 клас) та базового предметного навчання (7–9 клас) (Державний стандарт, 2020). Структурування навчального процесу в цикли також підкреслює різні рівні складності навчального матеріалу й різність навчальної спроможності учнів раннього, середнього і старшого підліткового віку, які здобувають знання на рівні базової середньої освіти. В умовах довготривалого порушення освітнього процесу внаслідок пандемії Covid-19 та в умовах повномасштабної війни, розв'язаної росією від 2022 року, сучасні підлітки вже понад чотири роки не мають стабільних умов та режиму навчання, системного засвоєння знань. Накопичення учнями базової школи навчальних втрат стає викликом у продовженні здобуття освіти на вищих її рівнях – у профільній школі і вище (що потребує засвоєння знань з базових дисциплін) та прогалинами в їх соціалізації. Отже окреслена проблема є не тільки проблемою учнів, а й школи, а в перспективі і країни. З огляду на актуальність і динаміку навчальні втрати в базовій середній школі потребують всебічного й систематичного вивчення, осмислення в причинно-наслідкових зв'язках та вироблення механізмів їх мінімізації, адекватних до виявлених у діагностиці проблем.

Вагомий внесок у розроблення проблеми навчальних втрат як складника освітніх втрат здійснено науковцями Інституту педагогіки НАПН України, зокрема щодо: проблеми діагностики та компенсації освітніх втрат (Топузов, О., Головкин, М., Локшина, О., 2023);

стану та інноваційних змін в організації освітнього процесу загальної середньої освіти в умовах війни, перспектив її відновлення (Топузов, Засекіна, 2023); визначення й аналізу основних підходів до оцінювання навчальних втрат у міжнародному досвіді (Локшина, 2022); сутності діагностики та шляхів подолання навчальних втрат (Шелестова Л., 2023); засобів та методів діагностики освітніх втрат (Жук, Науменко, 2023); дидактико-методичних засад оцінювання навчальних досягнень, діагностики та визначення механізмів подолання навчальних втрат у молодших школярів (Онопрієнко, Бібик, Мартиненко, Петрук, Вашуленко, Листопад, Павлова, 2023; 2024; Алексеєнко, Ліпчевська, Барановська, 2024); дидактико-методичних засад оцінювання навчальних досягнень у базовій середній освіті (Алексеєнко, Петрук, Ліпчевська, Барановська, Павлова, 2024).

Рекомендації щодо діагностичного інструментарію оцінки навчальних втрат учнями середньої школи під час війни розроблено й упроваджено за результатами онлайн опитування Державною службою якості освіти України (2022; 2023).

Орієнтиром в організації моніторингу може слугувати Рамковий підхід до здійснення моніторингу якості шкільної освіти, розроблений в ЮНЕСКО у 2021 році (Овчарук, 2023). У відповідності до нього пропонується класифікувати моніторинг за трьома типами: моніторинг відповідності (відносно стандартів та у контексті основних освітніх ресурсів); діагностичний моніторинг (зосереджений на процесі навчання та якості освіти, яку дає школа); моніторинг успішності (зосереджений на моніторингу навчання, дослідження знань учнів за допомогою тестування). Під базовим навчанням ЮНЕСКО визначає базову грамотність, уміння рахувати та гнучкі навички, у тому числі соціоемоційні, які є фундаментальним складником для подальшого навчання (Global education monitoring report, 2021; Developing a monitoring framework, 2021).

У міжнародному досвіді найбільш авторитетним та репрезентативним джерелом інформації про стан середньої освіти у світі та для подальших освітніх рішень сприймається дослідження PISA, започатковане Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) на початку XXI ст., і до якого залучено 80 країн світу. Україна була охоплена дослідженням PISA на 2-х останніх циклах (2018; 2022 роки), зокрема щодо базового рівня знань з математики, читання та природничо-наукових предметів. За даними дослідження 2022 року, яким було охоплено 18 областей України, результати навчальних досягнень 15-річних учнів в Україні, у порівнянні з даними 2018 року, значно погіршилися: з математики знизилась на 12 балів, з читання – на 38 балів, з природничих дисциплін – на 19 балів (Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук М., Терещенко В., Раков С., & Горох В., 2023). Є підстави вважати, що «на результати оцінювання вплинули часті тривоги, нестійкий інтернет, психоемоційні стани учнів, що не могло не позначитись на результатах тестування» (Головко, Науменко, 2024. с. 20-34.). Високо оцінюючи результати досліджень національного рівня все ж зауважимо, що їх вибірки були в межах верифікації.

Проблема діагностики освітніх та, у більш вузькому значенні, навчальних втрат учнів середньої школи, відображена в зарубіжній літературі на прикладі країн, які перебували в ситуації збройного конфлікту, зокрема щодо: впливу збройного конфлікту на викладання й учіння (Agbor, 2022), довго- й короткострокових результатів впливу війни на освіту (Justino, 2014), впливу збройних конфліктів на заклади освіти і педагогічних працівників (Cervantes-Duarte, 2016), мінімізації освітніх втрат учнів (Gentry, 2008) та ін. Ці дослідження дають розуміння труднощів навчання учнів і вчительської діяльності під час збройного конфлікту/війни та мають вагоме не тільки наукове, а й соціальне значення. І все ж маємо

зазначити, що і такі дослідження не були масштабними та не вирізняються значною вибіркою. У них домінував не навчальний, а безпековий компонент.

Узагальнюючи ступінь розроблення діагностичного інструментарію та діагностувальних процедур можна зазначити, що «проблема діагностики розроблялася на різних концептуальних підходах, а саме: у контексті різних стратегій (відповідних до національних систем освіти та освітніх стандартів; з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії учнів в інклюзивному освітньому середовищі; відносно різних потреб, обраних критеріїв, а також числа та груп респондентів дослідження – учнів, класів, вчителів» (Алексєєнко, 2024b, с. 8).

І все ж, попри нагальність та підвищену увагу державних інституцій, системи освіти, неурядових установ, а також міжнародних дослідницьких організацій, проблема навчальних втрат у базовій середній школі залишається недостатньо вивченою. Значною мірою це пояснюється динамічністю розвитку соціальної ситуації, а також локальним характером моніторингових досліджень в освіті, звуженим змістом діагностичного інструментарію, який, переважно, зосереджується на якості засвоєння учнями знань та навичок за опорними предметами, «в ньому превалює освітній компонент і практично поза увагою залишається особистісний» (Алексєєнко, 2024a). «Потреба в нових комплексних дослідженнях актуалізована динамічністю соціальних змін, продовженням війни в Україні, яка спричинює подальші втрати, необхідністю об'єктивного знання про навчальні втрати учнів у більших масштабах та реальному часі» (Алексєєнко, 2024b, с.8).

Наше наукове дослідження навчальних втрат учнів середньої школи за темою «Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті» (2024) вибудовується на комплексному підході з використанням сучасних цифрових технологій у розробленні й поширенні діагностичного інструментарію – комплексу опитувальників, що дало можливість оперативно охопити велику кількість респондентів (здійснити масштабне опитування) цільових груп, при цьому виявити їм самостійність і незалежність у заповненні опитувальників.

Комплексний характер розробленого діагностичного інструментарію та цільового дослідження виявляється в:

- охоплені опитуванням визначені цільові групи директорів шкіл ЗЗСО, вчителів-предметників, учнів базової середньої школи (5–9 класів), їхніх батьків. Для кожної з цільових груп розроблено окремі опитувальники з урахуванням їх соціальних статусів і статусних характеристик, а також міри залученості у навчальний процес;
- цілісній сукупності 4 видів опитувальників, які містили наскрізні лінії для аналізу та самоаналізу;
- діапазоні змісту запитань, орієнтованих на отримання комплексу об'єктивної інформації з предмета дослідження від цільових груп респондентів і порівняння отриманих даних;
- охоплені опитуванням різних регіонів та областей України, різних типів закладів загальної середньої освіти.

Особливість структурування опитувальників сприяє отриманню більш достовірної інформації щодо стану навчальних втрат та розуміння міри узгодженості в їх оцінці директорами, вчителями, учнями та їхніми батьками, взаємної про них поінформованості, а також особливостей їх діагностування у різних закладах освіти, готовності до цього вчителів, з'ясування особливостей навчальних втрат учнів, причинно-наслідкових зв'язків у навчальних втратах, заходів, які здійснюють школи на їх мінімізацію/подолання тощо.

Для цього у розробленні діагностичного інструментарію обрано кілька домінуючих ліній зі схожим смисловим навантаженням для всіх цільових груп (діагностування навчальних втрат, наявність навчальних втрат, основні причини навчальних втрат, шляхи подолання навчальних втрат).

У кожному з 4 видів опитувальників також задаються умови для самоаналізу, самооцінки, цілісного й критичного осмислення стану ситуації з навчальними втратами учнів окремого закладу освіти та класу, за навчальними предметами; розуміння кожним учасником опитування ролі інституції та власної ролі, а також доцільних шляхів і можливостей у їх подоланні. Усі 4 види розроблених опитувальників містять відкриті та закриті запитання (що уможливило більшу конкретизацію відповіді, відображення в ній персоналізованих та середовищних особливостей вияву предмета дослідження).

Усього участь у нашому опитуванні взяли 105 646 респондентів. З них: 1 612 директорів шкіл, які представляли відповідну кількість закладів загальної середньої освіти різних типів, 12 274 вчителів-предметників, 31 936 учнів 5–9 класів, 59 824 їхніх батьків. Найвища активність в опитуванні батьків засвідчує їх зацікавлену участь у житті своїх дітей та стурбованість їхнім навчанням.

Онлайн-опитуванням було охоплено 19 областей України, а саме: Вінницьку, Волинську, Дніпропетровську, Житомирську, Запорізьку, Кіровоградську, Київську, Львівську, Миколаївську, Одеську, Полтавську, Рівненську, Сумську, Тернопільську, Харківську, Херсонську, Хмельницьку, Чернівецьку, Черкаську та м. Київ (рис. 1).

Представлення респондентів за типом поселення: місто – 30,6%; селище – 8,4%; село – 60,9%.

Найбільшу активність виявили учні Дніпропетровської (4532), Запорізької (3763) та Рівненської (3445) та Кіровоградської (3274) областей.



Рис.1. Географія навчання учнів-учасників опитування щодо навчальних втрат, 2024.

Найменшу – Київської (238), Вінницької (124), Черкаської (114) та Херсонської (11) областей. До опитування, яке проводилося онлайн, з власної ініціативи долучилися також українські учні, які нині навчаються в Польщі. І хоча їх число було незначним, але засвідчує підтримку цими учнями неперерваних зв'язків зі своїми школами.

У загальному числі опитаних учнів середньої школи (31936) було представлено: учнів 5 класу – 18,4%; учнів 6 класу – 21,3%; учнів 7 класу – 19,1%; учнів 8 класу – 19,3%; учнів 9 класу – 21,9%. За місцем проживання та навчання: 54,2% учнів міських шкіл, 35,6% – сільських, 10,2% – селищних шкіл.

З комплексу питань та отриманої за ними інформації через обмеженість обсягу статті зупинимось тільки на окремих, які, з нашого погляду, є показовими у розумінні ситуації навчальних втрат у базовій середній школі.

Насамперед, щодо об'єктивності проведення в школах діагностики навчальних втрат учнів. Питання було сформульовано адресно до кожної із груп респондентів: директорів шкіл, учнів, їхніх батьків та враховувало міру їх залученості в навчальний процес (у школі, в класі) чи поінформованості. Отримані відповіді досить різняться: більш як 91% опитаних директорів шкіл стверджують, що така діагностика в їхніх школах проводиться; 61,9% учнів не знають, чи здійснюють у школі, де вони навчаються, і щодо них у класах діагностику навчальних втрат, 22% опитаних учнів категорично стверджують, що жодної діагностики в їхньому класі не було; 19,3% батьків заперечують факт такої діагностики в школі та класах їхніх дітей, 16,4% – не поінформовані. Виявлена різниця у відповідях директорів шкіл, учнів та їхніх батьків спонукає до більш глибоких роздумів.

На питання «Скільки разів на рік здійснюється фронтальна діагностика якості знань учнів/учениць?» директори шкіл дали різні відповіді: 1 раз на рік – 9,9%; 2 рази – 69,8%; 3 рази на рік – 20,3%. Очевидно, потрібне унормування кількості фронтальних діагностик впродовж навчального року. Адже її проведення 1 раз на рік не дозволяє судити про динаміку навчальної успішності учнів та вчасно виявляти причино-наслідкові зв'язки, які могли б бути предметом адекватного і вчасного коригування, щоб не допустити накопичення навчальних втрат та їх мінімізувати. На цьому ефекті наголошує О. Топузов: «Оскільки освітні втрати мають ефект накопичення, вони знижують навчальну мотивацію та поглиблюють освітні нерівності (Топузов, 2023, с.10).

Ми цікавились у вчителів, чи можуть вони оцінити навчальні втрати зі свого предмету, якими при цьому користуються методиками і прийомами та що при цьому з'ясовують. За самооцінкою учителів: 58,4% відповіли, що «намагаються», 37,9% – «так», 3,7% – «ні». Розуміння ситуації з використання діагностичного інструментарію вчителями було отримано за відповідями на питання про те, в який спосіб вони визначають міру навчальних втрат учнів. Згідно відповідей: 43% учителів визнають навчальні втрати учнів «за результатами тестування після вивчення тем», 42,4% – «за системою відповідей на уроках», 6,1% – «за власною методикою», 5,3% – «за результатами семестрових контрольних робіт», 3,1% – «з використанням спеціально розробленої методики оцінювання». З отриманих відповідей не можна судити про зміст методик та їх авторство, а також, чи використовують учителі в діагностиці навчальних втрат самооцінювання та взаємооцінювання для учнів класу як можливість розвитку у них критичного мислення, самостійності та самоусвідомлення наявності/відсутності навчальної проблеми. Спеціально розроблені методики оцінювання навчальних втрат учителів, за їх самооцінкою, не використовують і не знають. З числа опитаних 60% учителів відповіли, що потребують для вимірювання навчальних втрат учнів структурованого діагностичного інструментарію.

Між тим, учителі приблизно оцінили навчальні втрати учнів за своїми предметами викладання у відсотках (рис.2).

У якій кількості учнів спостерігаєте під час війни навчальні втрати з предмета, який Ви викладаєте? (приблизно та узагальнено у %)

12 274 відповіді

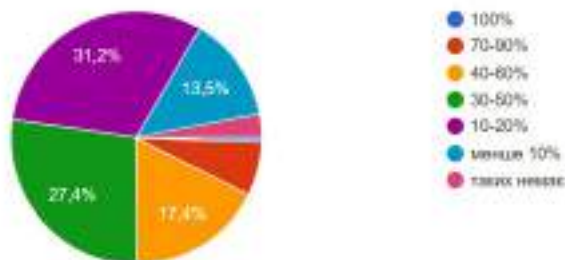


Рис.2. Скріншот відповідей учителів-предметників на питання: «У якій кількості учнів спостерігаєте під час війни навчальні втрати з предмета, який викладаєте?»

Як з'ясувалося, менше 10% втрати знань учителі спостерігають у 13,5% своїх учнів, на 10–20% втрати знань – у 31,2% учнів, втрата на 30–50% – у 27,4% учнів, на 40–60% – у 17,4% учнів. Близько 70–90% втрати знань вчителі спостерігають у 13,5% учнів. Повну втрату знань (100%) – у 0,5% своїх учнів. 3% опитаних учителів зазначили, що в їхніх учнів навчальних втрат немає.

В оцінці вчителів навчальні втрати учнів за предметами їх викладання виявляються в: «нерозумінні навчального матеріалу на уроках, прогалинах у знаннях», «неповному засвоєнні навчальної програми», (23,4%); зниженні рівня навчальних досягнень, зниженні оцінок (21%); «у здатності самостійно виконувати навчальні завдання», «несформованості навичок застосовувати знання на практиці» (11,4%), «втраті інтересу та мотивації до навчання» (16,3), а також у більш конкретному: «невмінні розв'язувати задачі, працювати з картами», «незасвоєнні правил граматики», «невмінні відповісти на питання вчителя», «не читають» «мало читають» тощо. Основними причинами цих втрат учителі вважають «війну», «повітряні тривоги», «короновірус», «дистанційне навчання», «стреси», «психологічний стан дітей», «вимкнення електрики», «пропуск занять», «безвідповідальність учнів», «небажання вчитися», «сімейні обставини учнів», «малорухливий спосіб життя», «мобільні телефони».

За узагальненою оцінкою, опитані вчителі-предметники оцінили темп навчальної діяльності учнів різних класів під час війни та його тенденцію до зниження так (табл. 1.):

Таблиця 1.

**Втрата учнями темпу у навчальній діяльності
(за класами) в узагальненій оцінці вчителів-предметників**

Клас	Зниження темпу навчальної діяльності учнів конкретного класу (%)
5 клас	на 13,9%
6 клас	на 13%
7 клас	на 20,4%

8 клас	на 24,2%
9 клас	на 28,6%

З числа опитаних 12 274 учителів, які викладають предмети у 5–9 класах, помічають зниження навчального темпу учнів 88,3%. Не помічають – 11,7% учителів.

На тому, що навчатися під час війни стало важче, наголошують і самі учні. За самооцінкою, труднощі у навчанні відчувають більшість – 63,6% опитаних учнів. Не відчувають – 36,4%. 51,3% учнів пов’язують свої труднощі у навчанні з наявними у них навчальними втратами, 24,1% учнів вважають, що таких втрат у них немає. 24,6% учнів «не знають», є в них втрати у навчанні чи немає. Домінування основних причин труднощів учнів у навчанні (за отриманими відповідями) відображено в узагальненій діаграмі (рис.3).

Основні причини труднощів у навчанні учнів (за самооцінкою)

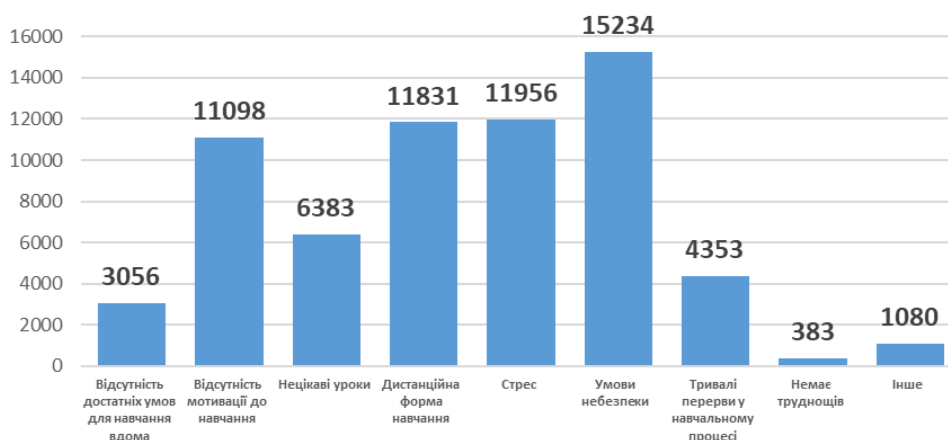


Рис. 3. Відповіді учнів на питання: «Назви основні причини своїх труднощів у навчанні чи навчальних втрат під час війни?»

Найчастіше основними своїми труднощами у навчанні учні називають такі: «умови небезпеки», «стрес», «дистанційна форма навчання», «відсутність мотивації до навчання», «нецікаві уроки», «тривалі перерви в навчальному процесі», «відсутність достатніх умов для навчання вдома». Учні могли визначати кілька причин, як це і буває в життєвій та навчальній практиці – це знайшло відображення в опрацьованні результатів.

Серед інших причин власних труднощів у навчанні учні називають «нерозуміння навчального матеріалу», «погіршення пам’яті», «втому», «недосипання», «відсутність контролю батьків», «погане ставлення вчителя».

Шляхом аналізу відповідей учнів від 5 до 9 класу, зокрема щодо незрозумілих тем у вивченні різних предмет та їх повторюваності у вищих класах, можна прослідкувати динаміку навчальних втрат учнів також і за освітніми галузями. Більш детальний опис цих втрат у динаміці за класами представлено нами в методичних рекомендаціях (Алексєнко, Петрук, Ліпчевська, Павлова, 2024). Звертаємо увагу, що значна кількість учнів у ланці кожного з класів називала предмети, в яких взагалі нічого не розуміє. Здебільшого з математичної, природничої, мовно-літературної галузей освіти (іноземних мов). Переважними причинами труднощів у вивченні окремих навчальних предметів учні називають «відсут-

ність мотивації» (найбільше в учнів 9 класів), «відсутність стабільних умов для навчання», «відсутність комфортного освітнього середовища». Були й такі відповіді учнів: «вчителі не розповідають доступно».

Як з'ясувалося, 24,4% учнів зверталися за допомогою до батьків, 15,3% – до вчителя, 8,6% – до репетитора, 7,3% – до однокласників, 28% учнів самі намагалися у всьому розібратися, 11% – змирилися з тим, що «навчання їм не дається» і «ні до кого не звертаються за допомогою».

Батьки, як зроблено нами висновок за відповідями, віддають перевагу контролюючій функції щодо навчальної успішності своєї дитини (60,3%), також заохоченню та стимулюванню (51,1%), створенню комфортних умов для навчання вдома (48,4%). Займаються з дитиною вдома, щоб надолужити пропущені уроки, 41,6% батьків. Більш матеріально спроможні батьки винаймають репетиторів (22,9%).

У мінімізації/подоланні навчальних втрат учнів завжди стоїть питання, які додаткові заходи здійснює для цього заклад освіти. Як з'ясувалося, школи, переважно, проводять по кілька різнопланових заходів: у 586 школах (36,4 %) проводять додаткові уроки; у 252 (15,6%) – організовують навчання під час канікул; у 1425 (88,4%) – проводять консультування для учнів та індивідуальні заняття з ними; у 956 (59,3%) – проводять консультування для батьків; 402 (24,9%) – забезпечують потребу учням тьюторський супровід; у 356 (22,1%) школах розробили й упроваджують індивідуальні програми розвитку учня; 112 (6,9%) шкіл нічого додаткового, окрім навчання за розкладом, не здійснюють.

Проте, на думку батьків, їхнім дітям для підтримки у навчанні у надолуженні навчальних втрат потрібні комплексні види допомоги, які вони обрали із запропонованого переліку (рис.4).

Яка допомога школи потрібна Вашій дитині, щоб підтримати її у навчанні?

59 824 відповіді

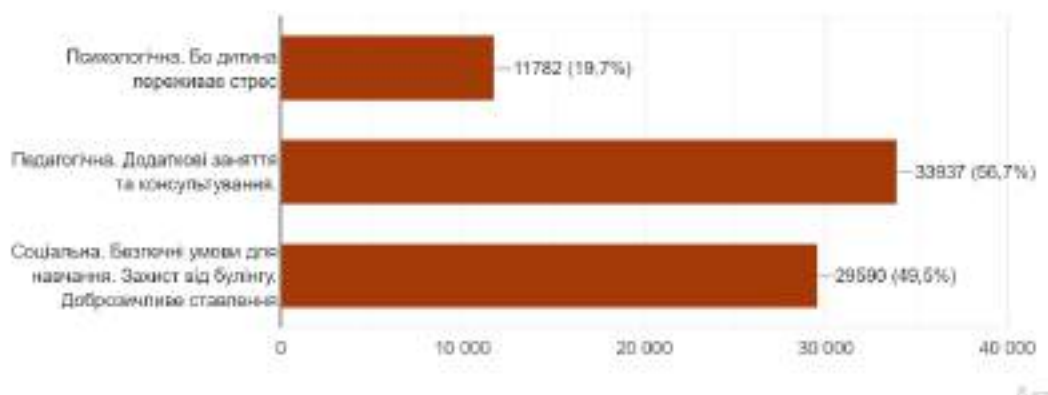


Рис. 4. Скріншот відповіді батьків на питання «Яка допомога школи потрібна вашій дитині, щоб підтримати її у навчанні?»

Наведені відповіді батьків орієнтують на три види допомоги: психологічну, педагогічну та соціальну. У такий спосіб батьки виявили розуміння глибини проблеми з навчанням їхніх дітей та їхніх психологічних станів, які детермінують ставлення до навчання.

На основі узагальнення, аналітичного осмислення, систематизації й структурування отриманих всіх даних опитування навчальні втрати учнів базової середньої школи ми класифікували так:

У галузях освіти. В учня/учениці немає базових знань або вони недостатньо сформовані в окремих чи кількох галузях освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, що перешкоджає засвоєнню змісту циклу предметів та тих ключових компетентностей, які вони формують.

З окремих предметів. В учня/учениці є прогалини в знаннях, незасвоєні теми, що не забезпечує системні знання з навчального предмета та негативно впливає на формування навичок розв'язання практичних задач, створює подальші труднощі в розумінні навчального матеріалу за цією темою в старших класах або дотичних.

Емоційно-інтелектуальні. Розвиток байдужості до результатів навчання впливає на здатність усвідомлювати та керувати своїми емоціями, власною поведінкою на уроках, під час самостійного виконання завдань, розуміти пояснення вчителя та власні актуальні потреби, ставити досяжні цілі, знижує допитливість, стримує розвиток аналітичного та критичного мислення.

Соціально-емоційні навички (СЕН). Класифікуються як м'які/гнучкі навички, soft або life skills, необхідні для успішного навчання та міжособистісної й соціальної взаємодії; навички XXI століття, необхідні для успішної кар'єри. Наскрізні в компетенціях, передбачених НУШ.

Втрати спостерігаються в розвитку індиферентності до життєвих подій, у тому числі до навчання, власного майбутнього: здатності регулювати емоції й власну зосередженість; зниженні впевненості в собі і своїх здібностях; зниженні самоконтролю під час виконання домашніх завдань і дистанційної форми навчання, сумлінності у виконанні завдань. Стимується розвиток соціально-емоційних навичок, що формує недовіру до інших (у тому числі до справедливості вчителів в оцінюванні їхніх знань) та розвивається зневіра, песимізм щодо власних здібностей у навчанні, що перешкоджає соціально-емоційному навчанню – розвитку умінню комунікувати, співпереживати, приймати правильні рішення, працювати в команді, креативно мислити, етиці взаємин і ставлень), які формуються й закріплюються в освітньому середовищі та у взаємодії й співдіяльності з іншими. Спостерігаються труднощі адаптації до нових/зміни умов і вимог навчального процесу, форм його проведення, входження в нові кола соціальної взаємодії.

Особистісні. Розвиток стресових станів, емоційної нестабільності. Зануреність у смартфони, віртуальне спілкування. Втрата мотивації й інтересу до навчання та його результатів; втрата стабільної системи взаємин, в якій формуються цінності й ціннісні орієнтації, моральні принципи, характер, соціальна стійкість, соціальні ролі (у тому числі учня, друга), відповідальність. Спостерігається обмеження соціальних контактів, можливостей самовираження, самотність, відсутність уявлень про подальше навчання, майбутню професію, власне майбутнє, здатність піддаватися маніпулятивним впливам. Відбувається академічний регрес учня/учениці.

Соціалізаційні/Виховні. Порушення (нестабільність) процесу соціалізації особистості в умовах освітнього середовища (як цілеспрямованих виховних і розвивальних впливів) та групи ровесників зі схожими інтересами і навичками як змагального за кращі результати діяльності (у тому числі навчальної) та більшу успішність у соціальному оточенні, лідерство. Посилення стихійних та неузгоджених впливів на розвиток особистості. Накопичення негативного соціального досвіду, у тому числі в навчанні. Накопичення навчальних втрат. Несформованість ключових компетенцій та наскрізних умінь, необхідних як для подальшого навчання, так і для життя.

Осмислення даних діагностичного зрізу також дає можливість визначити **механізми розвитку навчальних втрат** та проаналізувати їх.

Безпековий. Обумовлений військовими подіями, повітряними тривогами, обстрілами, загрозами здоров'ю чи життю, пропусками занять з причини небезпеки.

Інструментальний. Спричинений відсутністю засобів до навчання та контролю знань або доступності до них. Виявився під час тривалих перерв у навчанні, у неготовності системи освіти і зокрема шкіл та педагогів до навчання онлайн під час пандемії Covid-19 через низьку забезпеченість учителів та учнів комп'ютерами, низьку цифрову грамотність, відсутність електронних підручників та відсутність досвіду в реалізації методики навчання й контролю знань у дистанційному режимі. В умовах повномасштабної війни поглибився через відсутність світла та інтернету або його якості.

Організаційний. Характеризує умови, в яких відбувається навчання та здатність учня до самостійної навчальної діяльності, до самоорганізації. В умовах нестабільного навчального процесу, тривалих перерв та зміни форм навчання виявився у проблемах: присутності учнів на уроках, виконанні ними завдань, можливостях та особливостях документування навчального процесу і навчальної успішності, оформлення особових справ учнів, відсутності гнучкого режиму навчання. Ускладнився для учнів, які не мали умов навчатися вдома, та для учнів, які продовжували навчання в 2-х школах: за місцем проживання та онлайн.

Крос-культурний. Характеризує особливості впливу соціокультурного середовища на особистість, її психіку, зокрема особливості сприйняття та інтерпретації, і діяльність. Розвинувся в умовах війни внаслідок переїзду сім'ї учня на нове місце проживання та продовження навчання в інших школах, де склались інші традиції, культура спілкування, система оцінювання. Ускладнився через пережиті втрати і проблеми адаптації до інших учителів, групи ровесників, системи вимог.

Мовленнєвий. Не вироблені навички грамотного читання заважають розуміти тексти і завдання з інших предметів. Для дітей-біженців від війни з України за кордон, які продовжували навчання в школах за новим місцем проживання, посилюється внаслідок незнання мови країни-реципієнта та якою там навчаються діти. Наявні бар'єри спілкування маргіналізують окремих учнів, у класах у них немає друзів (що дуже важливо у підлітковому віці) і навчання для них у такому освітньому середовищі є некомфортним, що впливає і на мотивацію.

Психологічний. Розвивається внаслідок особливих індивідуальних властивостей учня: надмірної соромливості, страху перед учителем, страху бути висміяним за неправильну відповідь, дефектів мовлення. Поглиблюється в умовах несприйняття чи цькування в групах ровесників, при несприятливих сімейних обставинах (байдужість, трудова експлуатація, жорстокість, насилля). В умовах війни посилюється внаслідок стресів, емоційної нестабільності, недосипання через тривоги, які спричинюють погіршення пам'яті і впливають на мотивацію до навчання.

Накопичувальний. Розвивається внаслідок невивчених уроків, труднощів вивчення важкого до розуміння навчального матеріалу, тривалих пропусків у навчанні.

Отже, з огляду на отримані результати діагностування та зроблені висновки, пропонуємо комплекс механізмів подолання навчальних втрат, адекватних до виявлених нами проблем.

На підставі проаналізованих результатів та висновків за матеріалами проведеного дослідження нами пропонуються **механізми подолання навчальних втрат** учнів базової середньої школи у контексті **підтримуючої стратегії**, яка полягає в тому, щоб не тільки допомогти учню/учениці подолати/мінімізувати навчальні втрати, а й сприяти розвитку мотивації до навчання, інтелектуальному й особистісному розвитку, позитивній соціалізації в освітньому середовищі та у процесі навчання.

Орієнтуючись на отримані результати дослідження ми пропонуємо комплекс із 10 основних механізмів подолання навчальних втрат у базовій середній школі, а саме: *безпековості, моніторинговий, організаційний, інструментальний, адаптивний, психологічний, емоційного залучення, соціально-емоційної підтримки, інклюзії, самооцінювання*. Ми не вибудовуємо їхню ієрархію, оскільки кожен із механізмів вважаємо як обов'язковим, так і надважливим. У наших рекомендаціях усі визначені механізми розкриваємо у взаємозв'язку з інструментальним механізмом, який є наскрізним, оскільки забезпечує повноту процедурного компоненту подолання навчальних втрат. З цієї причини не описуємо його окремо, а в контексті інших та визначаємо як обов'язковий.

Безпековості. Основний механізм подолання навчальних втрат, спрямований на захист учнів від загроз життю і здоров'ю, приниження гідності, а, отже, убезпечення від стресів та перерваного навчального процесу, які впливають на результати навчання учнів. Пріоритетний в організації освітнього середовища під час війни. Передбачає наявність у школі надійного й комфортного укриття, можливість організації в ньому навчального процесу.

Характеризується також безпечними умовами внутрішньошкільної взаємодії, відсутністю мобінгу (цькування жертви групою осіб) і булінгу (цькування жертви однієї особою); проведенням профілактичних заходів щодо поводження з вибуховими предметами, кібербезпеки, девіантної та асоціальної поведінки, жорстокості і насилля, маніпулятивних технологій у залученні підлітків до протиправної діяльності.

Моніторинговий. Механізм визначення якості знань, міри навчальних втрат, актуальних потреб учня/учениці, визначення адекватних до потреб шляхів їх подолання, «стартових» умов для подальшого контролю змін у динаміці успішності. Діагностування проводиться не менше як 2 рази у навчальному році: на початку та в кінці (бажано ще після 1-го семестру, тобто 3 рази на рік). Діагностичний інструментарій може бути стандартизованим або ж альтернативним, розробленим педагогом чи запозиченим з перевірених практикою методик. Діагностичним інструментарієм можуть бути тести, спеціально розроблені логічні завдання, опитувальники, письмові, творчі роботи, практичні завдання, компетентнісно-орієнтовані завдання.

Результативність діагностики актуальних потреб учня щодо подолання навчальних втрат залежить від якості діагностичного інструментарію, його мети та тих питань чи завдань, які допомагають усебічно вивчити проблему та орієнтувати на здійснення адекватних до виявлених втрат заходів. Тому запитання і завдання повинні бути конкретними, чіткими, бажано у вигляді коротких конструкцій, щоб учень/учениця добре їх розуміли. У комплексному дослідженні діагностичні процедури на вивчення навчальних втрат мають бути адресно зорієнтовані на цільові групи респондентів, враховувати їхні статусні/рольові особливості та міру залученості в навчальний процес, узгоджені за домінуючими лініями діагностики. Матеріали діагностики мають бути відповідально проаналізовані, обговорені в педагогічному колективі та покладатись, при виявлених проблемах, в основу заходів на її подолання.


Можна також розробляти чи упроваджувати діагностичний інструментарій з використанням штучного інтелекту (ШІ). Зокрема, на платформі MAP Growth можливе створення тестів для періодичної перевірки знань учнів з різних предметів. На MAP Skills – тестів на визначення складнощів, які виникають в учня під час засвоєння нового матеріалу. У них відпрацьовується навичка правильної відповіді за кожною з тем шляхом багаторазового повторення. Доцільно використовувати у роботі з учнями, що вже мають навчальні втрати та в інклюзивному навчанні. Є також інші приклади доступних освітніх платформ, розробки яких можна використовувати в якості діагностичного інструментарію.

Організаційний. Механізм обліку й подальшого врахування результативності діагностичних та корекційних заходів на подолання навчальних втрат. У процесі подолання навчальних втрат організаційний механізм характеризує умови, в яких відбувається навчання та розкривається здатність учня до виконання завдань, самостійної навчальної діяльності, до самоорганізації, а також їх ресурсність. Ці умови передбачають забезпеченість навчального процесу скоригованим змістом навчального предмета та методами навчання, які враховують особливості навчальних втрат та особливості сприйняття і темпу навчання потребуючих учнів, мотивують їх до навчальної діяльності й особистісного зростання. Також має бути забезпечена доступність до навчального контенту.

На рівні закладу організаційний механізм подолання навчальних втрат також виявляється як у присутності учнів на уроках, особливостях форми та режиму навчання, так і в особливостях документування навчального процесу, навчальної успішності учнів, її динаміки, оформлення особових справ учнів. Нині процес документування може бути автоматизованим, створеним з використанням цифрових технологій або ж упровадженим в електронних формах, обраних закладом освіти до заповнення з відомих і загальнодоступних освітніх платформ.

Адаптивний. Передбачає гнучкість навчального процесу відповідно потреб і можливостей здобувачів освіти. Характеризує суть адаптивного навчання як технології персоналізації навчального процесу відповідно до міри навчальних втрат та унікальних потреб учня/учениці. Його можна обирати як до окремих задач навчання, так і враховувати в алгоритмі побудови навчального процесу. У ситуації значних навчальних втрат здобувачів базового рівня середньої освіти згідно з вимогами Державного стандарту середньої освіти може бути застосований для скорочення освітніх програм з наданням пріоритету ключовим компетенціям і наскрізним умінням та їх закріпленню; для зміни методів подачі матеріалу, його методики на діалогічну та інтерактивну; для зміни характеру навчання на наочно-практичний без зміни його змісту та рівня складності; для розроблення корекційних програм, які максимально враховують персоналізовані освітні запити учнів та їхні актуальні освітні потреби; для розроблення й упровадження короткострокових програм у варіативній складовій навчання чи позаурочній діяльності (під час канікул, літніх таборів, у недільних школах тощо); для розроблення індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням індивідуального темпу навчання, міри навчальних втрат та за участі потребуючого учня/учениці та батьків.

В умовах цифровізації суспільства та підвищення цифрової компетентності вчителів і учнів, доступності закладів освіти до освітніх платформ може бути реалізований в освітньому середовищі з використанням штучного інтелекту (ШІ), який розширює уявлення про можливості адаптивного навчання та використовує широкодоступні форми і засоби навчання. Може підібрати зміст і його подачу залежно від персоналізованих потреб учня/учениці. До прикладу, St Math – гейміфікована програма для вивчення математики та адаптивного оцінювання. Складається з набору вправ у вигляді ігор-анімацій. Здатна адаптуватися до рівня учня, щоб закласти в нього розуміння математичних концепцій (математичних аксіом і математичних відношень). Навчальна платформа Whatfix являє собою набір мультиформатів для допомоги в надолуженні потрібного навчального змісту в потрібний час та в потрібному форматі (на платформі автоматично створюються не лише посібники у форматі PDF, а й відео NTML-сторінки, слайди, тексти) за замовленням. Навчальний контент формується у найбільш доступному/зрозумілому форматі для користувача. Проте, як зазначають фахівці, на цій платформі не враховуються різні стилі навчання. Alexs – дозво-



ляє швидко й точно визначити, які знання учень/учениця вже опанували, визначити теми, які він готовий опанувати далі. Доступність до розуміння нового навчального матеріалу або ж надолуження втраченого в галузях освіти базується на поясненні основних понять та емпіричному описі знань, які до них відносяться. Smart Sparrow – платформа дозволяє розробляти адаптивні та інтерактивні навчальні матеріали. Доступні безкоштовні матеріали для планування уроку. Є серія ігор з астрономії Infiniscope, які можна ефективно використовувати на уроках. При всій привабливості та можливостях оперативної й нестандартної підійти до подолання навчальних втрат з використанням штучного інтелекту (ШІ,) все ж звертаємо увагу, що при перевагах застосування освітніх сервісів в цифровізованому суспільстві, які надають адаптивні навчальні платформи, залишається проблема врахування індивідуально-типологічних характеристик учня та особливостей і динаміки змін умов навчального середовища у забезпеченні адаптивного навчання.

Психологічний. Обов'язковий механізм подолання навчальних втрат навчальної успішності. Базується на створенні дружнього середовища в школі від вчителя/вчителів і вдома від батьків. У підтримці надважливою є віра в учня/ученицю, його/її здібності й здатності до надолуження навчальної програми, засвоєння необхідного комплексу знань. Неприпустимими у цьому випадку стосовно дитини є дорікання, приниження як нездатного/нездатної, підвищення голосу у розмові з ним/нею, висміювання перед однокласниками в школі. А також сварки і фізичні покарання від батьків. І вчителі, і батьки повинні чітко усвідомлювати, що діти підліткового віку дуже болісно і навіть непрогнозовано реагують на критику, приниження, особливо якщо свідками тому є їхні ровесники. Окрім того, є різні причини навчальних втрат – вони можуть бути пов'язаними з обставинами життя сім'ї учня/учениці, зі станом його/її самопочуття, характерним для пубертатного періоду, чи здоров'я, про що підлітки уникають розказувати. Як і до всіх інших учнів, до тих, хто відстає у навчанні, необхідно ставитись доброзичливо, тактовно пропонувати допомогу. Найбільш прийнятними формами подолання навчальних втрат опитані учні назвали подовження навчального року, навчання під час канікул, додаткові заняття, репетиторство. На ці відповіді учнів варто орієнтуватися вчителям та батькам. Адже до додаткових занять має бути мотивація. І якщо учні вибрали такі форми занять, то вони мають до них психологічну готовність.

У школі організатором психологічно сприятливого мікроклімату має бути практичний психолог чи шкільний соціальний педагог. Дружнє середовище, додатково, можна створити і в інші різні способи: 1) розробити разом із учнем індивідуальну освітню траєкторію і в темпі учня «рухатись нею вперед»; 2) забезпечити тьюторський супровід; 3) забезпечити едвайзинг; 4) залучати до допомоги в навчанні більш успішних учнів (метод «рівний-рівному» – для підлітків важливою є співпраця у референтній малій групі та з авторитетними для них особами); 5) залучати у неформальну освіту компетентних та вмотивованих на допомогу учням батьків. Ефективною у подоланні навчальних втрат може бути кейс-технологія у вивченні як окремих предметів, так і освітніх галузей. Вона дозволяє організувати навчальну діяльність у малих групах, комплексно досягати в процесі навчання не тільки дослідницько-пошуковий, емоційно-інтелектуальний, соціально-емоційний та виховний/соціалізаційний ефекти, а й створювати позитивний психологічний мікроклімат, зняття бар'єрів спілкування, самовираження та страхів за неправильну відповідь, досягати емоційної залученості в навчання кожного тощо. Кейс-технологія може бути реалізована також у дистанційній формі освіти.

Емоційного залучення. Цей механізм надзвичайно важливий для учнів підліткового віку, коли, відповідно до вікових характеристик, переважає високий рівень тривожності,

негативний настрій, відсутність бажання вчитися, зниження оптимізму, суперечливість ставлень, зміна пізнавальних і соціальних мотивів навчання, підвищена чутливість до емоцій та настроїв інших, до критики, у тому числі від учителя. Емоції є фундаментальною потребою в розвитку та дієвим чинником набуття досвіду, у тому числі навчального. У процесі навчання емоції виявляють підкріплювальну функцію, зокрема сприяють розвитку в учня/учениці саморегуляції і самоконтролю. Це дозволяє учням краще усвідомлювати проблеми в навчанні та визначатись із шляхами їх подолання. Емоційне залучення виникає внаслідок емоційного зараження в емоційно насичених ситуаціях, коли емоційний стан від одних передається до інших, у процесі залученості до спільної діяльності, коли виникає потреба відповідати емоціям інших. Тому вчителю важливо бути емоційно компетентним, вибудовувати стосунки з учнями на засадах емпатії, довіри, уважного ставлення й розуміння їхніх емоцій. Емоційна компетентність учителя формує емоційний інтелект учня/учениці як інтегральну характеристику особистості. У навчальному процесі емоційне залучення виявляється під впливом використання ігрових технологій та ігрових методів навчання, інших активностей, які не тільки закріплюють знання чи полегшують їх сприйняття, а й створюють ефект позитивної налаштованості на активність у навчанні, формують до нього позитивну мотивацію та розвивають логічне мислення, полегшують запам'ятовування й усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. До прикладу, позитивне емоційне залучення яскраво виявляється під впливом гейміфікації, під час змагань, квестів, проектної діяльності, у групових формах роботи тощо, у ході яких є можливості вирішувати навчальні завдання. Ігрове навчання можна організовувати також і з використанням цифрових технологій, під час дистанційного навчання. Емоційна залученість може сприяти бажанню вчитися і досягати результатів.

Соціально-емоційної підтримки. Обов'язковий механізм підтримки, особливо в умовах війни. Адже емоційне благополуччя дитини/учня є важливою умовою її успішного навчання і виховання. Важливий для учнів та вчителів. Потребує злагодженої взаємодії вчителів і батьків в інтересах учня. Передбачає створення умов середовища закладу освіти як середовища поваги і довіри. Як можливість для учнів проговорювати вчителю свої емоції, в яких він допоможе розібратися, дати слушну пораду, підтримати. Ефективний з використанням вправ зняття напруги (фізичні розминки, йога, танці), припинення панічної атаки (вправи на дихання); психолого-емоційного стресу (створення уявних образів, малювання емоцій), вправ для повернення до ресурсного стану (малювання, перегляд фільму, майстрування тощо – все, що приносить задоволення і покращує емоційний стан). Ефективне надання соціально-емоційної підтримки потребує щонайменше соціально-емоційної грамотності того, хто її надає. Новий Професійний стандарт учителя (2020) передбачає в нього соціально-емоційну компетентність. В інтернет-просторі представлено сучасні освітні програми розвитку соціально-емоційної компетентності в учнів та креативні практики соціально-емоційного навчання – вони можуть слугувати підвищенню професійної майстерності учителів у наданні соціально-емоційної підтримки учням та самим собі (для профілактики професійного емоційного вигорання).

Інклюзії. Основний механізм рівного доступу всіх учнів до навчального процесу та до закладів освіти. Рівність ставлення учителів до учнів, поваги до особистості кожного, сприйняття індивідуальності та унікальності. Наявність у школі інфраструктури для переосування та навчання осіб з особливими фізичними потребами.

Самооцінювання. Основний механізм оцінки власного академічного прогресу, активізації роздумів над власними труднощами та успіхами, їх самоусвідомлення, а також аналі-

тичного і критичного мислення, самомотивації. Розвиває потребу бачення себе реального, без перебільшення, вимогливість, готовність брати відповідальність за себе і свої результати навчання. Для самооцінювання використовуються опитувальники, тестові завдання. Самооцінювання може бути корисним і для вчителів, особливо в умовах дистанційної форми роботи. Комплексну самооцінку, за розробленими критеріями, може здійснювати заклад освіти. Результати самооцінки мають бути предметом обговорення на педраді. І для учнів, і для закладу освіти бажано мати таблиці узагальнення, де за кожним з результатів самооцінювання можна судити про динаміку змін. Отже, предметом самооцінювання можуть бути навчальні втрати в учнів та закладу освіти, в професійній діяльності учителів.

Названі механізми навчальних втрат визначено нами за результатами масштабного опитування та виявлених освітніх потреб і проблем. Пропонується їх упроваджувати в навчальному процесі на рівні школи, враховувати у розробленні освітніх програм.

Використані джерела

- Алексєенко, Т. Ф. (2024a). Засадничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 21 березня 2024 р.)*, 202–205. Київ: Освіта. <https://lib.iitta.gov.ua/740638/>
- Алексєенко, Т. Ф. (2024b). Комплексний підхід у розробленні діагностичного інструментарію дослідження навчальних втрат в учнів середньої школи. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (16 травня 2024 року)*, 8–10. Рівне: РДГУ.
- Бичко, Г., Вакулєнко, Т., Лісова, Т., Мазорчук М., Терещенко В., Раков С., & Горох В. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Український центр оцінювання якості освіти.
- Головко, М. В., & Науменко, С. О. (2024). Результати PISA-22 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*, 2, 20-34.
- Державна служба якості освіти України. (2023). Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році. Retrieved April 04, 2024 from <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-ovity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). <https://www.kmu.gov.ua/npas/4063813>
- Жук, Ю. О., & Науменко, С. О. (2023). Means and tools for diagnosing of educational losses. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*, 26–46. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739545>
- Локшина, О. І. (2023). Міжнародний досвід вимірювання освітніх втрат. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*, 14–16. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974/>
- Овчарук, О. В. (2023). Рамкові підходи до здійснення моніторингу якості шкільної освіти: приклад ЮНЕСКО. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції*, 222–224. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736418>
- Петрук, О. М. (2024). Вектори дослідження навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (16 травня 2024 року)*, 29–30. Рівне: РДГУ.
- Топузов, О. М. (заг. ред.) & Головко М. В. (укл.). (2023). Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736974/1/Osvitni_vtraty.pdf

- Топузов, О. М. (заг. ред.) & Онопрієнко, О. В. (укл.). (2023). Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів. Методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка.
- Топузов, О., & Засєкіна, Т. (ред.). (2023). Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192>
- Топузов, О., Головка, М., & Локшина О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, 1, 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>.
- Шелестова, Л. (2023). Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1(30), 62–72. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72)
- Agbor, M. N., Etta, M. A., & Etonde, H. M. (2022). Effects of armed conflicts on teaching and learning: Perspectives of secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education*, 86, 164-182. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i86a09>.
- Cervantes-Duarte, L., & Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educaree (Educare Electronic Journal)*, 20(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- Gentry, R. (2008, April 7-11). *If War – How to Minimize the Loss for School Children*. [Conference session]. The Second Annual International Conference on Peace, Jackson, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501838.pdf>.
- Justino, P., Marinella, L., & Paola S. (2014). Short-and Long-Term Impact of Violence on Education: The Case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 320–353. <https://doi.org/10.1093/wber/lht007>
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Liao, H., Ma, S., & Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*, 75, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>.
- Naumenko, S., & Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. In L. Pogolşa, N. Vicol & A. Barbăneagră (Eds.), *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională, 21 octombrie 2022* (pp. 268–273). <https://lib.iitta.gov.ua/732327/>.
- Weir, P. (2019, Mar/Apr). *Adaptive Learning 3.0*. Training Industry. Retrieved April 8, 2024 from <https://trainingindustry.com/magazine/mar-apr-2019/adaptive-learning-3-0/>.

3.4. ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-4>

Оксана Глушко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>

Війна в Україні завдала значних втрат освітній сфері і її наслідки відчуватимуться ще багато років поспіль. Однак є стратегії, які можуть допомогти мінімізувати ці втрати й сприяти відновленню та подальшому розвитку освіти. Інтеграція може стати однією із рушійних сил, яка допоможе мінімізувати й подолати негативні наслідки війни.

Термін «інтеграція» (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення, *integer* – цілий) – це об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів (Словопедія, n.d.).

Загалом поняття інтеграції передбачає об'єднання, злиття різних елементів, компонентів, систем в єдине ціле. У контексті міжнародних відносин інтеграція означає поглиблення взаємозв'язків, співробітництва між країнами та народами, наднаціональними інституціями та організаціями (Глушко, 2024). У межах європейської інтеграції, що безпосередньо належить до аналізу нашого дослідження, можна виокремити кілька ключових аспектів:

- політичний аспект (узгодження законодавства, норм та стандартів країн-членів ЄС; передача частини національних повноважень наднаціональним інституціям);
- економічний аспект (створення єдиного ринку товарів, послуг та робочої сили; проведення узгодженої фінансової, економічної політики тощо);
- соціальний аспект (забезпечення вільного пересування громадян, гарантування їх прав і свобод, визнання кваліфікацій тощо);
- освітньо-культурний аспект (гармонізація освітніх систем та стандартів, наприклад Болонський процес);
- розвиток академічної мобільності, залучення до спільних освітніх програм;
- оновлення стандартів освіти за відповідними рівнями з урахуванням основних компетентностей навчання протягом життя (Рекомендація 2006/962/ ЄС, Рекомендація 2008/С111/01);
- поширення й утвердження європейських цінностей, ідентичності, міжкультурного діалогу, підтримка громадянського суспільства та активної участі громадян у суспільному житті).

Еволюція європейської інтеграції України в галузі освіти і науки була значною протягом останніх десятиліть. Україна активно здійснювала реформи та впроваджувала заходи з метою наближення своєї освітньої системи до європейських стандартів і норм.

Одним з ключових кроків було приєднання України до Болонського процесу в 2005 році. Цей процес було спрямовано на створення єдиного європейського освітнього простору, який забезпечує взаємне визнання кваліфікацій, мобільність студентів і викладачів, а

також запровадження та практичне втілення спільних стандартів і принципів у вищу освіту. Україна активно працює над гармонізацією власної системи вищої освіти з принципами Болонського процесу, зокрема, впроваджує систему кредитів ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System (європейська трансферна-накопичувальна система кредитів), забезпечує прозорість і якість освіти.

В умовах колоніальної війни та боротьби за свободу та незалежність української нації необхідно підкреслити важливість європейської інтеграції України. Відповідно до євроінтеграційного руху Україна має наблизити законодавство, норми та стандарти до законодавства, стандартів та практик ЄС, зокрема, це стосується й сфери освіти. Вихід на новий рівень співробітництва між Європейським Союзом і нашою державою, зумовлений тими викликами, перед якими постала наша держава. Отримання Україною статусу кандидата на вступ до ЄС передбачає виконання Копенгагенських критеріїв і гармонізації законодавства України, зокрема на освітньому рівні, з законодавством Європейського Союзу (Глушко, 2024).

Україна, безумовно, стикається з певними викликами та перешкодами на шляху до інтеграції своєї шкільної освіти до європейського освітнього простору. Серед основних можна виокремити такі:

1. Фінансування та ресурсне забезпечення:

- недостатність бюджетного фінансування на реалізацію освітніх реформ, що ускладнює запровадження сучасних матеріально-технічних стандартів, оновлення навчального обладнання тощо;
- нерівномірний розподіл ресурсів між різними регіонами, що призводить до нерівності доступу до якісної освіти, потреба в оновленні матеріально-технічної бази шкіл, особливо в сільській місцевості;
- необхідність забезпечення шкіл сучасними навчальними матеріалами та цифровими технологіями.

2. Консервативність системи та опір змінам:

- певна інертність та бюрократизація системи освіти, що ускладнює впровадження інновацій;
- необхідність зміни менталітету, подолання стереотипів та опору до реформ серед частини освітян.

3. Підвищення кваліфікації та мотивації вчителів:

- реалізація ефективної програми безперервного професійного розвитку педагогів, відповідно до нових європейських стандартів і нових викликів;
- недостатня мотивація педагогічних працівників та складнощі з їхнім соціальним забезпеченням, конкурентоспроможним рівнем оплати праці вчителів;
- необхідність посилення престижу вчительської професії в суспільстві.

4. Мовні та культурні бар'єри:

- потреба в поглибленні вивчення іноземних мов, особливо англійської на достатньо високому рівні, як учнями так і вчителями;
- необхідність адаптації навчальних програм та методик до європейського культурного контексту.

5. Питання автономії та академічної свободи:

- збереження належного балансу між централізованим управлінням освітою та наданням навчальним закладам більшої самостійності;
- забезпечення академічної свободи освітян у виборі інноваційних методик та підходів.

Подолання цих викликів потребує комплексного підходу, який охоплює збільшення фінансування, проведення ефективних реформ, зміну організаційної культури, підвищення мотивації педагогічних кадрів та координацію зусиль усіх зацікавлених сторін. Лише за таких умов Україна зможе досягти суттєвої інтеграції шкільної освіти до європейського освітнього простору.

З початком повномасштабної збройної агресії РФ проти України у 2022 році, українське суспільство та держава стикнулися з чисельними викликами й загрозами екзистенційного та вітального характеру. «Акумуляція енергії» найкращих інтеграційних практик ЄС в освітню систему України, запровадження інноваційних методів навчання, використання найкращих цифрових технологій та ресурсів, можуть стати важливими інструментами для подолання негативних наслідків війни. Загалом можна відмітити, що Україна послідовно рухається шляхом інтеграції власної шкільної освіти до європейського освітнього простору, впроваджуючи реформи, гармонізуючи стандарти та активно співпрацюючи з європейськими партнерами. Цей процес триватиме і надалі, оскільки інтеграція в ЄС залишатиметься одним із ключових пріоритетів державної політики України. На нашу думку, євроінтеграційний рух дасть змогу нашій державі не лише подолати негативні наслідки війни, але й створити міцну основу для майбутнього розвитку (Глушко, 2024).

За оцінками міжнародної організації ЮНІСЕФ, сьогодні 400 мільйонів дітей (приблизно кожна п'ята дитина) у всьому світі проживають на територіях охоплених збройними конфліктами або тікають з них (UNICEF, 2023).

Багато з цих дітей зазнали різного роду насильств, втратили членів сім'ї та друзів або були вимушені розлучитися зі своїми сім'ями. Наразі забезпечення виконання Конвенції про права дитини, в умовах військових конфліктів та криз, є важливим питанням у сучасних реаліях, особливо для створення безпечного середовища, що підтримує дитину.

В умовах широкомасштабної війни РФ проти України, українські діти стикнулися з різними деструктивними явищами, зазнали фізичних і психологічних травм, були вимушені покинути рідні домівки та переміститися в межах країни або виїхати за кордон. Вони переживають стрес через війну, втрати рідних, друзів, порушення звичного способу життя та невизначеності. Серед викликів, які постали перед державою внаслідок переміщення великої кількості українських дітей, молоді – втрата ними зв'язків зі своєю громадою, суспільством, країною. На цьому тлі, зокрема, загострилося питання освітніх втрат і розривів. Хочемо зазначити, що проблема навчальних втрат була системно проаналізована в дослідженнях українських компаративістів (Локшина та ін., 2023). Науковці дійшли висновку, що навчальні втрати, викликані воєнними діями, були спричинені не лише закриттям шкіл, а й їх переміщенням внаслідок руйнування, пошкодження, окупації, відсутністю електроенергії та інтернету, недостатністю навчально-методичного забезпечення, психологічними травмами учнів і педагогів тощо. Втрати у навчанні спостерігаються і в українських учнів, які навчаються в школах країн, що надали їм притулок (Локшина та ін., 2023, с. 10). У зв'язку з актуальністю теми, зростає кількість досліджень, присвячених вивченню впливу та наслідків війни на психічний та емоційний добробут дітей (Attanayake та ін., 2009; Blackmore та ін., 2020; Henkelmann та ін., 2020; Śliwerski & Kossakowska, 2023). Дослідження А. Сліверського, К. Косаковської присвячено українським дітям, які вимушено втекли з зон, охоплених війною, за межі України, і які проживають у приймаючих країнах, зокрема в Польщі. У зв'язку з цим виникає комплекс викликів і проблем, які європейські країни долають. Окрім того, зроблено акцент на негативних установах, емоційних та міжособистісних проблемах серед польських дітей у період початкової фази кризи біженців з України. Згідно з офіційними даними Міністерства освіти

Польщі, до початкових шкіл по всій країні було прийнято значну кількість – 128 тис. – дітей. Така велика кількість дітей-біженців стала «відчутною та помітною» для населення Республіки Польща. Результати показують, що діти, які безпосередньо не постраждали від війни, також можуть мати труднощі на емоційному рівні, що безпосередньо відображається на пізнавальній активності, на успіхах у школі (Śliwerski & Kossakowska, 2023).

Коротко зупинимось на ключових моментах досліджень відомих психологів, які вивчають вплив та наслідків війни на людину, дитину: Дж. Боулбі, (феномен прив'язаності, який підкреслює важливість емоційних зв'язків між дітьми та їхніми опікунами), А. Маслоу (ієрархія потреб Маслоу, де потреба в безпеці та захисту є однією з основних, а в ситуаціях війни, коли діти та дорослі піддаються загрози, задоволення цієї базової потреби стає критично важливою для їхнього психічного здоров'я (Hjelle & Ziegler, 1992). В. Франкл (засновник логотерапії, знаходження сенсу життя). Франкл вважав, що навіть у найскладніших умовах, таких як концентраційні табори, люди можуть знайти сенс і мету. Він стверджував, що сенс може бути знайдений навіть через страждання, і це є важливим елементом для психічного виживання (Франкл, 2016). Сенс, за переконанням психолога, «доступний всупереч (ні, завдяки) стражданню – за умови, однак, що ми зустрілися з невідворотним стражданням» (Франкл, 2001, с. 169). Його слова про те, що сенс доступний «всупереч стражданню», підкреслюють важливість внутрішньої сили людини та готовності до пошуку мети, в умовах виживання, у період найтяжчих випробувань. Отже, на думку В. Франкла, представника гуманістичної психології, навіть у найважчі часи люди можуть знайти сенс, що є критично важливим для їхнього психічного здоров'я та добробуту.

Дж. Боулбі, англійський психолог, психоаналітик серед іншого вивчав, як травматичні події, такі як війна, можуть впливати на емоційний розвиток дітей, наслідки впливу розлуки з матір'ю на дитину, феномен прив'язаності (Bowlby, 1952). У контексті війни, коли діти можуть втратити батьків або пережити розлуку, ці зв'язки можуть бути порушені, що призводить до серйозних психічних проблем. Наразі ці психологи внесли значний вклад у розуміння того, як війна впливає на психічне здоров'я людей, зокрема дітей, і як можна підтримати їх у процесі відновлення. Їх ідеї залишаються надзвичайно актуальними в сучасному світі, де війни й конфлікти мають значний вплив на психічне та емоційне здоров'я людей.

Вплив війни на дітей, на їх психічне та емоційне здоров'я, підтверджується багатьма дослідженнями з цього питання (Lieberman & Knorr, 2007; Murthy, & Lakshminarayana, 2006; Slone et al., 2017; Śliwerski & Kossakowska, 2023; UNICEF, (2024).). На думку дослідників Murthy & Lakshminarayana (2006) діти є однією із найвразливіших груп, на яких війна має катастрофічний вплив та негативні довготривалі наслідки (Murthy & Lakshminarayana, 2006).

23 лютого 2022 року була ухвалена нова Стратегія Ради Європи з прав дитини (2022–2027) «Права дітей в дії: від стабільної реалізації до спільного новаторства» (Council of Europe strategy for the rights of the child (2022–2027): “Children’s Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation”, англ. м.). Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022–2027 роки передбачає способи запобігання дискримінації та забезпечення захисту дітей від насильства, серед яких – вільний доступ дітей, що перебувають у кризових ситуаціях до системи охорони здоров'я, забезпечення своєчасного лікування, спрощений доступ до психологічної підтримки дітей у державних системах охорони здоров'я та освіти. У кластері підтримки дітей-мігрантів та біженців, акцентовано на тому, щоб зробити політику та процедури прийому цих дітей більш дружніми, щоб вони базувалися на правах дитини. Окрім того, у Стратегії наголошено про необхідність надання всім дітям, навіть у кризових і надзвичайних ситуаціях, можливості відвідувати школу або здобувати освіту іншими способами (Council of Europe, 2022).

Українські науковці відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, досліджуючи питання організації освіти в умовах війни, зацентрували на важливості забезпечення в кризових ситуаціях безперервності навчання. Забезпечення цього процесу може відбуватися за допомогою різних методів, серед яких дистанційне навчання, неформальні програми навчання, інтенсифікація навчальних занять, домашні школи (Локшина та ін., 2022, с. 13).

У монографії провідних учених НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді» здійснено аналіз проблеми захисту та підтримки ментального здоров'я громадян України в умовах війни з РФ. За результатами дослідження виявлено, що війна в Україні значно ускладнила доступ учнівської молоді до освіти й істотно впливає на її якість (Кремень (ред.) та ін., 2024, с. 26). Щодо ментального здоров'я учасників освітнього процесу за результатами досліджень науковці зробили висновок про те, що психолого-педагогічної підтримки потребує значна частина дітей (Кремень (ред.) та ін., 2024, с. 31). Отже, проблему збереження ментального здоров'я дітей, в умовах війни, визнано стратегічним завданням для системи освіти України. Визнано необхідність системного підходу, запропоновано шляхи подолання у вирішенні цього надскладного завдання, а саме:

- запровадження спеціальних програм психоедукації учасників освітнього процесу щодо чинників надмірного стресу і шляхи подолання дистресу;
- здійснення періодичного моніторингу психоемоційного стану всіх учасників освітнього процесу, запровадження на постійній основі заходів щодо психопрофілактики розвитку негативних наслідків впливу надмірних або хронічних стресових чинників у учасників освітнього процесу;
- упровадження в систему навчальної підготовки школярів спеціальних тем у межах навчальних курсів, спрямованих на проблему збереження ментального здоров'я та психоемоційного балансу;
- забезпечення комплексної, постійної системи підтримки психоемоційного балансу, ментального здоров'я (Кремень (ред.) та ін., 2024, с. 47–48).

Психологічні та психолого-педагогічні дослідження свідчать, що війна має деструктивний вплив та довготривалі наслідки на психіку дітей та підлітків. Успішному подоланню психологічних травм, станів, ПТСР-симптоматики, налагодженню стосунків зі значущими дорослими, сприяє «потенціалу життєстійкості» дитини. На думку З. Кісарчук, Я. Омельченко, Г. Лазос, базовою умовою для подолання дітьми несприятливих наслідків впливу надмірних стресових чинників є розвиток життєстійкості в дитини, активна життєва позиція (Кісарчук (ред.) та ін., с. 105–106).

Сміт (Smith 2001) зазначає, що війна по-різному впливає на дітей. Професор психології Ед Кернс, дослідник соціальної ідентичності, конфліктів визначив найважливіші чинники впливу війни на психічне здоров'я та психологічний стан дітей:

- втрата базових ресурсів (війна руйнує основні життєві потреби: навчальні заклади (освіта), охорона здоров'я, належне житло, воду та їжу тощо);
- порушення сімейних стосунків (через втрату, розлуку або переміщення, дітей насильно забирають із сім'ї);
- стигматизація і дискримінація (мають вплив на ідентичність, наприклад, вороже середовище забороняє деяким дітям етнічних меншин відвідувати школу);
- песимістичний погляд на життя (постійне відчуття безнадії, втрати та горя, нездатність уявити конструктивне майбутнє, що може сформувати в дітей цинічний погляд на дорослих і суспільство);

▪ нормалізація насильства (багато дітей, які піддаються актам насильства у ключові роки розвитку, починають сприймати насильство як нормальну частину життя) (Roe et al. 2014; Smith, 2001).

Програма психолого-педагогічної допомоги, захисту та підтримки дитячого психічного здоров'я має передбачати цілісний та багаторівневий підхід (Slone & Mann, 2016). Вона має охоплювати:

1. Розроблення та забезпечення профілактичних програм. Зокрема програм, які спрямовані на навчання вчителів, освітніх працівників, батьків щодо надання базової психологічної підтримки дітям у кризових ситуаціях.

2. Надання першої допомоги під час гострих періодів і одразу після них;

3. Лікування посттравматичного стресового розладу, різних психологічних розладів і станів, стресів; (Slone & Mann, 2016; Калашник (ред.) та ін., 2022).

На нашу думку, варто додати ще один пункт, а саме:

4. Необхідний супровід (напр. консультаційний) для кожної дитини, після лікувального, адаптаційного періоду.

Психологічний супровід та допомогу дітям мають надавати підготовлені висококваліфіковані фахівці, які отримали відповідну освіту й пройшли додаткову підготовку за такими освітніми кваліфікаційними спеціальностями, як освіта/педагогіка, психологія/корекційна психологія, соціальна педагогіка/соціальна робота тощо. Розвиток багаторівневої психологічної допомоги дітям, постраждалим внаслідок війни, має формуватися за принципом «не зашкодь», осердям допомоги мають стати потреби кожної окремої дитини (Калашник (ред.) та ін., 2022, с. 9). На рівні держави, необхідно розробити стратегію, комплекс дієвих заходів, спрямованих на підтримку дітей, постраждалих внаслідок війни (Wessells, 2017).

Є кілька програм психологічної допомоги для дітей, особливо в контексті кризових ситуацій, таких як війна, які сприяють подоланню негативних наслідків (тривожність, депресивні стани, агресивна поведінка або апатія, роздратованість, труднощі з увагою та зосередженістю, порушення сну тощо). Ось деякі з них:

▪ програми, які навчають дорослих (вчителів, волонтерів, батьків) надавати базову психологічну підтримку дітям у кризових ситуаціях;

▪ групова терапія (групи підтримки для дітей, де вони можуть ділитися власними переживаннями та отримувати допомогу від психологів);

▪ індивідуальне консультування (консультативна робота психолога з дітьми, спрямована на індивідуальну підтримку та допомогу в подоланні травматичного досвіду);

▪ арт-терапія (використання творчих методів: малювання, ліплення, музика) для вираження емоцій і зменшення стресу);

▪ програми для школярів (інтеграція психологічної допомоги в шкільну систему, включаючи навчальні курси про емоційне здоров'я);

▪ вебінари та онлайн-ресурси (доступ до онлайн-платформ, де діти можуть отримати інформацію про психологічну підтримку та знайти відповідні ресурси).

На думку науковців, психологічна допомога дітям в Україні, в умовах війни й у поствійськовий час, має набувати ознак «доступності, масовості», й системності. Я. Омельченко зазначає, що варто використовувати ефективні психотехніки, які були б придатними для широкого застосування та виокремлювались у навички самопомоги (Omelchenko, 2022, р. 56). Отже, програма підтримки та захисту дитячого психічного здоров'я має охоплювати комплекс заходів на різних рівнях (державна, громада, школа, сім'я), які б сприяли збе-

реженню ментального здоров'я дітей, з акцентуацією на застосуванні найкращих практик країн Європейського Союзу із зазначеної проблеми.

Наприклад, у партнерстві з Міністерством освіти і науки ЮНІСЕФ у 2024 році запустив онлайн-курс Brave to Teach про практики та підходи Mental Health and Psychosocial Support (МНПСС, Психічне здоров'я і психосоціальна підтримка, ПЗПСП) в освітніх установах. Цілі курсу – озброїти вчителів, шкільних психологів та адміністрацію школи знаннями та навичками щодо самодопомоги, а також, як реагувати на психосоціальні потреби дітей. Додатково радять проводити тренінги для освітян із надання першої психологічної допомоги. За підтримки ЮНІСЕФ були запропоновані освітні програми для вчителів і батьків щодо надання знань та практичних навичок із психосоціальної допомоги та підтримки психічного здоров'я (UNICEF, 2024).

Крім того, у межах програми заплановано навчання, впродовж року понад 30 000 учнів. Вони пройдуть навчання за програмою «Я підтримую своїх друзів». Відповідно мета цієї програми – навчити підлітків, як підтримати один одного, тобто необхідним практичним навичкам та ефективним технікам першої психологічної допомоги тим, хто перебуває у стресі, хто цього потребує (МОН України, 2024a).

У 2024 році, задля подолання викликів, пов'язаних із війною рф проти України, посилення реформ освіти та поглиблення європейської інтеграції в сфері освіти, Міністерство освіти і науки у співпраці з Міністерством цифрової трансформації розробили «Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців». У Стратегічному плані наголошено, що незважаючи на ті трансцендентні виклики перед якими постало українське суспільство у зв'язку із широкомасштабною війною, варто не зупинятися в розвитку, всупереч обставинам, «трансформуватися», оскільки це «критична та базова необхідність для майбутнього» (МОН України, 2024b).

Стратегічний план містить дев'ять пріоритетів, а саме:

- освіта дітей раннього та дошкільного віку;
- реформа «Нова українська школа»;
- концепція позашкільної освіти;
- трансформація професійної освіти;
- якісна вища освіта;
- розвиток науки та інновацій;
- європейська інтеграція України у сферах освіти і науки;
- цифрова трансформація освіти і науки;
- підтримка й супровід осіб з особливими освітніми потребами та осіб, що потребують підтримки в освітньому процесі (НУШ, 2024).

Аналіз Стратегічного плану «Освіта переможців», дав змогу визначити ключові аспекти трансформації освіти в контексті євроінтеграційних процесів, а саме:

1. Визначення стратегічних цілей.

План акцентує увагу на створенні системи освіти, яка відповідає сучасним вимогам і європейським стандартам. Документ визначає стратегічні цілі та пріоритети реформування освітньої системи в Україні, акцентуючи увагу на інтеграції з європейськими освітніми стандартами.

2. Адаптація європейських стандартів.

Стратегічний план діяльності до 2027 року передбачає впровадження європейських освітніх практик, що містить модернізацію навчальних програм, методів і підходів викладання та системи оцінювання. Серед іншого передбачено трансформацію шкільного про-

стору (переобладнання кабінетів базової та профільної школи), що відповідає європейським тенденціям розвитку освіти.

3. Акцент на якості освіти.

Стратегічний план передбачає підвищення якості освітніх послуг через впровадження нових технологій, інноваційних методик навчання та професійний розвиток вчителів та освітніх працівників. Це важливо для інтеграції в європейський освітній простір. Впровадження системи забезпечення якості освіти, відповідає європейським стандартам, зокрема через акредитацію навчальних закладів та програм.

4. Інклюзивність і доступність.

Однією з основних цілей є забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учасників навчального процесу, що відповідає принципам інклюзивності та доступності освіти, прийнятним у Європі.

5. Розвиток STEM-освіти.

Підкреслюється важливість розвитку STEM-освіти як засобу підготовки учнів до викликів сучасності та забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці, що є важливим аспектом євроінтеграції.

5. Партнерство з міжнародними організаціями.

Стратегічний план передбачає активну співпрацю з міжнародними освітніми організаціями для впровадження кращих практик та обміну досвідом, що сприяє процесу інтеграції в європейський освітній та дослідницький простір. Заохочення до участі в таких програмах ЄС, як Erasmus+ і Horizon Europe. Усвідомлення пріоритетності освіти і науки в майбутньому відновленні країни після війни. Це напряму корелюється з євроінтеграційними процесами у цих сферах, запровадженню найкращих європейських технологій, інновацій, сприятиме відновленню потенціалу країни.

6. Цифровізація освіти.

Значна увага приділяється цифровізації освітнього процесу, що є важливим елементом сучасної освіти. Це включає впровадження електронних платформ, дистанційного навчання та інших цифрових інструментів.

7. Моніторинг і оцінювання.

Передбачено систему моніторингу та оцінювання ефективності впровадження реформ, що дасть змогу оперативно реагувати на виклики і коригувати стратегії в залежності від потреб (МОН України, 2024b).

Отже, Стратегічний план «Освіта переможців» є важливим кроком у реформуванні загальної середньої освіти в Україні, спрямованим, серед іншого, на інтеграцію в європейський освітній простір. Він акцентує увагу на якості, інклюзивності та доступності, розвитку STEM-освіти та цифровізації, що відповідає сучасним світовим вимогам і стандартам. У контексті євроінтеграційних устремлінь, акцентується на важливості поглиблення співпраці з міжнародними організаціями, освітніми установами інших країн, обміну досвідом та ресурсами. «Освіта переможців» є важливим кроком у напрямку євроінтеграції України, оскільки він надає чіткі орієнтири для реформування освітньої системи відповідно до європейських стандартів.

Отже, ми виокремлюємо такі основні стратегії для мінімізації втрат в освіті і поглиблення євроінтеграційних процесів, як:

Поглиблення інтеграції з міжнародними освітніми системами та організаціями

- Євроінтеграція уможливіє доступ до фінансування з міжнародних фондів та програм, які можуть бути спрямовані на відновлення інфраструктури шкіл, підготовку кадрів

і закупівлю сучасних навчальних матеріалів, що допоможе у відновленні та модернізації освітньої системи України.

- Співпраця з іноземними університетами та навчальними закладами для забезпечення доступу до якісних освітніх програм.

- Партнерство з європейськими країнами сприятиме обміну досвідом та ресурсами. Можливість для українських освітніх працівників і учнів участі в міжнародних програмах допоможе зберегти і розвинути освітні компетентності. Участь у міжнародних проєктах і програмах обміну дасть змогу учням, здобувати нові знання, досвід і навички.

Запровадження дистанційного та змішаного навчання

- Інтеграція до європейських освітніх систем стимулює впровадження нових технологій в освіті, таких як дистанційне навчання, яке стало вкрай важливим під час війни. Використання онлайн-платформ для забезпечення доступу до навчання, особливо для учнів, які не можуть відвідувати заняття в традиційний спосіб.

- Розроблення нових курсів і програм, тренінгів, адаптованих до потреб учнів у кризових умовах.

Адаптація до європейських стандартів

- Упровадження європейських освітніх стандартів і практик допоможе поліпшити якість освіти. Це охоплює нові програми, методики викладання та оцінювання.

- Гнучкість програм, зокрема адаптація навчальних матеріалів і курсів до змінених умов життя та потреб учнів. Запровадження до навчальних планів тем, пов'язаних із правами людини та критичним мисленням, тем, спрямованих на проблему збереження ментального здоров'я.

Підвищення кваліфікації педагогів

- Проведення тренінгів, семінарів для вчителів щодо нових освітніх технологій і методів викладання в умовах війни та в період повоєнного відновлення.

- Підтримка вчителів у психологічному аспекті, щоб вони могли ефективно працювати з дітьми, які пережили травму.

Психологічна підтримка учнів

- Впровадження програм психологічної допомоги для дітей, які зазнали травм через війну.

- Створення безпечних просторів у школах для підтримки емоційного стану учнів.

Моніторинг та оцінювання

- Регулярне оцінювання стану освіти: впровадження системи моніторингу для оцінювання ефективності навчальних програм та їх адаптації до нових викликів.

- Збір зворотного зв'язку, зокрема активне залучення учнів, батьків і вчителів до обговорення проблем і пошуку рішень.

Ці стратегії, на наш погляд, можуть допомогти зменшити негативні наслідки війни, підтримати стійкість освітньої системи та створити умови щодо поглиблення інтеграції шкільної освіти України в ЄОП. Запровадження системних змін у сфері підтримки ментального здоров'я українців, зокрема розроблення ефективних програм психологічної підтримки учнів різних вікових категорій в шкільній освіті, може бути одним із таких стратегічних напрямів. Тож напрацювання міжнародних та європейських організацій має набути пріоритетного значення. Зокрема, важливо врахувати досвід інших країн у впровадженні програм підтримки з першої психологічної допомоги, психолого-педагогічних програм підтримки дітей у кризових ситуаціях, інклюзивних програм, які сприяють поліпшенню ментального здоров'я учнів. Імплементація євроінтеграційних стратегій у сфері освіти може стати потужним інструментом для подолання освітніх втрат в Україні, забезпечуючи якісну освіту та сприяючи відновленню країни після війни.

Загалом інтеграція України в Європейський освітній простір – це складний та багаторівневий процес. Хоча Україна вже досягла певних успіхів щодо його реалізації, подальша робота та реформи є необхідними для повного впровадження та імплементації стандартів та принципів ЄОП. Продовження співпраці з міжнародними партнерами, впровадження кращих практик та забезпечення якості освіти – це ключові аспекти, які допоможуть Україні досягти своїх цілей у сфері освіти та інтеграції в європейський освітній простір. Інтеграція в міжнародні освітні системи та впровадження нових методів навчання можуть стати важливими інструментами для подолання негативних наслідків війни. Це не лише допоможе зберегти освітні досягнення, але й сприятиме розвитку нових можливостей для українських учнів у майбутньому. Національна система освіти проходить складний шлях щодо гармонізації та імплементації європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти в освітню практику України, ці процеси, зокрема, сприятимуть процесу досягнення якісної, доступної та інноваційної освіти, поглибленню інтеграції шкільної освіти до європейського освітнього простору.

Використані джерела

- Глушко, О. (2024). Еволюція європейської інтеграції України у галузі шкільної освіти. *Український Педагогічний журнал*, (3), 41–51. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-41-51>
- Калашник, О. (ред.), Вааранен-Валконен, Н., & Заварова, Н. (2022). *Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події*: навчально-методичний посібник. Київ.
- Кісарчук, З.Г. (ред.), Омельченко, Я.М., Біла, І.М., Лазос, Г. П. та ін. (2016). *Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки* : методичний посібник. Київ.
- Кісарчук, З.Г. (ред.), Омельченко, Я.М., Лазос, Г.П. та ін. (2020). *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*: монографія. Видавничий Дім «Слово».
- Кремень, В.Г. (ред.), Панок, В.Г., Максименко, С.Д., Слюсаревський, М.М., Прохоренко, Л.І., Чепелєва, Н.В., Куліш, Т.І., Чуніхіна, С.Л., Губеладзе, І.Г., Ткачук, І.І., Ярмола, Н.А. (2024). *Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді*: монографія. НАПН України. <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>
- МОН України. (2024b). *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців*. <https://tinyurl.com/4d8pk6kc>
- МОН України. (2024a). МОН спільно з UNICEF нададуть психосоціальну підтримку понад 30 тис. учням профтехів. <https://mon.gov.ua/news/mon-spilno-z-unicef-nadadut-psykhosotsialnu-pidtrymku-ponad-30-000-uchniam-proftekhi>
- НУШ. (2024, Березня12). МОН представило «Стратегічний план діяльності до 2027 року». Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/news/mon-predstavlylo-strategichnyj-plan-diyalnosti-do-2027-roku/>
- Омельченко, Я.М. (2018). Специфіка чинників надмірного стресу у дітей. *У Актуальні проблеми психології*, 3(14), 98–124.
- Пророк, Н.В. (ред.), Гончаренко, С.А., Кондратенко, Л.О. та ін. (2015). *Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту*: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу. ПП «Канцлер».

- Словopedia. (n.d.). Інтеграція. У *Словник іношомовних слів Мельничука*. <http://slovopedia.org.ua/42/53382/283032.html>
- Франкл, В. (2001). *Людина в пошуках граничного сенсу*. Гуманістична психологія в 3-х томах. Університетське видавництво «Ппульсари».
- Франкл, В. (2016). *Людина в пошуках справжнього сенсу*. Психолог у концтаборі. КСД.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health*. Monograph Series № 2. World Health Organization.
- Council of Europe. (2022). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027): Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*. <https://edoc.coe.int/en/childrens-rights/11015-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027.html>
- Hjelle, L.A., & Ziegler D.J. (1992). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*. McGraw-Hill.
- Kadir, A., Shenoda, S., Goldhagen, J., Pitterman, S. (2018). The Effects of Armed Conflict on Children. *Pediatrics*, 42(6), e20182586. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2586>
- Lieberman, A.F., & Knorr, K. (2007). The impact of trauma: a developmental framework for in fancy and early childhood. *Pediatric Annals*, 36(4), 416–422.
- Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25–30. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1472271/#sec1>
- Omelchenko, Y. (2022). Peculiarities of psychological assistance to children in war conditions. *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*, 3, 52–67. <https://doi.org/10.48020/mppj.2022.01.04>
- Perkins, J.D., Ajeeb, M., Fadel, L., & Saleh, G. (2018). Mental health in Syrian children with a focus on post-traumatic stress: a cross-sectional study from Syrian schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(11), 1231–1239. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1573-3>
- Roe, M. D., Barrett, M., Bar-Tal, D., Bretherton, D., Dawes, A., Gallagher, E., Giles, M. L., Hakvoort, I., Hamber, B., Moeschberger, S. L., Montiel, C. J., Muldoon, O. T., Salomon, G., Trew, K., & Wessells, M. G. (2014). Professor Ed Cairns: A personal and professional biography. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/a0035446>
- Śliwerski, A., & Kossakowska, K. (2023, October 11). The mental functioning of school-age children in Poland since the outbreak of war in Ukraine and during the subsequent refugee crisis. *Child Abuse & Neglect*, 106500. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106500>
- Śliwerski, A., Kossakowska, K. (2023, October 11). The mental functioning of school-age children in Poland since the outbreak of war in Ukraine and during the subsequent refugee crisis. *Child Abuse & Neglect*, 106500. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106500>
- Slone, M., Lavi, I., Ozer, E. J. & Pollak, A. (2017). The Israeli-Palestinian conflict: Meta-analysis of exposure and outcome relations for children of the region. *Children and Youth Services Review*, 74, 50–61. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.019>
- Slone, M., Shiri, M. (2016). Effects of War, Terrorism and Armed Conflict on Young Children: A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 950–965. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0626-7>
- Smith, D. (2001). Children in the heat of war. *Monitor on Psychology*, 32(8), 29. <https://www.apa.org/monitor/sep01/childwar>
- UNICEF. (2023). *Children live in a world that is increasingly hostile to their rights” by UNICEF Executive Director Catherine Russell*. <https://tinyurl.com/3tdv4xcv>
- UNICEF. (2024). *Mental health and psychosocial support Integrated programming promoting the well-being of children and their families*. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/45566/file/Brief_MHPSS_2024.pdf.pdf
- Wessells, M.G. (2017). Children and armed conflict: Interventions for supporting war-affected children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 4–13. <https://doi.org/10.1037/pac0000227>


ROZDZIAŁ 4
ROZWÓJ SYSTEMU EDUKACYJNEGO
SPOŁECZEŃSTWA CYFROWEGO
РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ
ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

4.1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
СУСПІЛЬСТВА ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-4-1>


Світлана Трубачева,

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

 <https://orcid.org/0000-0002-1400-9773>

Оксана Черноус,

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


 <https://orcid.org/0000-0001-7365-3756>

Оксана Мушка,

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

 <https://orcid.org/0000-0001-6083-2499>

Цифровізацію суспільства можна розглядати як етап його становлення. Створення і впровадження цифрових технологій у всі сфери суспільно-економічного життя країн ЄС засобами Єдиного цифрового ринку та Європейського дослідницького простору (ERA) сьогодні є трендом інноваційного розвитку. Цифровізація здійснюється з метою збільшення швидкості взаємного обміну, доступності й захищеності інформації та оптимізації суспільства як соціальної системи, що сприяє підвищенню самодостатності її членів. Сьогодні в Україні, в умовах воєнного стану, цифровізація суспільства також набуває важливого значення. Вона стає ефективним засобом створення технологій та організації виробництв військової зброї та техніки. Завдяки доступності, простоті використання, швидкості отримання результатів і прискорення процесів прийняття рішень цифрові технології мають вирішальний вплив на всі аспекти людського життя, і освіта не є винятком.



У цілому цифровізація освіти передбачає трансформацію змісту, методів та організаційних форм навчання з метою забезпечення якості та доступності освіти, посилення індивідуалізації та диференціації навчання з максимально повним використанням потенціалу цифрових технологій. Цифровізація системи освіти передбачає технологічну та цифрову модернізацію інфраструктури закладу освіти, створення безпечного цифрового освітнього середовища, розвиток цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних та адміністративних кадрів, які здатні ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Розв'язання проблеми проектування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти сьогодні, під час воєнного стану, є надзвичайно актуальним питанням, яке в умовах цифровізації сучасного суспільства трансформується та набуває нових акцентів. (Державна служба якості освіти України, 2022). Насамперед, важливими у цьому аспекті є створення умов для навчання, розвитку, становлення й соціалізації суб'єктів освітнього середовища й забезпечення їх безпеки.

У процес обґрунтування підходів до структурування сучасного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти є потреба у визначенні пріоритетних складників, які впливають на ефективність його функціонування. Як бачимо, в умовах цифровізації суспільства, нових пріоритетів набуває його цифровий складник. Наявність цифрових інфраструктур, спеціалізованих баз даних і спеціалізованого програмного забезпечення, включно з хмарними сервісами різного рівня, міцно увійшли до усіх процесів функціонування закладів освіти від управлінських до освітніх. Цифрові компетентності вже відносяться до базових компетентностей, необхідних для повноцінного життя людини. (Биков, та ін., 2022). Окрім умінь використовувати цифрові технології, надважливим умінням у суспільстві знань є вміння орієнтуватись у гігантських потоках інформації та здобувати знання.

Цифровий складник у сучасному освітньому середовищі представлений в основному електронними освітніми ресурсами, електронними освітніми додатками, Google сервісами, імерсивними технологіями та технічними засобами навчання, створеними на основі цифрових технологій.

Під електронними освітніми ресурсами розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. До основних видів електронних освітніх ресурсів відносять електронні документи у вигляді електронних навчальних видань, а саме: електронний словник, електронний довідник, електронний навчальний посібник, електронний підручник, електронні методичні матеріали (Чорноус, 2023).

За функціональною ознакою їх поділяють на: електронні навчальні видання (електронна версія друкованого підручника, електронний підручник, електронний практикум, електронна хрестоматія, електронний курс лекцій, електронний навчальний посібник тощо); електронні довідкові видання (електронний довідник, електронна енциклопедія, електронний словник тощо); електронні практичні видання (збірник віртуальних лабораторних робіт, електронні методичні рекомендації, електронний робочий зошит тощо); електронні освітні ігрові ресурси – різновид електронного освітнього ресурсу навчального призначення, що поєднує пізнавальну та розвивальну функції, містить цілісний теоретичний матеріал та компетентнісні завдання з навчального предмета, подані в ігровій формі; депозитарії елек-

тронних ресурсів, що забезпечують зосередження в одному місці сучасних ЕОР з можливістю надання доступу до них через технічні засоби, у тому числі в інформаційних мережах.

За наявності друкованої версії електронні освітні ресурси поділяють на: електронні версії друкованих видань; самостійні електронні видання або матеріали, що не мають друкованих аналогів.

Процес проектування електронних освітніх ресурсів у сучасному освітньому просторі має декілька етапів: аналіз освітнього ресурсу з урахуванням його педагогічного потенціалу, вікових особливостей учнів, їх пізнавальних інтересів та потреб; проектування та підбір цифрових освітніх технологій, комунікація та обмін ресурсами в мережі; реалізація їх корекційної функції; впровадження електронних освітніх ресурсів у практику з отриманням зворотного зв'язку та демонстративно-презентативних можливостей цифрових технологій; оцінювання та розробка рекомендацій з використанням операційно-творчого потенціалу. Так, наприклад, процес проектування цифрового освітнього ресурсу «Презентація або інтерактивний плакат» забезпечує високий рівень задіявання каналів сприймання інформаційних навчальних повідомлень.

Ресурс може використовуватися під час уроків узагальнення та систематизації знань, бути зрозуміли для самостійної роботи, функціонувати в локальному та мережному режимах. Інтерфейс презентації повинен бути яскравим, простим та зручним.

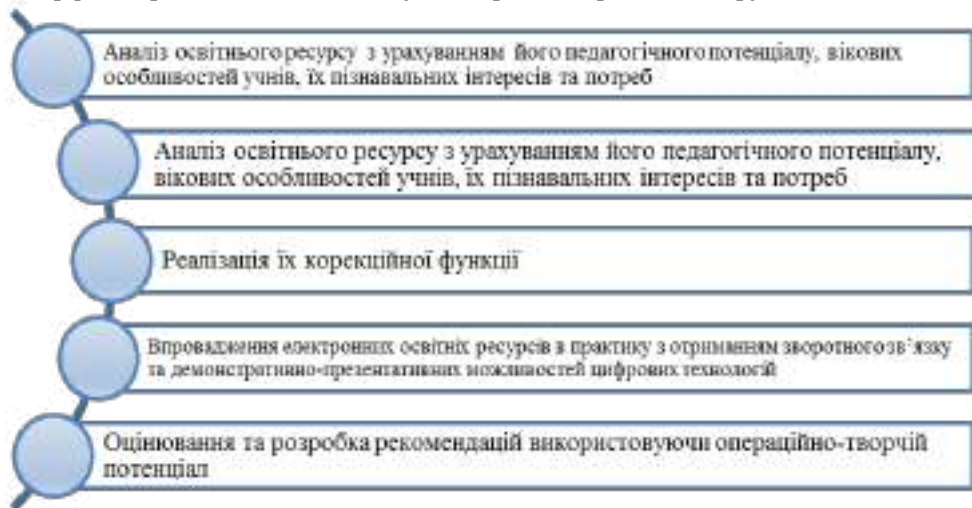


Рис. 1 Процес проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в сучасному освітньому просторі

При проектуванні необхідно враховувати, що він призначений для передачі інформації усім суб'єктам освітньо-розвивального середовища і мати зворотній зв'язок, корекційні та операційно-творчі функції. Можливі варіанти побудови в форматі Prezi, SMART Notebook та Microsoft PowerPoint, Glogster, Caco, Prezi, ThingLink, Linoit, SlideRosket та ін. Подання навчальної інформації – це, зокрема, пояснення навчального матеріалу для ліквідації прогалин у знаннях, поглиблення та розширення відомостей про вивчений матеріал тощо. Проектування електронних освітніх ресурсів навчального призначення як складова освітнього процесу, допомагає в узагальненій формі подавати матеріал, що вивчається протягом кількох уроків. При цьому демонструються презентації, динамічні таблиці, графіки. Відповідно до змісту навчальної інформації у процесі перегляду здійснюється керівництво діяльністю суб'єктами освітньо-розвивального середовища. У період воєнного стану біль-

шість закладів освіти запровадила широкий спектр нових технологій, які були позитивно сприйняті учнівством, педагогами й батьками. Забезпечили ефективний рівень взаємодії, а також дали змогу підтримати рівень засвоєння навчального матеріалу та якості навчання. Саме через зміст інформації, яка обробляється на уроці, можна впливати на формування особистості учня. Оскільки, проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання є союзником у вихованні та творчому розвитку учнівства, роботу можна розпочати з аналізу навчальних програм. Визначити, які відомості при вивченні кожної теми можна використати і в якій формі.

Зазначені ідеї стають основою у побудові багаторівневої моделі проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Модель складається з VII блоків, що обумовлені логікою реалізації освітнього процесу та його компонентами:

1. Прогностичний аналіз проблеми дослідження та створення власних освітніх розробок – аналізується діяльність, визначаються завдання щодо її формування, підвищення якості освітньої роботи, що досягається за рахунок: поліпшення сприйняття навчальних відомостей (можливість унаочнення будь-яких об'єктів і явищ, полісенсорність, емоційне забарвлення тощо); залучення в освітній процес кожного учня без винятку; урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень; розвиток психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення);

2. Змістове наповнення та проектування освітньо-розвивального середовища – визначається послідовність та програмна реалізація проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, розроблення інтерфейсу, налагодження роботи програми, перевірка функціональності програмного забезпечення, обираються або конструюються підходи і методи навчання, а саме виокремлюємо такі: гуманістичний – спрямований на взаємодію суб'єктів освітнього процесу на гуманістичних засадах, виявлення толерантного ставлення один до одного, прояв терпимості до індивідуальних особливостей інших; діяльнісний – передбачає залучення кожного учня в освітній процес, стимулювання прагнення до навчання й розвитку, активізації інтересу та пізнавальної активності, створення для цього сприятливих умов і ситуацій успіху, у т.ч. за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій; особистісно-орієнтований – передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей учнів, розроблення стратегії розвитку кожного, планування завдань із урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей і потреб; синергетичний – передбачає врахування знань і досягнень з різних наукових галузей при організації роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку; системний – передбачає організацію подання і засвоєння навчального матеріалу у послідовності від простого до складного, описується навчальна активність;

3. У процесі модернізації розробок електронних освітніх ресурсів мають бути враховані досягнення і недоліки результатів засвоєння учнями попереднього навчального матеріалу, їх здатності продемонструвати опанування здобутих знань на практиці. Модернізація включає як підбір більш ефективних ресурсів з якісними мультимедійними презентаціями, так і покращення методичного супроводу їх застосування.

Серед критеріїв добору та визначення педагогічних умов проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифровізації освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти визначено наступні: спрямованість на формування й розвиток в учнів знань, умінь та навичок, визначених у державному стандарті

освіти; економічна доступність (безкоштовність, відсутність пробного терміну та необхідності внесення непередбачуваних оплат); просте управління (достатньо базових навичок користувача); якісний голосовий супровід (чітка дикція, розмірений темп, приємний тембр та ін.); ергономічний дизайн (приємна кольорова гама та музичний супровід, відсутність занадто яскравих кольорів та різких звуків); наявність україномовної версії; можливість запуску на основі Windows (для ПК) та Android (для мобільних пристроїв), що наразі є основними платформами; простота інсталяції або наявність веб-доступу, розвиток і налагодження курсу навчання, створення вправ, матеріалів та інструментів;

4. Забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти – проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання включає вивчення змін у рівні навчальних досягнень учнів їх рефлексію отриманих результатів для подальшої модернізації і створення умов з метою забезпечення процесу диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. Головними показниками при цьому визначено такі: поліпшення сприйняття учнями навчальних відомостей та демонстрації навчальних досягнень (за рахунок полісенсорності електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, можливості впливу на різні органи чуття учня); залучення кожного учня в освітній процес, незалежно від особливостей розвитку та функціональних обмежень (за рахунок створення психологічно сприятливої атмосфери, надання можливості учням продемонструвати досягнення у зручний спосіб); позитивна динаміка розвитку психічних процесів (головним чином уваги, пам'яті, мислення, мовлення), організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови, реалізація яких, головним чином, визначає успішність реалізації самої моделі проектування електронних освітніх ресурсів.

Серед організаційно-педагогічних умов виокремлюємо такі: технічне оснащення класів; забезпечення якісними мультимедійними ресурсами; розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів. Серед психолого-педагогічних умов – дотримання базових принципів дидактики; дотримання принципів вікової психології; дотримання ергономіко-педагогічних вимог; педагогічно виважений добір електронних освітніх ресурсів та органічна їх інтеграція зі змістом навчальної програми; урахування медичних протипоказань і рекомендацій при роботі з учнями; створення в класах психологічно сприятливої атмосфери.

5. Застосування партнерських технологій та можливостей працювати у команді – навчання в співробітництві (командна, групова робота); розвивальне навчання; ігрові технології; технології інтерактивного навчання; технологія проєктного навчання; технологія життєвого проєкту та життєвого проєктування; технологія розвитку критичного мислення; технологія формування та розвитку творчої особистості; вальдорфська педагогіка Р. Штейнера та інші), вплив на свідомість та практичну підготовку учнів в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища, поліпшення сприймання учнями навчальних відомостей та демонстрації навчальних досягнень за рахунок полісенсорності електронних освітніх ресурсів і можливості впливу на різні органи чуття, залучення кожного учня в освітній процес, незалежно від особливостей розвитку та функціональних обмежень за рахунок створення психологічно сприятливої атмосфери, надання можливості учням продемонструвати досягнення у зручний спосіб), позитивна динаміка розвитку психічних процесів (переважно уваги, пам'яті, мислення, мовлення).

6. Автоматизована перевірка та контроль за виконанням практичних завдань конкретного здобувача освіти чи усіх учасників освітнього процесу визначає особливості підготов-

ки та реалізації освітнього процесу проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання (добір якісних мультимедіа та методичний супровід їх використання тощо);

7. Оцінка рівня якості забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача – визначити, наскільки змінився рівень навчальних досягнень учнів у результаті реалізації моделі.

Дослідники також підкреслюють умовну послідовність цих етапів, оскільки проектування є єдиним процесом з безліччю ітеративних циклів.



Рисунок 2. Модель проектування електронних освітніх ресурсів

Метою проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану є:

- забезпечення модернізації освітнього процесу;
- змістовне наповнення освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти має стати більш індивідуалізованим, функціональним й ефективним;
 - можливість надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання відповідно до якісних навчальних і методичних матеріалів, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій;
 - застосування партнерських технологій та можливості працювати у команді;
 - прогностичний аналіз проблеми дослідження та створення власних освітніх розробок;
 - забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти;
- формування у здобувачів освіти цифрової, медійної та інформаційно-комунікаційної компетентностей;
 - автоматизована перевірка та контроль за виконанням практичних завдань конкретного здобувача освіти чи усіх учасників освітнього процесу тощо.

Важливим складником сучасного освітнього середовища є педагогічні технології. В умовах цифровізації для ефективного використання сучасних технологій та організації співпраці суб'єктів освітнього середовища на уроці є вміння підбирати відповідні інструменти та створювати освітній контент. (Алексеєнко, 2024). Учитель повинен вибрати програмне забезпечення, яке відповідає потребам освітнього процесу. Пропонуємо критерії, які можна використовувати для визначення найкращого сервісу:

1. Наявність декількох функцій в інструмента, що дозволяє учням, при командній роботі, використовувати його різними способами.

2. Зрозуміла сукупність засобів і правил, що забезпечують взаємодію комп'ютерних програм (або пристроїв), проста навігація.

3. Параметри конфіденційності. Співпраця з командами не означає загальнодоступність усіх розмов і файлів. Іноді потрібно, щоб учасники команди мали приватні розмови або працювали над мініпроектами.

Наведемо приклади застосування окремих онлайн-інструментів для організації освітнього процесу. Для здійснення комунікації з групою, командою, класом учнів допоможе програма Skype. Учитель може використовувати її на уроках та надавати навчальну інформацію більш широкому колу учнів, маючи приєднаний комп'ютер до мережі інтернет, щоб учні, які відсутні на уроці, могли за допомогою Skype навчатися дистанційно, у режимі реального часу. У Skype можна встановити модуль WhiteBoardMeeting, який дозволить працювати з віртуальною дошкою. Вона нагадує графічний редактор, який дозволяє працювати одночасно кільком користувачам над одним і тим же малюнком. На ній можна редагувати, вставляти на зображення текст, створювати малюнки, задавати товщину ліній, друкувати малюнок тощо. На віртуальній дошці, для зручності користувача, відкривається окрема вкладка, коли створюємо декілька малюнків одночасно. Додаток дає змогу обирати зі свого списку контактів користувачів, які матимуть доступ до цього документа. Малювання у вікні WhiteBoardMeeting відбувається в режимі реального часу. Користувачі бачать стан поточної роботи один одного.

Онлайн-інструмент Trello – це теж віртуальна дошка, яка є хорошим помічником для вчителя у роботі над спільними онлайн-проектами разом із учнями. Учитель має можливість розподілити завдання за типами, а учні, у ході роботи, бачать її результати (що зробили, що потрібно доробити). Так, школярі вчать ефективно організовувати свою роботу у віртуальному режимі, розуміють суть командної роботи. Це корисний візуальний інструмент у роботі педагога.

Онлайн-інструмент Padlet – призначений для створення та наповнення контентом віртуальної дошки (простору) з можливістю спільного редагування. Є різні способи використання дощок Padlet, зокрема, як майданчика для організації групової роботи учнів під час проведення «мозкового штурму», узагальнення й систематизації знань, рефлексії; для розміщення навчальної інформації або завдань для її пошуку; як місце розміщення ідей для проєктів та їх обговорення; як інструмент для організації спільної діяльності учнів під час заняття та поза ним. Використання цього онлайн-інструменту дає можливість бачити учням і вчителю результати роботи всіх груп, одразу їх аналізувати і дійти згоди зі спірних питань у режимі онлайн.

Сьогодні для організації спільної діяльності вчителя та учнів в освітньому процесі користуються різноманітними вебсервісами.

- Powtoon.com (<https://www.powtoon.com>), SparkolVideoScribe (<https://www.sparkol.com/>) – вебсервіси для створення анімаційних роликів, інтерактивної інфографіки, презентацій та відеоскрайбінгу. Готове відео можна опублікувати на ютуб або Vimeo, а також завантажити в вигляді форматів Rpt, Pdf або вбудувати на свій сайт/блог за допомогою HTML-коду. За допомогою скрайбінгу можна швидко привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти доповіді.

- Wordart.com (<https://wordart.com/>), Word itout (<https://worditout.com>) – вебсервіси для візуалізації, створення хмари слів. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми у більш наочний спосіб. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації.

▪ PearDeck (<https://www.peardeck.com>), Nearpod (<https://nearpod.com>) – це вебплатформи, які дозволяють учителям створювати інтерактивні презентації до своїх занять і ділитися ними з учнями прямо під час уроку.

▪ Canva (<https://www.canva.com/>) – сервіс для графічного дизайну. Графічний редактор дає доступ до вбудованої бібліотеки шаблонів, фотографій, ілюстрацій і шрифтів. Сервісом можуть користуватися як необізнані користувачі, так і професіонали дизайну. На платформі можна створювати як зображення для публікації в інтернеті, так і макети для поліграфічної продукції.

▪ Kahoot (<https://kahoot.com>), Plickers (<https://get.plickers.com>), Cosrative (<https://www.socrative.com>), ClassMarker (<https://www.classmarker.com/>) – вебсервіси для створення інтерактивних навчальних ігор, зокрема вікторин, обговорень, опитувань. Такий вид роботи сприяє формуванню пізнавального інтересу учнів, результати автоматично оцінюються і відображаються в режимі реального часу.

Доволі популярним сьогодні є онлайн-сервіс Kahoot. Він дає змогу створювати різні інтерактивні ігри, що складаються з низки запитань із кількома варіантами відповідей. Його можна використовувати не тільки у роботі з учнями, для перевірки їх знань, але й у роботі з педагогами, для різних форм наукової, науково-методичної та організаційної роботи. Участь у таких іграх сприяє налагодженню спілкування та співпраці у колективі, підвищує рівень обізнаності педагогів в інформаційно-комунікаційних технологіях, стимулює критичне мислення.

Важливе значення в процесі проєктування освітнього середовища має також врахування педагогічних умов ефективного проєктування та реалізації технологій компетентнісно орієнтованого навчання, засобами яких в умовах цифровізації здійснюється реалізація цифрового його складника (Трубачева та ін., 2022).

У ході дослідження визначено пріоритетні і специфічні педагогічні умови проєктування компетентнісно орієнтованих технологій навчання. До перших можна віднести: а) необхідність динамічного поєднання в учнів знань, умінь та цінностей. Для учнів важливо навчитись застосовувати знання як у типових, так і в нестандартних, нових ситуаціях. Це дає змогу сформувати ціннісне ставлення до цих знань, навчитись адаптуватись та шукати шляхи ухвалення рішень у різноманітних ситуаціях; б) проєктування технології має передбачати викладання теми через створення проблемних ситуацій, надання практико-орієнтованих завдань, які зі свого боку дають змогу учням проводити аналіз та синтез інформації, оцінювати її та створювати новий продукт; в) забезпечення співпраці учнів між собою та з учителем, ведення діалогу та застосування вчителем формульованого оцінювання. Продуктивність застосування цифрових засобів навчання в компетентнісно орієнтованих технологіях зумовлюється тим, які саме педагогічні технології покладені в основу освітнього процесу. (Трубачева, Цимбалару та ін., 2022).

Відчутних результатів можливо досягти за умов поєднання цифрових засобів навчання з передовими технологіями навчання, що спрямовані на інтенсифікацію та індивідуалізацію навчального процесу, розвиток комунікативних і творчих навичок. Сьогодні відзначається специфіка спілкування в інформаційному освітньому просторі: малі обсяги текстів, поверхове проникнення в суть проблеми, що розглядається, еkleктичність інформації та особливі мовні засоби її пред'явлення, вихід в індивідуальний інформаційний коридор, зміна комунікативного середовища, зниження рівня особистісного сприйняття інформації. Використовуючи прийоми роботи у парах, групах, також організовуючи дебати, круглі столи можна боротися зі зниженням рівня емпатії в учнів, аби вони могли не лише висловити

свої думки, а й почути думки інших, що сприятиме кращому розумінню своїх однолітків. Щодо проблеми «кліпового мислення», то вчитель повинен працювати над розвитком логічного мислення у дітей. Завдання потрібно продумувати таким чином, щоб учні більше мислили, знаходили способи вирішення проблеми. Не варто подавати весь матеріал у готовому вигляді, аби учні його лише сприймали. За допомогою вміло сформульованих питань учителя діти самі зможуть дійти певної думки, зробити своє відкриття, що значною мірою сприяє розвитку логічного мислення.

Продуктивність застосування цифрових засобів навчання в компетентнісно орієнтованих технологіях зумовлюється тим, які саме педагогічні технології покладені в основу освітнього процесу.


Залежно від цілей та можливостей використання цифрових технологій у освітньому процесі, освітнє середовище може піддаватись процесу цифровізації частково, у разі змішаного навчання та навчання офлайн або повністю в умовах дистанційного та онлайн-навчання. В умовах навчання офлайн, тенденції цифровізації таких аспектів освітнього середовища, як організаційно-управлінського, змістового, навчально-методичного та соціально-педагогічного різняться.

Так у організаційно-управлінському складнику застосування цифрових технологій більш контрольовано та широко розповсюджено. Основним інструментом планування діяльності у закладі загальної середньої освіти стає цифровий інструмент Google календар. Його доцільно використовувати у закладі загальної середньої освіти для планування засідань педагогічної ради, різноманітних нарад, може бути використано для складання цифрового розкладу занять з можливістю надання доступу до нього для всіх учасників освітнього процесу або розміщення на офіційному інтернет-сайті закладу освіти.

Важливим інструментом для планування індивідуальної роботи є сервіс Google завдання. Він дозволяє кожному працівнику скласти перелік необхідних власних завдань та встановити кінцевий термін їх виконання. Сервіс інтегрується автоматично з Google календарем та постійно нагадує про необхідність виконання завдань у визначені терміни. Останнім цифровим інструментом планування в моделі системи управління, що пропонується, є сервіс Google Keep. Використовуючи цей сервіс, кожен працівник має можливість створити план роботи (або чеклист) у вигляді нотатків.

Упровадження цифрових технологій в усі ланки освітнього процесу сприяє підвищенню ефективності функціонування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, а саме, створює умови для: удосконалення відбору змісту, методів і організаційних форм навчання та виховання (дистанційна, змішана), що відповідають завданням розвитку особистості в умовах навчання на відстані; створення єдиного інформаційно-освітнього середовища закладу освіти з можливостями захисту персональних даних та дотриманням академічної доброчесності; використання автоматизованих систем управління навчанням (LMS) та змістом навчання (CMS); використання автоматизованих банків даних навчально-педагогічної інформації, створення медіатек, репозиторіїв, інформаційно-методичних матеріалів, електронно-освітніх ресурсів, використання комунікаційних мереж для обміну інформацією, організації зворотного (керівник школи – вчитель – учні – батьки) та зовнішнього; створення та використання комп'ютерних тестів чи методик діагностики, моніторингу та контролю роботи закладу освіти, рівня знань учнів, професійного розвитку педагогічних працівників тощо.

Значна увага сьогодні в процесі проектування освітнього середовища приділяється використанню в навчальному процесі соціальних мереж та соціальних сервісів, які задоволь-



няють основні вимоги сучасного інформаційного суспільства та дозволяють усім учасникам навчального процесу ефективно взаємодіяти і досягати спільних цілей. На сьогоднішній день найбільшою популярністю серед освітян користуються сервіси Microsoft та Google. Саме ці корпорації дозволяють організувати швидке впровадження технологій хмарних технологій у навчально-виховні процеси освітніх закладів.

Серед соціальних сервісів особливу увагу варто приділити Google сервісам. Таким середовищем є найпоширеніша система сервісів компанії Google, яка називається GSuiteforEducation, яка створена на основі хмарних технологій та має застосування в освітньому процесі. У наш час продукти Google стали для закладів освіти тією технологічною базою, що допомогла підняти ефективність спільної роботи педагогів та учнів на новий рівень. Найпопулярнішими серед них у наш час є: Google Search, Google Images, Gmail, Google Maps, Google Docs, YouTube, Google Translate, Blogger, Google Sites, Google Drive, Google Class.

Актуальним сьогодні та доволі поширеним у використанні стає Blogger – зручний веб-сервіс для ведення блогів, за допомогою якого будь-який користувач може створити власний блог, на будь-яку тематику, та проводити в ньому обговорення між людьми об'єднаними спільними інтересами.

У цілому, практичне використання цих сервісів у діяльності створює умови для модернізації процесу освіти і виховання, що економить багато часу, дозволяє працювати віддалено та спонукає до саморозвитку та самоосвіти.

В умовах реформування загальної середньої освіти, переходу до Нової української школи, ключова роль належить учителю, якому довірено розвиток учнів, розкриття їхнього потенціалу та формування успішної людини. (Пузіков, 2023). Упровадження цифрових технологій в освіті – це не лише використання нових онлайн-інструментів, це створення середовища існування, яке відкриває нові можливості для навчання в будь-який час, як для педагогів, так і для учнів, це безперервна освіта, проектування індивідуальних освітніх маршрутів, розробка та поширення власних освітніх продуктів, використання електронних освітніх ресурсів та онлайн-інструментів з метою пошуку, логічного відбору, систематизації, використання навчального матеріалу та організації результативного освітнього процесу.

Важливим у процесі проектування освітнього середовища є врахування особливостей форми організації освітнього процесу. Так, наприклад, проектування освітнього середовища в умовах змішаного навчання передбачає дотримання ряду педагогічних умов:

1. Змішане навчання має спиратися на три елементи: дистанційне навчання, навчання в аудиторії та навчання через інтернет.

2. Головне завдання (має вирішити викладач) – правильно скласти навчальний курс та розподілити навчальний матеріал. Необхідно чітко розподілити матеріал для самостійного вивчення, для індивідуального заняття, для групової роботи над проектом тощо.

3. Дистанційна частина обов'язково має містити проекти для роботи у групі, творчі, лабораторні і практичні завдання, довідкові матеріали та посилання на додаткові матеріали у глобальній мережі, проміжні тести для перевірки знань різного рівня та складності. Перевірка знань обов'язково має проводитися не лише онлайн або на платформі, але й в аудиторії (Топузів, 2021).

4. Передбачається наявність високого рівня розвитку цифрових компетентностей учителя в середовищі е-навчання, як найважливіших умов становлення і розвитку його інформаційної та цифрової культури.

5. Під час воєнного стану до основних умов проектування доєднуються специфічні умови забезпечення безпековості освітнього середовища, які пов'язані із наявністю і роз-

міром шкільного укриття. Так у закладах освіти поєднують ротаційну та гнучку моделі: наприклад, перші, другі та п'яті класи навчаються очно щодня, тоді як інші паралелі долучаються до них на два тижні, чергуючись між собою (Топузов, 2023).

Другою специфічною умовою воєнного стану є врахування особливостей навчання дітей, що навчаються тільки дистанційно із закордону. Навчання таких учнів здійснюється в основному завдяки індивідуальним освітнім траєкторіям.

Розклад занять побудований так, що навчання відбувається фактично у дві зміни: вранці очне навчання в школі та дистанційне для учнів, які в Україні, а з 15:30 – дистанційне для дітей, які за кордоном.

Водночас для вивчення спеціальних предметів для паралелей на очному навчанні в школі організували міжкласні динамічні групи, у яких відбувається внутрішня ротація учнів між класами, а інші класи на паралелі навчаються дистанційно.

6. Однією з важливих умов ефективного проектування змішаного навчання є проведення опитування. Результати опитування серед батьків та вчителів допоможуть адміністрації чіткіше зрозуміти побажання щодо форми та формату навчання, очікування, перестороги та можливості учасників освітнього процесу. Під час такого опитування варто запропонувати всі можливі варіанти (очне навчання, очне з використанням дистанційних технологій (змішане), дистанційне, сімейна (домашня) форма, екстернат).

В умовах карантину та воєнного стану саме цифрові технології дають змогу не зупиняти навчання, а безпечно продовжувати його в дистанційному або змішаному форматі. До специфічних умов можна віднести наступні: а) сучасний учитель повинен володіти певним рівнем інформаційної та цифрової компетентності, щоб ефективно використовувати цифрові технології у своєму навчанні та орієнтуватися в цифровому ландшафті освіти, що постійно розвивається (Трубачева, Замаскіна, 2020). Це передбачає здатність використовувати інструменти освітніх технологій, такі як онлайн-ресурси, онлайн-платформа, інтерактивні дошки та системи управління навчанням, а також здатність ефективно інтегрувати цифрові технології в методи навчання та плани уроків; б) учитель повинен знати та вміти використовувати різноманітні засоби цифрового спілкування та співпраці, щоб спілкуватися та співпрацювати з учасниками освітнього процесу; в) використовувати цифрові технології для спілкування, співпраці та професійного розвитку, шукати, створювати та обмінюватися цифровими ресурсами; г) управляти та організовувати робочий і навчальний процес за допомогою цифрових технологій та використовувати цифрові технології для оцінювання учнів, розширення їх можливостей з використання цифрових технологій для підвищення інклюзивності та активного залучення учнів до навчання; д) створити умови для розвитку цифрової компетентності учнів: дати їм можливість використовувати цифрові технології для спілкування, створення контенту, розвитку та розв'язання проблем.

У процесі проектування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти надважливим є організаційно-управлінський складник освітнього середовища. Тому, у ході дослідження було також визначено педагогічні умови його проектування. Пріоритетною умовою сьогодні є: 1) упровадження та використання у навчальній діяльності сучасних цифрових технологій, зокрема мережних сервісів, що дають можливість створити належний педагогіко-технологічний базис супроводу сучасних інформаційних систем навчального призначення; 2) уміння управлінців ефективно організувати роботу інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти; 3) важливе місце у здійсненні дистанційного навчання залежить від технічного рівня оснащення, яке мають його учасники, а також підключення до стабільного швидкісного інтернету; 4) ство-

рення безпеки та комфорту для учнів і вчителів. Оцінка безпеки школи – це перший крок до створення оновленого комфортного середовища. Захищеність в освітньому середовищі також визначається засобами оцінки відсутності насильства для всіх учасників освітнього простору; 5) забезпечення комфортності в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та переживань, що домінують у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу; 6) створення умов для задоволення базових потреб дитини у: допомозі та підтримці збереженні та підвищенні її самооцінки пізнанні та діяльності розвитку здібностей і можливостей.

До специфічних педагогічних умов можна віднести: спрямованість освітнього середовища ЗЗСО на організацію дистанційної та змішаної форм навчання та надання вільного та рівного доступу до освітніх послуг його суб'єктам; використання електронних освітніх ресурсів з навчальних предметів. Забезпечення системності в управлінні дистанційним та змішаним навчанням: – програмне забезпечення, призначене для організації навчального процесу та контролю за навчанням через інтернет та/або локальну мережу. Наявність таких складників: персонал та цільові групи організації дистанційного навчання у ЗЗСО: учні, вчителі, керівники ЗЗСО та персонал підтримки дистанційного навчання; батьки та громадськість; планування навчального процесу: програми, навчальні плани, освітні стандарти, інформаційно-методична підтримка; комунікація та підтримка: засоби та канали комунікації, дистанційна взаємодія між учасниками; технологічне забезпечення: персональні комп'ютери, програмне забезпечення, інші гаджети, що можуть підтримувати дистанційне та змішане навчання; нормативна база функціонування середовища; створення контенту: електронні ресурси та інші інформаційні джерела для створення змісту уроків та заходів дистанційного навчання; інструменти пошуку, збору, аналізу, обробки, зберігання та подання інформації; реалізація та оцінка якості дистанційного навчання: інструменти для оцінювання навчальних досягнень учнів, для самооцінювання та створення цифрових портфоліо вчителів та учнів. (Трубачева, Мушка, Замаскіна, 2023).

Освітній процес у рамках цифрової трансформації освіти повинен ґрунтуватися на обов'язковому поєднанні активних форм і віддалених занять: проведення вебінарів, віртуальних дискусій у форумах, рольових і ділових ігор в форматі вебквестів, круглих столів у чатах, блогах, проектної діяльності на основі вікі-технологій та самостійної роботи здобувачів освіти.

Також для цифрової трансформації освіти необхідно розділити освітній процес на дві частини, що буде проходити з частковим застосуванням освітнього середовища (проведення лабораторних робіт та виконання практичних завдань на реальному обладнанні) та вивчення якої буде уповні реалізовано із застосуванням цифрового освітнього середовища, де як проміжна атестація з цих дисциплін в навчальному плані встановлені заліки без оцінки. Для всіх видів аудиторної та позаурочної роботи за цими навчальними дисциплінами розробляються електронні навчальні модулі, які обов'язково розміщуються в цифровому середовищі.

У навчальному середовищі мають бути створені умови для формування ключових компетентностей, зокрема, цифрової, забезпечення можливостей самореалізації його суб'єктів, максимального розвитку їх природних здібностей, урахування та задоволення освітніх потреб учнів та професійного становлення учителів, сприяння реалізації ідей безперервної освіти.

Цифрова компетентність суб'єктів виражається так:

1. Професійні компетенції передбачають використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та підвищення кваліфікації.

2. Цифрові ресурси використовуються для пошуку, створення та обміном напрацьованим матеріалом для викладання та навчання.

3. Використання цифрових технологій та стратегій для покращення оцінки.

4. Використання цифрових технологій для підвищення інклюзивності, персоналізації та активного залучення.

5. Надання можливостей творчо та відповідально використовувати цифрові технології. Основні переваги цифрової трансформації освітнього процесу:

Створюється гнучкий графік роботи виконання здобувачами освіти навчальної роботи і, відповідно, можливості вибору індивідуального темпу руху за навчальним планом.

Створюються умови для реалізації інклюзивної освіти.

Змінюється структура діяльності педагога, основними функціями, які займають більшу частину його часу, стають: проектування навчальної роботи, підготовка навчальних завдань для самостійної роботи з усього змісту дисципліни, контрольних завдань зі ступенями захисту достовірності результатів, індивідуальне консультування в дистанційному режимі, контроль і оцінка результатів навчальної роботи.

Змінюється організація навчання і управління освітнім процесом. На перший план виходить організація підготовки самостійної роботи здобувачів освіти і координація їх діяльності за допомогою дистанційних засобів.

Основні зусилля спрямовуються на організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей, намірів і здібностей кожного здобувача освіти.

Навчальні заклади, як і вчителі, мають автономію, тож можуть налагоджувати співпрацю з учнями у будь-який зручний спосіб, особливо в умовах воєнного стану. Проте відомо, що отримання якісного результату в освітньому процесі передбачає його ретельне планування, проектування та організацію.

Під час дослідження було визначено педагогічні умови забезпечення процесу проектування дистанційної та змішаної форм навчання: варіативна мобільність, яка полягає у створенні вебсередовища, вебресурсів, що дають змогу учневі коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі; доступність навчального матеріалу для активної самостійної діяльності з його опрацювання; унаочнення навчального матеріалу; налаштування педагогічної взаємодії на основі застосування інтерактивних освітніх технологій; забезпечення зворотного зв'язку для оцінювання освітніх результатів; забезпечення оптимального поєднання очних і дистанційних форм освітньої діяльності.

Науково-методичне забезпечення цього процесу охоплює: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення й використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістове, дидактичне та методичне наповнення вебресурсів.

Нині дистанційне та змішане навчання розглядається як нові педагогічні технології або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання й керується основними законами педагогіки, хоч і трансформує їх згідно з новими умовами навчання та потребує певного переосмислення в рамках освітніх закладів. Перед закладами освіти постає низка завдань, а саме: пошук моделі цифровізації освітнього процесу; розвиток інформаційно-технологічної інфраструктури закладу; підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах цифрових технологій для підвищення якості й ефективності навчання; створення нових форм освітнього контенту; організація системи відкритої дистанційної освіти; налагодження ефективною комунікації усіх

учасників освітнього процесу в мережевому середовищі. В умовах цифрової трансформації освітнього процесу також виникає необхідність підвищення рівня цифрової компетентності його учасників. На контроль виносяться питання технічної безпеки та технічної грамотності, інформаційної грамотності, сформованість критичного мислення, уміння комунікувати в цифровому освітньому середовищі, створення цифрового контенту, співпраця, навчання і самонавчання. Усі ці завдання мають бути вирішені в процесі проектування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти із врахуванням умов та викликів сьогодення.

Використані джерела

- Алексєєнко, Т.Ф. (2024). *Гнучке навчання в основних характеристиках, реальних практиках та потребах учнів щодо змісту підручників. Проблеми сучасного підручника*, 32, 13–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742275>
- Биков, В.Ю. та ін. (2022). *Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації*. Київ: ІЦО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730497/3/Метод-реком.%20цифр-ком-%202022.pdf730497/3/Метод-реком.%20цифр-ком-%202022.pdf>
- Державна служба якості освіти України. (2022). *Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки*. <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/>
- Пузіков, Д. (2023). *Науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних працівників до прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Проблеми сучасного підручника*, 30, 149–158. <https://lib.iitta.gov.ua/736631/>
- Топузов, О.М. ред. (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали*. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/dystantsiynе-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/>
- Топузов, О.М. (ред.). (2023). *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/diagnostyka-ta-kompensatsiia-osvityukh-vtrat-u-zahalniy-seredniy-osviti-ukrainy-metodychni?Rekomendatsii/>
- Трубачева С., Замаскіна П. (2020). *Проектування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (47), 195–199.
- Трубачева С.Е., Мушка О.В., Замаскіна П.І. (2023) *Особливості проектування освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану в Україні. Український педагогічний журнал*, 4, 46–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-46-52>
- Трубачева, С. Е. та ін. (2022b). *Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика : практичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734239>
- Трубачева, С. Е. та ін. (2022a). *Науково-методичне забезпечення проектування освітнього середовища гімназії: практичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734240>
- Трубачева, С.Е., Прохоренко, О.О., Калиш, Л.С. (2023). *Особливості діагностики та компенсації втрат у навчанні учнів засобами технології самостійного набуття знань з використанням електронних освітніх додатків. Проблеми сучасного підручника*, 31, 271–279. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738796>
- Чорноус О.В. (2023). *Особливості проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*, 15(33), 546–555. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738540>

4.2. ЕЛЕКТРОННІ ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНІ ВИДАННЯ У ПРОЦЕСІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-4-2>

Дмитро Пузіков,

кандидат педагогічних наук, доцент,

провідний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій


розвитку освіти Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2630-6924>

Явище цифровізації українського суспільства стає потужним чинником розвитку вітчизняної системи освіти загалом, системи загальної середньої освіти України зокрема. Освітні втрати, завдані вітчизняній системі освіти й українським здобувачам освіти від пандемії COVID-19 та російсько-української війни, що її розпочали російські агресори, є значними й болючими. Однак вони могли стати неприпустимо, трагічно більшими, якби вітчизняна система освіти загалом, система загальної середньої освіти зокрема, тобто мільйони українських здобувачів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників не володіли сучасними цифровими технологіями, не користувалися новітньою цифровою технікою. І можна стверджувати, що ми стаємо свідками того, як система освіти нашої держави не лише зазнає впливу явища цифровізації, перетворюється й розвивається завдяки ньому, але й транслює його в освітньому процесі, сама стає одним із найважливіших чинників подальшої цифровізації нашого суспільства.

Цифровізація освіти, за визначенням одного з найповажніших вітчизняних дослідників цієї проблематики, О. Спіріна, – це «сучасний етап її інформатизації, що передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір (Кремень, 2021, с. 1099). Учений визначив основні напрямки цифровізації освіти, а саме: «підвищення рівня цифрових компетентностей та цифрової грамотності суб'єктів освітнього процесу»; «доступ до цифрових технологій»; «створення електронних освітніх ресурсів та цифрових платформ з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та здобувачів освіти»; «розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і обладнання»; «організація ширококутового доступу до інтернету» тощо (Кремень, 2021, с. 1099).

Як бачимо, одними з важливих напрямів цифровізації освіти, на думку вченого, є «створення електронних освітніх ресурсів та цифрових платформ з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та здобувачів освіти» і «розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і обладнання» (Кремень, 2021, с. 1099). До



останнього напрямку, безумовно, належить створення електронних видань. Електронне видання, за ДСТУ 3017:2015, це «документ, інформацію в якому подано у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 5).

На нашу думку, у процесі розроблення і впровадження нового покоління електронних видань відбудеться сходження двох цитованих вище напрямів цифровізації освіти. Електронні видання (насамперед підручники, навчальні та навчально-методичні, а також практичні й методичні посібники) стануть найвагомішим змістовим наповненням, найважливішим ресурсом новітніх цифрових освітніх платформ, які створюватимуться за ініціативи державних органів управління системою освіти, наукових освітніх установ, закладів освіти. Такі видання конструюватимуться й розміщуватимуться як окремі підкатегорії або сторінки цифрових платформ (сайтів). Вони забезпечуватимуть доступ не стільки до цифрового тексту видання (який, звісно, існуватиме, виконуватиме системотвірну роль), скільки до системи текстово-мультимедійного контенту, а також доступ до інтерактивної онлайн-взаємодії з іншими споживачами, розробниками і, за умови інтеграції відповідного застосунку (наприклад, на основі штучного інтелекту) з іншими інформаційними ресурсами платформ, із самим електронним виданням.

Варто зауважити, що окремі представники української освітньої спільноти висловлюють занепокоєння гіпотетичною ідеєю заміни друкованих навчальних видань електронними. Йдеться про застереження, що масове впровадження електронних видань в освітньому процесі зумовить формування в учнівства кліпового мислення, вимагатиме наявності в нього цифрової техніки й посилить його залежність від неї, зменшить інтерес дітей до читання книжок, зрештою, постане завдання безперебійного постачання електричної енергії закладам освіти у період воєнного стану і повоєнної відбудови України (адже проблема з вимушеними перервами в її постачанні, що виникла через цілеспрямоване руйнування російськими агресорами цивільної інфраструктури України, зокрема енергетичних об'єктів, негативно впливає на використання електронних видань). Безумовно, що окреслені вище застереження заслуговують на ґрунтовне й компетентне вивчення, оскільки йдеться про здоров'я, нормальний психологічний і соціальний розвиток українських дітей. Як культурні феномени, книга і читання книжок відігравали і відіграють велику роль у розвитку культури людства, становленні сучасного типу людської особистості.

Однак, на нашу думку, у дискурсі про книгу як символ людської культури, усе ж не варто так беззастережно отожднювати поняття «книги» і «тексту», «навчальної книги» і «навчального тексту». Адже як текст загалом, так і навчальний текст зокрема можна передати як у друкованому, так і в цифровому, електронному форматі. Книгу, як культурний феномен (і її читання), можна цифровізувати так само, як це вже відбулося з газетою.

Крім того, можна навести низку суджень, які стануть аргументами на користь впровадження електронних видань. По-перше, вони полегшують доступ до освітньої інформації загалом (завдяки можливості розміщення їх у мережі інтернет), а також доступ до неї незручним та людям з порушеннями зору (штатне масштабування екрану, екранна лупа, голосове введення і виведення інформації (у т. ч. застосунки для читання електронних текстів)). По-друге, для того, щоб переробити і доповнити електронне видання не потрібно друкувати новий наклад, достатньо оновити файл. По-третє, електронні видання можна інтегрувати в сучасне інформаційне середовище, використовувати у них не лише цифрові тексти й графічні зображення, але й доступні й доцільні медіаформи, потенції штучного інтелекту. Зрештою, електронні видання більш екологічні за друковані, оскільки для виготовлення їх

не винищують ліси; читання таких книжок у темну пору доби може зменшити споживання електричної енергії (адже можна вимкнути електричну лампу і використовувати світло екрана), вони не займають місце у житлі, для них не потрібні спеціальні бібліотечні приміщення, які мають опалюватися взимку.

Процес реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти, яке триває в Україні актуалізував питання підготовленості вчительства до освітньої діяльності в нових освітніх та інформаційних умовах, підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Одним із перспективних напрямів удосконалення системи підвищення професійної кваліфікації українського вчительства в умовах цифровізації суспільства та освіти є розроблення і впровадження її новітнього науково-методичного забезпечення, насамперед електронних навчальних (навчально-методичних) і науково-виробничих видань для педагогічних працівників.

Науково-виробничі видання – це «видання, що містить відомості прикладного характеру з технології, техніки й організації виробництва, а також інших сфер практичної діяльності для професійного вдосконалення фахівців різного профілю та відповідної кваліфікації» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 10).

До таких видань відносять кілька, а саме:

- практичний poradnik, що «містить правила, настанови, витяги з інструкцій, норм, стандартів та інших офіційних документів, потрібних для ознайомлення з технікою та технологією певного виробництва, призначене для підвищування кваліфікації спеціаліста та оволодіння новим чи суміжним фахом або виробничими навичками» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 12);
- практичний посібник, що «містить опис технології практичної діяльності, призначений для оволодіння якою-небудь професією, знаннями, навичками та (або) підвищування фахової кваліфікації й майстерності» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 12);
- методичні рекомендації/методичні настанови, що «містить рекомендації та настанови щодо виконання певних дій, процесів, операцій практичної (виробничої) діяльності» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 12);
- методичний посібник, «основним змістом якого є методика виконання будь-якого виду практичної діяльності» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 12);
- пам'ятку, що «містить стислі відомості та настанови, потрібні для виконання певних робіт» (ДП «УкрНДНЦ», 2016, с. 12–13).

Найбільшу вагу для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сучасних умовах мають практичні і методичні посібники.

Посібник – це «книжка або приладдя, що використовується в процесі навчання» (Бусел, 2005, с. 1077). У Законі України «Про освіту» визначено, що «електронний підручник (посібник) – це електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію» (Закон України «Про освіту» від 2017 р.). Виходячи з цього визначення, електронні науково-виробничі посібники для педагогічних працівників – це видання, які містять цифровий опис певної освітньої технології або методики у різних форматах, призначені для підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Можна визначити низку переваг, які забезпечуватимуться впровадженням електронних науково-виробничих посібників у процесі неформальної та інформальної освіти педагогічних працівників, а саме:

- можливість вибору педагогічним працівником часу і місця участі в освітній (самоосвітній) діяльності за допомогою названого вище видання (зауважимо, що, як правило, у процесі здобуття формальної освіти, яке здійснюється за її очною формою, такий вибір дуже обмежений, дистанційне здобуття неформальної освіти дає вчителю змогу визначити місце, з якого зручніше/можливо доєднатися до заняття, а час його проведення лише в тому випадку, якщо воно відбувається не наживо);
- можливість самостійного вибору педагогічним працівником тривалості (обсягу часу) і швидкості (темпу) вивчення матеріалів видання (у процесі формальної і неформальної освіти навчальний час на вивчення певної освітньої програми, навчального курсу, теми, проведення заняття, визначається нормативно (у годинах), а темп, як правило, задається викладачем/тренером/спікером з урахуванням цих часових меж);
- можливість персоналізації процесу оволодіння педагогічним працівником матеріалами електронного видання, що передбачає поглиблення/скорочення матеріалу певних тем/розділів відповідно до вихідного рівня підготовленості педагогічного працівника, його посадових обов'язків і завдань, професійних інтересів, досвіду; спрощення/ускладнення завдань, посилення/уповільнення темпу оволодіння матеріалом, урахування особливостей репрезентативної системи;
- можливість використання педагогічними працівниками такого електронного видання в процесі самоосвіти з метою самостійного здобуття необхідних знань, створення інформаційних умов формування вмінь і навичок, ознайомлення з досвідом діяльності задля вирішення певних професійних завдань (але без одержання документа про проходження неформальної освіти, тобто лише як електронного довідника або тренажера);
- можливість швидкого оновлення та вдосконалення матеріалів електронного науково-виробничого видання.

На думку автора (Пузіков, 2010; Пузіков, 2014), до компонентного складу електронного науково-виробничого видання, яке застосовуватиметься в процесі неформальної та інформальної освіти педагогічних працівників, буде застосовуватися у форматі сайту (розділу сайту) входитиме низка елементів, а саме:

1. Структура сайту (розділу сайту), на якому розміщено електронне науково-виробниче видання, що охоплює інформацію для користувачів, освітню (навчальну) програму видання, каталоги, підкаталоги й сторінки, на яких розміщено його електронний текст (з гіперпосиланнями) та позатекстові матеріали (у т. ч. найважливіші графічні зображення), допоміжні сторінки. Відображатиметься як гіперактивний зміст на головній сторінці електронного видання.

2. Освітня програма з підвищення кваліфікації педагогічних працівників (або навчальна програма курсу підвищення кваліфікації), що визначатиме цілі та очікувані результати, структуру та зміст навчальних матеріалів, що міститиме електронне видання, тобто програмуватиме процес і результати оволодіння педагогічними працівниками його матеріалами. Цей складник не є обов'язковим для науково-виробничих видань. Однак якщо автори електронного практичного або методичного посібника створюватимуть таке видання задля застосування його в процесі здобуття педагогічними працівниками неформальної освіти, надаватимуть відповідний документ, що засвідчуватиме підвищення їхньої професійної кваліфікації в цьому процесі (отже, визначатиме його обсяг і зміст), освітня програма стає необхідною. Важливо, щоб кожен елемент тексту цієї освітньої (навчальної) програми був гіперпосиланням, яке б приводило до відповідних матеріалів видання.

3. Найважливіші електронні текстові й позатекстові матеріали видання (що не приховані в гіперпосиланнях), які відкриватимуться як електронний каталог (за допомогою гіперактивного змісту видання, розташованого на головній сторінці), що включатиме підкаталоги першого рівня (розділи), підкаталоги другого рівня (теми), сторінки (заняття), елементи сторінок. Електронні матеріали видання розміщуватимуться на його сторінках, як-от: текстові матеріали (власне електронний текст посібника, врізання цитат (із нормативно-правових актів, наукових, науково-популярних і художніх творів, текстів публікацій з газет і журналів), посторінковий словник тощо) і позатекстові матеріали (апарат орієнтування (рубрикація і покажчики на електронних сторінках); графічні зображення (у т. ч. інтерактивні) та врізання відеокліпів, посилання на інший медіаконтент; апарат організації засвоєння (опорні пам'ятки й структурно-логічні схеми, таблиці, контрольні питання і тестові завдання, пов'язані з ними графічні зображення і посилання на інший медіаконтент).

Зауважимо, що такий компонентний склад і структура організації текстових матеріалів є нормативною для навчальних, а не науково-виробничих видань. Однак через обставини, які вже було вказано вище, творцям доцільно орієнтуватися саме на такі структуру і склад.

Варто зауважити, що ефективність електронного видання для конкретного педагогічного працівника залежатиме від форми подання цих матеріалів. На нашу думку, творцям електронного науково-виробничого видання для педагогічних працівників доцільно передбачити щонайменше три основні режими подання його матеріалів, а саме:

- традиційний, що передбачатиме читання електронного тексту як друкованого з можливістю (але не зобов'язанням!) перегляду користувачем гіперпосилань і медіаконтенту. Для цього весь основний матеріал видання має подаватися у форматі електронного тексту. Крім того, користувачам варто надати можливість скачування електронного видання (звісно, якщо це не порушуватиме авторських прав) як файлу в форматі pdf або doc, що сприятиме ознайомленню з матеріалами посібника офлайн;

- мультимедійний, за якого користувач, який читає електронний текст може скористатися гіперпосиланнями та всіма інтегрованими до видання мультимедійними матеріалами. Крім того, цей режим має забезпечувати читання користувачеві електронних текстів видання, відтворення його аудіо та відеоконтенту, що дасть змогу педагогічним працівникам знайомитися з ним у транспорті, а також під час виконання ними інших видів діяльності, в яких задіяно зоровий канал отримання інформації, але слуховий залишається вільним;

- інтерактивний, за якого користувач освоює матеріал видання у ході виконання своєрідного квесту з кількома рівнями складності. Електронний текст і мультимедійні матеріали видання використовуються педагогічними працівниками, які обрали цей режим для виконання низки завдань, проходження яких гарантує засвоєння теоретичних і прикладних знань, оволодіння вміннями та навичками, досвідом певного виду професійної освітньої діяльності, якій присвячено науково-виробниче видання.

Величезні можливості для розвитку мультимедійного та інтерактивного режимів створюватиме розвиток освітнього програмного забезпечення на основі штучного інтелекту, інтегрування таких застосунків із освітньою платформою, на якій розміщуватимуться електронні видання. За дотримання принципів психодидактики, це забезпечить високий рівень персоналізації в процесі засвоєння матеріалів електронних видань взагалі, науково-виробничих видань для педагогічних працівників зокрема.

Текстовий опис, посилання для тестування однакового елемента матеріалу посібника в різних режимах, а також кнопки перемикання між ними доцільно розмістити на головній сторінці електронного видання.

4. Медіабібліотеку, яка подана у форматі посилань на захищений хостинг, на якому зберігаються файли відповідних текстових документів і графічних зображень, аудіо- та відеофайли.

5. Сторінки форуму, на якому можна буде створювати теми для спілкування, отримувати консультацію від авторів та розробників, інших колег, ділитися досвідом і враженнями. Форум обов'язково адмініструватиметься і модеруватиметься.

6. Сторінку відеотрансляцій, на якій (наприклад, шляхом використання можливостей відеохостингу ютуб) можна проводити онлайн заняття, а також надати посилання на архівні відеоматеріали.

7. Сторінку поточного, тематичного й підсумкового контролю, яка дасть змогу отримати прямий доступ до контрольних питань, тестів і практичних завдань, пройти діагностування стану підготовленості до оволодіння матеріалами електронного видання, підсумковий контроль для одержання сертифікату про проходження підвищення кваліфікації.

Для участі в обговоренні на форумі, доступу до медіабібліотеки, сторінок відеохостингу та контролю користувач має зареєструватися на сайті електронного видання (або відповідній освітній платформі).

Як зазначено вище, за допомогою сайту/сторінки електронного науково-виробничого видання можна організувати і проводити наживо (у дистанційному форматі) масові методичні заходи (лекції, семінари, майстер-класи, освітні тренінги тощо), які відповідатимуть освітній програмі підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вужче – навчальній програмі спеціального курсу, котрий входить до змісту цієї програми). Відеозаписи проведених заходів можна буде розміщувати на сайті (а фрагменти їх, також за дозволу автора, можна використовувати як ілюстративні відеоматеріали до електронного тексту видання, доступні за гіперпосиланнями).

Використані джерела


- Бусел, В.Т. (гол. ред.). (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ: ВТФ «Перун».
- ДП «УкрНДНЦ». (2016). Інформація та документація. Видання. Основні види : терміни та визначення понять (ДСТУ 3017:2015).
- Кремень, В.Г. (гол. ред.) (2021). Енциклопедія освіти (2-ге вид. допов. та перероб.). Київ: Юрінком Інтер.
- «Про освіту», Закон України 2017 р., Офіційний вісник України № 78 (2017), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Пузіков Д. (2010). Електронний методичний посібник у контексті організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 151–158.
- Пузіков, Д. (2014). Дидактичні засади розроблення електронного посібника з оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Проблеми сучасного підручника*, 14, 588–596. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7885/1/68.pdf>

4.3. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ З ІНТЕГРОВАНИМИ СИСТЕМАМИ САМООЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-4-3>

Олександр Радкевич,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-2648-5726>

Збройна агресія росії проти України, яка розпочалася у 2014 році та загострилася у 2022 році, суттєво вплинула на всі сфери життя, включаючи освіту. В умовах війни, освітні заклади змушені адаптуватися до нових реалій, забезпечуючи безперервність навчального процесу навіть у найскладніших умовах. Цифрові ресурси стали критично важливими для підтримки освітнього процесу. Вони дають можливість педагогам і студентам продовжувати навчання, незважаючи на фізичні обмеження та небезпеки. Використання електронних платформ для самооцінювання професійної діяльності педагогів допомагає зберігати високий рівень якості освіти, навіть коли традиційні методи стають недоступними. В умовах відключень електроенергії та зникнення інтернету педагоги стикаються з додатковими викликами. Проте, завдяки інноваційним підходам та використанню цифрових технологій, вони можуть знаходити альтернативні способи для оцінювання та підтримки навчального процесу. Це передбачає використання офлайн-ресурсів, мобільних додатків та інших технологічних рішень, які забезпечують гнучкість та адаптивність освітнього процесу в умовах кризи.

У контексті використання електронних ресурсів з інтегрованими системами самооцінювання результатів навчальної діяльності актуальним є дослідження, проведене Т.-Н. Wang (2010) щодо застосування веб-орієнтованих динамічних оцінювальних інструментів для підвищення ефективності електронного навчання, зосереджуючись на самооцінюванні та інтеграції оцінювання в процес навчання. У своєму дослідженні А. Martinez і R. Singh (2022) розглянули можливості систем самооцінювання для автоматичного генерування рекомендацій щодо вдосконалення методів викладання. Вони виявили, що такі системи здатні пропонувати ресурси для підвищення кваліфікації або посилення певних аспектів навчального процесу, що сприяє професійному розвитку вчителів. Дослідники підкреслили, що персоналізовані рекомендації враховують індивідуальні потреби та професійний рівень педагогів. Це допомагає встановлювати реалістичні та досяжні цілі для їхнього розвитку.

Самооцінювання на основі використання різноманітних інструментів є предметом наукового пошуку О. Ковальчука (2020), у ході якого було визначено, що воно сприяє більш усвідомленому підходу до викладання та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Це дає змогу вчителям не лише адаптувати свої методики на основі зворотного зв'язку, а й розвивати навички критичного аналізу власної професійної діяльності.

В умовах війни, коли традиційні методи навчання стають недоступними, електронні ресурси для самооцінювання професійної діяльності педагогів відіграють ключову роль у вирішенні багатьох проблем. Вони забезпечують безперервність освітнього процесу, дозволяючи педагогам працювати незалежно від фізичного місця перебування. Це особливо важливо в умовах евакуації або переміщення, коли доступ до навчальних закладів обмежений. Ураховуючи це варто визначити, що до ключових переваг електронних ресурсів для самооцінювання професійної діяльності педагогічних працівників належить зручність доступу з будь-якого пристрою, економію ресурсів завдяки відсутності потреби в друку паперових матеріалів, можливість регулярного оновлення контенту та інтеграцію з іншими освітніми платформами. Такі ресурси сприяють розвитку критичного мислення та навичок самооцінювання у педагогів, підтримують різні стилі професійного розвитку та забезпечують інтерактивність, що підвищує їхню зацікавленість у безперервному професійному розвитку (Сисоєва, 2023). Це особливо актуально в контексті інклюзивної освіти, де ресурси можуть адаптуватися до потреб педагогів, які працюють з особами з особливими освітніми потребами.

Розглянемо концепцію інтеграції систем самооцінювання в електронні ресурси. Її суть полягає в упровадженні електронних інструментів, які надають можливість педагогічним працівникам отримувати зворотний зв'язок на основі об'єктивних даних про їхню професійну діяльність, успіхи та прогалини. Це дає змогу педагогам аналізувати власні методи викладання, оцінювати ефективність обраних методик та адаптувати їх до потреб освітнього процесу. Такі інтегровані системи сприяють формуванню культури саморефлексії, стимулюють безперервний професійний розвиток та підвищують ефективність освітнього процесу (Волощко, 2023). Зазначимо, що цей підхід набуває популярності завдяки поширенню мережі інтернет та створенню електронних форм самооцінювання. Ці системи надають педагогам можливість отримувати об'єктивний зворотний зв'язок щодо своїх педагогічних підходів, аналізувати успішність викладання та оцінювати ефективність обраних методик навчання. Крім того, вони сприяють обміну досвідом між колегами та впровадженню інновацій у освітній процес (Johnson & Wang, 2019).

Використання електронних ресурсів з інтегрованими системами самооцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів освіти стає ключовим елементом сучасного навчального процесу. Важливою функцією таких систем є сприяння обміну досвідом між педагогами, що веде до створення спільної практики (Adomavicius & Tuzhilin, 2005). Зокрема, на основі онлайн-платформ та цифрових інструментів учителі можуть ділитися кращими методиками, розглядати успішні приклади з практики своїх колег, обговорювати труднощі та шукати спільні шляхи вирішення професійних завдань. Це сприяє формуванню колективної професійної відповідальності, де кожен педагог може вплинути на розвиток навчального процесу. Інтегровані системи самооцінювання в електронних ресурсах дають змогу вчителям гнучко адаптувати викладання до змінюваних потреб здобувачів освіти, оскільки вони отримують можливість оперативно реагувати на зворотний зв'язок, аналізувати свої сильні та слабкі сторони, а також краще розуміти, як сучасні підходи впливають на успішність навчання (Osaña-Fernández та ін., 2019). У результаті такої адаптивності та використання технологій, якість навчального процесу підвищується, адже викладання стає більш особистісно орієнтованим і спрямованим на досягнення конкретних результатів. Упровадження електронних ресурсів з інтегрованими системами самооціню-

вання також є потужним засобом стимулювання педагогів до безперервного самонавчання та професійного розвитку. Окрім того, такі ресурси забезпечують доступ до актуальних навчальних матеріалів і методик, що сприяє підвищенню компетентності педагогічних працівників та відповідності сучасним освітнім стандартам (Радкевич, 2024a).

Одним із ключових складників якості навчального процесу в умовах стрімкої цифровізації суспільства є цифрова компетентність педагогів. Сучасна освіта потребує не лише інтеграції технологій у навчальний процес, але й здатності педагогів ефективно їх використовувати для підтримки навчання, викладання та оцінювання результатів навчання. У цьому контексті DigCompEdu (n.d.) (Європейська рамка цифрової компетентності педагогів) (рис.1) відіграє важливу роль, забезпечуючи чітку структуру та стандарти для розвитку цифрових навичок. Зауважимо, що цифрова компетентність дає змогу педагогам не лише оптимізувати освітній процес, але й адаптувати його до індивідуальних потреб здобувачів освіти, які активно користуються технологіями. Вона охоплює вміння створювати та адаптувати цифрові ресурси, організовувати дистанційне та змішане навчання, а також забезпечувати об'єктивне оцінювання результатів навчання (Радкевич, 2023). Окрім того, цифрова компетентність сприяє розвитку інклюзії, створюючи можливості для доступу до освіти здобувачів освіти із різними освітніми потребами. DigCompEdu забезпечує педагогів єдиною референтною рамкою, яка дає змогу систематично оцінювати та вдосконалювати свої цифрові компетенції. Вона спрямована на підвищення професійної майстерності педагогів, допомагаючи їм не лише відповідати сучасним викликам, але й ставати провідниками інновацій у сфері освіти (Радкевич, 2024b). У результаті педагоги отримують можливість підвищувати ефективність викладання, стимулювати залучення здобувачів освіти до навчання і забезпечувати їхню підготовку до життя та роботи у цифровому світі.



Рис. 1 Європейська рамка цифрової компетентності педагогів «DigCompEdu»

Основна мета рамки цифрової компетентності педагогів полягає в їх забезпеченні інструментами, які допоможуть адаптувати діяльність до вимог сучасної освіти, стимулювати інноваційний підхід та підвищити якість навчального процесу. Структура DigCompEdu складається з шести сфер (рис.2), які охоплюють усі аспекти цифрової компетентності педагогів. У кожній сфері визначено набір з 22 конкретних компетенцій, що дають змогу оцінити і вдосконалити професійні навички педагогів: професійна залученість. Ця сфера

фокусується на використанні цифрових технологій для професійного розвитку, комунікації та співпраці між педагогами, управління освітніми процесами застосування цифрових інструментів у професійній діяльності; цифрові ресурси, охоплюють компетенції, пов'язані з пошуком, оцінюванням, модифікацією та створенням цифрових навчальних матеріалів. Особлива увага приділяється аспектам використання цифрового контенту та його відповідності освітнім цілям; навчання та викладання. Означена сфера описує, як цифрові технології можуть бути інтегровані в навчальний процес для організації індивідуального та колективного навчання, а також стимулювання активності здобувачів освіти; сфера оцінювання, зосереджена на використанні цифрових інструментів для оцінювання навчальних досягнень, моніторингу прогресу здобувачів освіти та надання персоналізованого зворотного зв'язку. Включає також аналітику даних для вдосконалення навчального процесу; розширення можливостей здобувачів освіти – передбачає використання цифрових технологій для підтримки автономності здобувачів освіти, адаптації навчального процесу до їхніх потреб, а також створення інклюзивного середовища для всіх; сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти, акцентує увагу на формуванні у них цифрової грамотності, критичного мислення, відповідального ставлення до технологій, а також розвитку творчих навичок і співпраці. Кожна з цих сфер забезпечує цілісний підхід до оцінювання цифрових навичок педагогів, допомагаючи їм поступово вдосконалювати цифрову компетентність та підвищувати ефективність професійної діяльності. DigCompEdu створює єдиний стандарт, що дає змогу педагогу порівнювати свої вміння із сучасними освітніми вимогами та міжнародними практиками.

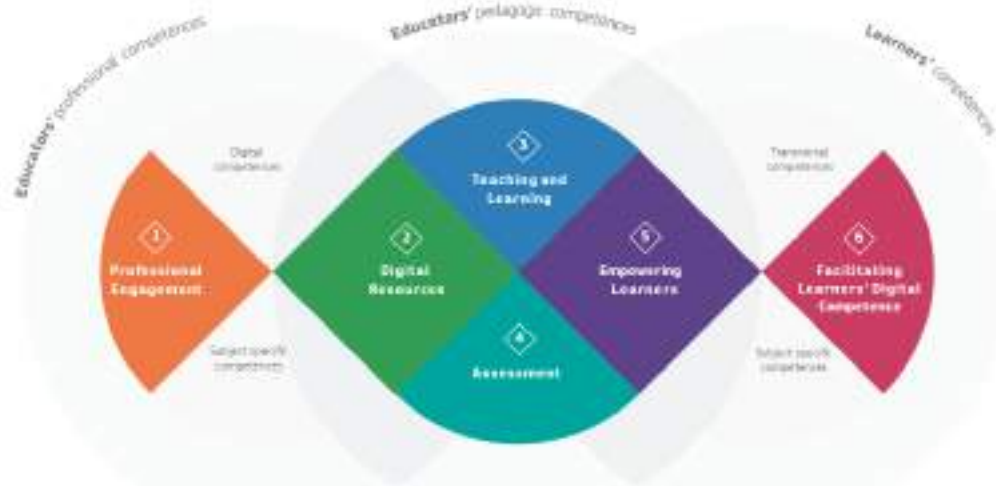



Рис.2 Європейська рамка цифрових компетентностей для педагогів

Однією з ключових сфер рамки DigCompEdu є професійна залученість, яка передбачає використання цифрових технологій для ефективної комунікації, співпраці й безперервного професійного зростання педагогів. У сучасному освітньому середовищі цифрові інструменти дають змогу педагогам обмінюватися досвідом, взаємодіяти з колегами, а також брати участь у професійних мережах на локальному та міжнародному рівнях (Говорун, 2024). Для комунікації педагоги можуть використовувати електронну пошту, чати, відеоконференції та спеціалізовані платформи для обговорення освітніх питань. Наприклад, інструменти типу Zoom, Microsoft Teams чи Google Meet забезпечують ефективну дистанційну взаємодію між вчителями, здобувачами освіти та адміністрацією. Цифрові технології також



сприяють співпраці: створення спільних проєктів, управління контентом та координація роботи груп через сервіси на кшталт Google Workspace або Trello. Завдяки цим інструментам педагоги можуть об'єднувати свої зусилля для розроблення кращих навчальних матеріалів чи освітніх програм.


Професійний розвиток у контексті цифрових технологій передбачає доступ до онлайн-курсів, вебінарів, освітніх спільнот та ресурсів, таких, як Coursera, EdX або освітні форуми. Завдяки цифровим платформам педагоги отримують можливість безперервного навчання, вдосконалення своїх навичок та адаптації до нових викликів у сфері освіти. Це також охоплює участь у професійних соціальних мережах (наприклад, LinkedIn), де вчителі можуть обмінюватися ідеями, досвідом та інноваціями. Отже, DigCompEdu підкреслює важливість цифрових технологій як невід'ємної частини професійного середовища педагогів, що допомагає не лише підвищувати ефективність їхньої діяльності, а й сприяє постійному розвитку та залученості в освітній процес.

Особлива увага приділена вмінню ефективно створювати, адаптувати та використовувати цифрові навчальні матеріали. Це завдання належить до сфери «Цифрові ресурси», що визначає, як учителі можуть інтегрувати цифровий контент у свої навчальні практики. Педагоги мають уміти створювати цифрові матеріали, які відповідають освітнім цілям, і враховувати потреби здобувачів освіти. Це передбачає не лише текстові документи чи презентації, а й інтерактивні ресурси, такі, як відео, тестові завдання, віртуальні симуляції чи елементи доповненої реальності. Важливим аспектом є також адаптація існуючих ресурсів. Педагоги мають мати здатність модифікувати контент для його кращого використання в конкретному навчальному контексті, враховуючи культурні, мовні або когнітивні потреби здобувачів освіти (Рамка цифрових компетентностей для освітян (DigComEduUA), 2020).

Уміння використовувати цифрові матеріали є фундаментальним принципом роботи з контентом. DigCompEdu акцентує увагу на дотриманні авторських прав, ліцензій та використанні відкритих освітніх ресурсів (OER). Це охоплює перевірку джерел, правильне цитування, а також вибір ліцензованого контенту, який дає змогу модифікувати чи використовувати в освітніх цілях. Окрім того, педагоги повинні враховувати безпеку та конфіденційність при створенні та поширенні цифрових матеріалів. Наприклад, під час використання фотографій, відео чи інших персональних даних здобувачів освіти необхідно дотримуватися нормативів щодо захисту даних. Відповідальний підхід до використання контенту не лише зміцнює професійний імідж педагогів, але й навчає здобувачів освіти відповідальному ставленню до цифрових ресурсів, що є важливим складником їхньої цифрової грамотності.

Однією з ключових сфер DigCompEdu є навчання та викладання, де цифрові технології стають важливим інструментом для створення сучасного, ефективного та інклюзивного освітнього середовища. Інтеграція технологій у процес викладання передбачає використання інноваційних рішень для підвищення якості навчання, адаптації до потреб здобувачів освіти і сприяння активному залученню до освітнього процесу.

Завдяки цифровим інструментам педагоги можуть упроваджувати інтерактивні методи навчання, такі, як гейміфікація, віртуальні симуляції та колаборативні онлайн-платформи. Такі підходи сприяють кращому засвоєнню матеріалу та підвищують зацікавленість здобувачів освіти, створюючи умови для активної участі. Наприклад, використання віртуальних дошок, інтерактивних презентацій або платформ для опитувань дає змогу здобувачам освіти в реальному часі взаємодіяти з матеріалом, обговорювати теми та отримувати зворотний зв'язок (Січинська, 2023).



Інтеграція технологій також передбачає адаптацію викладання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Цифрові платформи дають змогу розробляти персоналізовані навчальні траєкторії, які враховують рівень підготовки, темп навчання та інтереси здобувачів освіти. Використання систем управління навчанням (LMS) або програм штучного інтелекту допомагає в автоматизації аналізу успішності здобувачів освіти і створенні рекомендацій для їхнього подальшого розвитку. Ключовим аспектом є розвиток критичного мислення та навичок вирішення проблем на основі активного навчання. Технології дають змогу педагогам організовувати проектну діяльність, де учні працюють у групах, досліджують реальні проблеми та пропонують інноваційні рішення. Це не тільки підвищує залученість, а й формує у здобувачів освіти важливі навички, необхідні в сучасному цифровому суспільстві.

Оцінювання та моніторинг є однією з ключових сфер рамки цифрової компетентності, яка представлена в DigCompEdu. Рамка акцентує увагу на використанні цифрових технологій для підвищення ефективності оцінювання та здійснення моніторингу результатів навчання й надання якісного зворотного зв'язку. Цифрові інструменти дають змогу педагогам здійснювати як оцінювання, так і моніторинг прогресу навчання здобувачів освіти у реальному часі, аналізуючи їхні досягнення та труднощі. Наприклад, інтерактивні платформи, такі як Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams, надають можливість створювати тести, опитування та завдання, автоматично збирати результати й генерувати статистику. Такі інструменти не тільки зменшують навантаження на педагогів, але й забезпечують об'єктивність оцінювання (Використання цифрових інструментів для оцінювання, 2023). Аналітичні функції цих платформ дають змогу виявляти прогалини у знаннях здобувачів освіти і своєчасно коригувати навчальний процес.

Особливо важливим аспектом є персоналізований зворотний зв'язок. Використовуючи цифрові технології, педагоги можуть надавати індивідуальні рекомендації, пояснення та коментарі безпосередньо на платформах навчання. Інструменти на основі штучного інтелекту, наприклад, автоматизовані системи перевірки письмових робіт, допомагають не лише швидко оцінювати виконані завдання, а й пропонувати учням шляхи вдосконалення. Це сприяє глибшому розумінню учнями своїх помилок і мотивує до подальшого розвитку. Ураховуючи все викладене можна стверджувати, що DigCompEdu є не лише інструментом розвитку педагогів, але й засобом трансформації освіти в умовах глобальних цифрових змін.

У цьому контексті актуальною є платформа TET-SAT (Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool, n.d.), що доступна в 13 країнах, включаючи Чехію, Хорватію, Німеччину, Грецію, Естонію, Фінляндію, Угорщину, Італію, Литву, Норвегію, Польщу, Португалію, Швецію та Іспанію. Метою створення TET-SAT (Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool) є забезпечення педагогів ефективним інструментом для самооцінювання та розвитку цифрової компетентності, що сприяє їхньому професійному зростанню в умовах цифрової трансформації освіти. Платформа дає змогу оцінити рівень володіння технологіями, виявити сильні сторони та зони для вдосконалення, а також отримати персоналізовані рекомендації для підвищення кваліфікації. Завдяки інтерактивному підходу та використанню стандартів цифрової компетентності, таких як DigCompEdu, TET-SAT сприяє інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, підвищенню якості освіти та відповідності викладачів сучасним вимогам цифрового суспільства.

Загальний інтерфейс платформи TET-SAT (рис. 3), розроблений з урахуванням принципів зручності, інтуїтивності та доступності для користувачів різного рівня цифрової

підготовки. Інтерфейс має сучасний дизайн, що поєднує простоту навігації з широкими функціональними можливостями. Головна сторінка забезпечує швидкий доступ до основних розділів: профілю користувача, інструментів самооцінювання, навчальних матеріалів, а також аналітичних звітів.

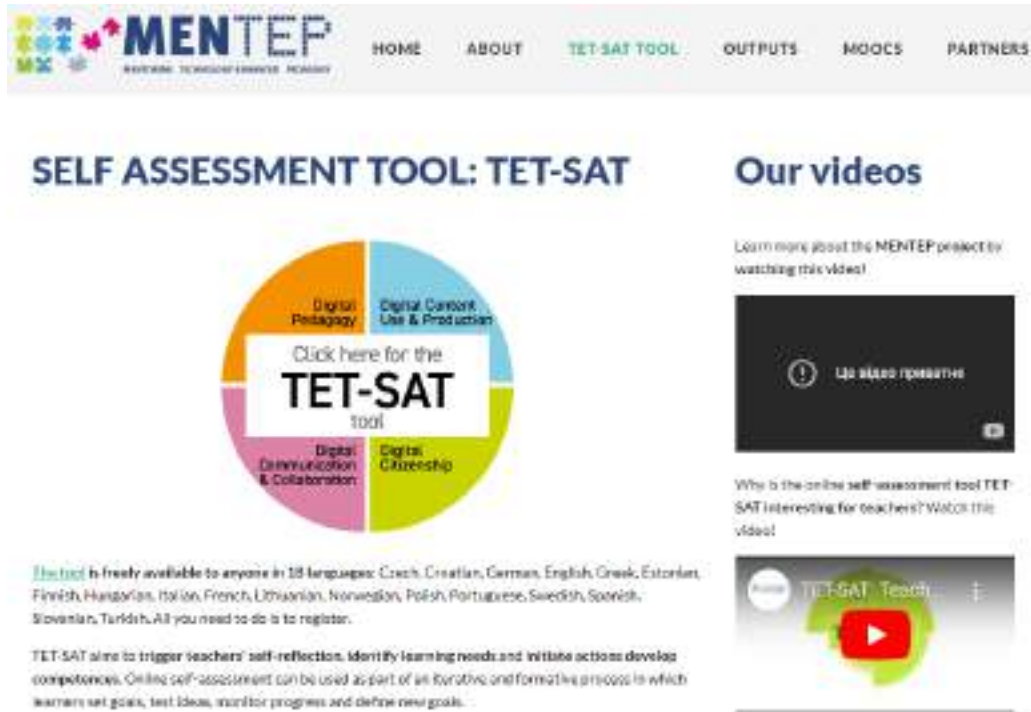



Рис 3 Інтерфейс TET-SAT

Ключові елементи інтерфейсу включають: панель навігації, розташована у верхній або боковій частині, що забезпечує перехід до основних модулів платформи; профіль користувача, де відображається персональна інформація, статус проходження тестувань, прогрес у розвитку компетенцій та індивідуальні рекомендації; розділ самооцінювання, який пропонує інтерактивні тести з чіткими інструкціями та прикладами для легкого заповнення; аналітична панель, яка надає візуалізацію результатів у вигляді графіків, діаграм та рекомендацій, що допомагають педагогам оцінити свій рівень цифрової компетентності; бібліотека навчальних ресурсів, де розміщені матеріали для самостійного вивчення, онлайн-курси та практичні інструкції; секція підтримки, що містить FAQ, посібники користувача та контакти служби технічної допомоги. Інтерфейс адаптований для використання на різних пристроях, включаючи комп'ютери, планшети та смартфони, що забезпечує гнучкий доступ до платформи. Завдяки зручному дизайну та структурі, користувачі можуть швидко знайти необхідну інформацію, ефективно виконувати завдання та отримувати користь від роботи з платформою.

Розглянемо елементи (модулі) означеної платформи, кожен з них виконує специфічну функцію в процесі оцінювання та розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників. Структура модулів забезпечує комплексний підхід до самооцінювання, аналізу результатів та формування індивідуальних траєкторій професійного зростання. Модуль реєстрації та профілю користувача є початковим етапом взаємодії педагога із платформою. Він забезпечує створення індивідуального профілю, який акумулює персональні




дані, результати тестування та динаміку професійного розвитку. Процес реєстрації передбачає введення базової інформації, такої як: ім'я, електронна пошта, посада і місце роботи, а також налаштування параметрів конфіденційності. Зауважимо, що у профілі користувача зберігається інформація про професійний досвід, предмет викладання та особисті цілі щодо вдосконалення цифрової компетентності. Система автоматично відображає результати оцінювання, прогрес у навчанні, а також генерує індивідуальні рекомендації, що сприяє створенню персоналізованих траєкторій розвитку. Модуль реєстрації інтегрований із системами аутентифікації, такими як Google чи Microsoft, що спрощує доступ до платформи.

Модуль тестування є центральним складником платформи TET-SAT, оскільки він реалізує основну функцію – оцінювання цифрової компетентності педагогів. Оцінювання базується на міжнародних стандартах, зокрема DigCompEdu, що дає змогу проводити об'єктивний аналіз рівня володіння цифровими технологіями. Тести структуровані за ключовими компонентами цифрової компетентності: робота з інформацією, комунікація, створення цифрового контенту, забезпечення безпеки та вирішення технічних проблем. Модуль використовує адаптивний підхід, що передбачає зміну рівня складності питань залежно від попередніх відповідей користувача. Завдання представлені у різних форматах, зокрема тестах з вибором варіантів відповіді, відкритих питаннях та симуляціях реальних ситуацій (Радкевич, 2023). Після проходження тестування користувач отримує індивідуальний звіт, який містить детальний аналіз його компетентності. Звіт охоплює графічне відображення сильних і слабких сторін, а також порівняння результатів з базовими стандартами. Такий підхід дає змогу педагогам чітко зрозуміти свої потреби у професійному розвитку та встановити реалістичні цілі.

На основі результатів тестування платформа автоматично генерує індивідуальні рекомендації, що охоплюють конкретні кроки для вдосконалення кожної з компетенцій. Навчальні ресурси представлені інтерактивними курсами, відео-уроками, практичними посібниками та статтями, що охоплюють різні аспекти цифрової педагогіки. Ресурси структуровані відповідно до потреб і рівня кожного користувача, забезпечуючи персоналізований підхід до навчання. Функціонал TET-SAT також дає змогу педагогам відстежувати свій прогрес у режимі реального часу, що сприяє мотивації до постійного вдосконалення. Інтеграція з іншими платформами і системами дає змогу зробити навчальний процес ще більш зручним і ефективним.

Модуль зворотного зв'язку забезпечує глибокий аналіз результатів оцінювання та формує рекомендації для подальшого професійного розвитку користувачів. Результати тестування подаються у вигляді інтерактивних звітів з використанням графіків і діаграм, що полегшує їхнє сприйняття та аналіз. Індивідуалізовані рекомендації, згенеровані платформою, спрямовані на вдосконалення конкретних аспектів цифрової компетентності. Вони містять посилання на релевантні навчальні матеріали, курси, відео інструкції та вебінари. Крім того, модуль забезпечує можливість зворотного зв'язку з експертами, які можуть надати додаткові коментарі або відповіді на питання користувачів. Важливим складником цього модуля є функція взаємодії між користувачами платформи, що сприяє формуванню професійної спільноти педагогів, орієнтованої на обмін досвідом і підтримку. Модуль також дає змогу користувачам залишати відгуки про функціонал платформи, що уможливує його оперативне вдосконалення.

Однією з ключових переваг TET-SAT є її здатність адаптуватися до національних освітніх потреб і стандартів. Це забезпечується завдяки гнучкій структурі платформи,



яка дає змогу враховувати специфіку освітніх систем різних країн, а також особливості педагогічної діяльності в локальних умовах. Такий підхід робить TET-SAT універсальним інструментом для професійного розвитку педагогів у різних регіонах. Для відповідності національним стандартам платформа використовує базові принципи та структуру стандартів DigCompEdu, доповнюючи їх регіональними компонентами. Це потребує врахування нормативно-правових актів у сфері освіти, національних навчальних програм, пріоритетів державної освітньої політики та специфіки застосування цифрових технологій у певному регіоні. Завдяки цьому результати самооцінювання та рекомендації враховують реальні потреби педагогів у конкретному освітньому контексті. Окрім того, TET-SAT підтримує можливість налаштування контенту платформи, включаючи тести, навчальні матеріали та рекомендації, з урахуванням регіональних мовних і культурних особливостей. Це сприяє кращому сприйняттю інформації користувачами та підвищує ефективність її використання. Завдяки інтеграції освітніх стандартів платформа сприяє не лише розвитку цифрової компетентності педагогів, а й гармонізації цього процесу з національними цілями в освіті.

Ураховуючи те, що платформа побудована на основі принципу об'єктивності, в оцінюванні застосовуються цифрові алгоритми, які виключають людський фактор і забезпечують неупередженість результатів. Це дає змогу педагогам отримувати точний аналіз своєї цифрової компетентності, що базується на міжнародно визнаних стандартах. Такий підхід не тільки підвищує довіру до системи оцінювання, а й сприяє створенню рівних умов для всіх користувачів, незалежно від їхнього досвіду чи контексту роботи.

Однією з важливих функцій платформи є стимулювання мотивації педагогів до постійного професійного зростання. Завдяки детальному зворотному зв'язку, який включає аналіз сильних і слабких сторін, педагоги отримують чітке уявлення про власний професійний рівень. Генерація персоналізованих рекомендацій і доступ до інтерактивних навчальних матеріалів дають змогу побачити реальний шлях до вдосконалення. Це не лише надихає на саморозвиток, а й створює умови для глибокого розуміння власних професійних викликів та можливостей. Коли педагоги бачать реальний прогрес у своїй роботі, це підсилює їхню впевненість у власних силах і готовність упроваджувати інновації у навчальний процес (Вебінар: Онлайн-сервіси для створення інтерактивних навчальних матеріалів у роботі сучасного вчителя НУШ, 2023). У довгостроковій перспективі використання TET-SAT сприятиме підвищенню якості освіти в цілому. Адже цифрова трансформація освітнього процесу вимагає не лише інфраструктурних змін, а й високого рівня компетентності педагогів у сфері цифрових технологій.

Іншим електронним інструментом самооцінювання для підвищення професійної компетентності учителів є SELFIEforTEACHERS (European Commission, n.d.) (рис.4). Вона розроблена для підтримки вчителів у самооцінюванні та розвитку їхньої цифрової компетентності. Цей інструмент самооцінювання було розроблено як відповідь на виклик, пов'язаний із стрімкою цифровізацією освіти, коли від учителів вимагають не лише технічних знань, а й умінь ефективно інтегрувати цифрові технології в навчальний процес. Відтак цей електронний інструмент покликаний допомогти педагогам оцінити свій поточний рівень цифрових навичок, зрозуміти сильні сторони та визначити сфери, які потребують вдосконалення. Означений інструмент, як і TET-SAT, базується на європейській рамці цифрової компетентності для педагогів (DigCompEdu), що забезпечує чітку і структуровану основу для оцінювання (EU Science Hub, n.d.).



Рис.4 Електронна система самооцінювання «SELFIEforTEACHERS»

Використовуючи SELFIEforTEACHERS, педагоги проходять інтерактивне опитування, що охоплює ключові аспекти їхньої професійної діяльності. Запитання розроблені на основі компетентності, визначеної у рамці. Відтак учителі можуть порівнювати свої знання, вміння, навички з європейськими стандартами, ідентифікувати сфери для подальшого розвитку та отримати цілісну картину про те, наскільки ефективно вони використовують цифрові технології для забезпечення якісного освітнього процесу. Опитування побудоване так, щоб бути інтуїтивно зрозумілим та максимально зручним для педагогів, незалежно від їхнього рівня цифрової підготовки. Воно надає можливість учителям оцінити свої цифрові навички в різних аспектах професійної діяльності. Так, перед початком опитування, педагог реєструється на платформі або входить до системи через обліковий запис, наданий закладом освіти. Важливо відмітити, що всі відповіді залишаються конфіденційними, а результати використовуються винятково для особистого розвитку.

На першому етапі вчителю пропонується коротке ознайомлення з метою та структурою опитування, яке він буде проходити. Це допомагає зрозуміти, які компетенції будуть оцінюватися та як інтерпретувати отримані результати. Саме ж опитування складається із запитань відповідно до рамки DigCompEdu. Кожне запитання формується просто і зрозуміло, часто з використанням прикладів із реальної педагогічної практики. Наприклад: «Як часто ви використовуєте цифрові платформи для оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти?» або «Чи адаптуєте ви цифрові матеріали під індивідуальні потреби здобувачів освіти?». Зауважимо, що запитання в основному мають закритий формат із можливістю вибору відповіді зі шкали частотності або рівня компетентності (наприклад, «ніколи» – «іноді» – «часто» – «завжди»). Це дає змогу забезпечити стандартизоване оцінювання та легкість обробки результатів.

Опитування адаптоване для педагогів із різним досвідом роботи та рівнем цифрової грамотності. Учитель може пропустити запитання, які здаються йому незрозумілими або нерелевантними. Такий підхід сприяє зниженню стресу під час проходження опитування. Крім цього, платформа надає приклади або пояснення до запитань, що допомагає педагогам краще зрозуміти, який тип компетенцій оцінюється. Це особливо важливо для тих, хто лише починає свій шлях у цифровізації освітнього процесу. Весь процес самооцінювання займає від 20 до 30 хвилин, залежно від кількості сфер, які педагог хоче оцінити. Учитель може проходити опитування поступово, зберігаючи прогрес і повертаючись до відповідей у зручний час. Це

створює комфортні умови для педагогів, які мають обмежений час через робоче навантаження. Після завершення опитування дані обробляються автоматично, і вчитель отримує детальний звіт. У звіті надається інформація про: рівень володіння кожною з компетентностей за шкалою (від початкового до просунутого); графічне представлення результатів (наприклад, діаграми, які показують розподіл компетентностей за сферами); порівняння з середніми показниками інших педагогів (за бажанням). На основі відповідей платформа автоматично генерує персоналізовані рекомендації, які спрямовані на вдосконалення компетентностей. Рекомендації можуть передбачати посилання на інтерактивні курси, ресурси для самонавчання, поради щодо інтеграції цифрових інструментів у викладання. Учитель може проходити опитування кілька разів на рік, щоб відстежувати свій прогрес у розвитку цифрової компетентності. Рекомендується проходити опитування щонайменше двічі на рік: на початку навчального року для встановлення базового рівня та наприкінці року для оцінювання досягнутого прогресу. Це дає змогу вчителям регулярно аналізувати свої навички та визначати сфери, які потребують подальшого розвитку. Після завершення самооцінювання вчитель отримує персоналізований звіт, який містить докладний аналіз його компетентності. Звіт надає конкретні рекомендації для подальшого професійного розвитку та містить посилання на ресурси, які можуть допомогти вдосконалити цифрові навички.

Необхідно зауважити, що електронний ресурс не є інструментом контролю чи зовнішнього оцінювання. Це гарантує конфіденційність і сприяє тому, щоб учителі використовували його як безпечний простір для саморефлексії. Завдяки цьому вчителі можуть чесно оцінювати свої сильні та слабкі сторони без страху перед негативними наслідками. Такий підхід стимулює відкритість і сприяє більш ефективному професійному розвитку, оскільки вчителі можуть зосередитися на реальних потребах і вдосконалити свої навички в комфортному для них темпі. Практичне застосування систем самооцінювання в електронних системах демонструє, як ці інструменти здатні сприяти професійному розвитку педагогів (Romero & Ventura, 2010).

Для цифровізації закладів освіти в Україні запровадили платформу SmartSchool (Система автоматизації освітнього процесу, 2017) (рис.5), що являє собою програмний продукт, який пропонує ефективні рішення для оптимізації освітнього процесу та вдосконалення комунікацій. У закладах загальної середньої освіти державної та приватної форм власності Smart School забезпечує комплексний набір інструментів для управління освітнім процесом. Для закладів професійної освіти система забезпечує оптимізацію документообігу завдяки автоматизованій звітності про успішність, відвідування занять та сповіщення здобувачів освіти щодо результатів їхньої навчальної діяльності та можливих змін в організації освітнього процесу.



Рис. 5 Платформа SmartSchool

Серед основних переваг Smart School є: багатофункціональність, простота використання, електронний журнал, редактор розкладу занять, автоматична звітність та персоналізований кабінет здобувача освіти. Багатофункціональність забезпечується тим, що система об'єднує модулі складання розкладу, електронного журналу, автоматичної звітності та тестування в єдиному програмному пакеті. Це дає змогу користувачам одночасно мати доступ до усіх необхідних інструментів у межах одного продукту. Простота використання Smart School передбачає, що для роботи з системою не потрібні спеціальні навички, окрім базових навичок користування персональним комп'ютером, адже інтерфейс програми інтуїтивно зрозумілий. Електронний журнал забезпечує можливість автоматичного генерування звітів про успішність та цілодобовий доступ з будь-якого пристрою, підключеного до інтернету, що відповідає державним стандартам і дає змогу роздруковувати звіти наприкінці семестру або навчального року. Редактор розкладу занять надає інтуїтивний інструмент для складання графіку навчальних занять з автоматичним попередженням про можливі конфлікти. Система також дає змогу швидко вносити зміни в розклад за потреби та формувати розклад на кожен день окремо. Автоматична звітність охоплює основні типи звітів для навчальних закладів, такі, як оперативні та підсумкові відомості успішності, журнали обліку відвідувань і замін. Кабінет надає здобувачам освіти і їхнім батькам доступ до актуальної інформації про розклад, завдання, оцінювання, а також показники успішності та відвідуваності. Це дає змогу учасникам освітнього процесу бути в курсі своїх навчальних результатів та, за потреби, коригувати свої зусилля для вдосконалення показників, підвищуючи таким чином загальну ефективність навчання.

Отже, професійний розвиток педагогічних працівників за допомогою електронних систем самооцінювання сприяє значному підвищенню їхньої цифрової грамотності, що є критично важливим у сучасному освітньому середовищі. Це значно допомагає педагогічним працівникам краще адаптуватися до нових викликів та змін у професійній діяльності, зокрема через упровадження нових технологій та методик у навчальний процес. І як результат, вони можуть ефективніше використовувати цифрові інструменти, що сприятиме підвищенню якості надання освітніх послуг та ще більшому залученню здобувачів освіти до навчального процесу.

Важливим складником професійного розвитку педагогічних працівників також є обмін досвідом та найкращими практиками з колегами на платформах самооцінювання. У перспективі, платформи TET-SAT та SELFIEforTEACHERS сприятимуть формуванню нової культури професійного вдосконалення, де цифрові технології стануть основою для інноваційного підходу до викладання, забезпечуючи безперервний професійний розвиток педагогів та підвищення якості освіти в цілому.

Використані джерела

- Використання цифрових інструментів для оцінювання. (2023). *Освітній простір*. <https://osvitanova.com.ua/posts/5866-20-osvitnikh-platform-iaki-stanut-v-pryhodi-vchyteliam-na-dystantsiit>
- Волошко, О. В. (2023). До проблеми формування культури саморефлексії. *Науковий вісник Полтавського національного педагогічного університету*, 1. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6247/1/Voloschko.pdf>
- Говорун, Б. (2024). Цифрові інструменти вчителя: функції, переваги, застосування. https://znayshov.com/News/Details/tsyfrovi_instrumenty_vchytelia_funksii_perevahy_zastosuvannia
- Ковальчук, О. В. (2020). Оцінка і самооцінювання: інструменти контролю чи розвитку? *Критичне мислення*. <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/otsinka-i-samoosinyuvannya-instrumenty-kontrolyu-chy-rozvytku/1>

- Онлайн-сервіси для створення інтерактивних навчальних матеріалів у роботі сучасного вчителя НУШ. (2023). *На Урок*. Retrieved November 27, 2024, from <https://naurok.com.ua/webinar/onlayn-servisi-dlya-stvorennya-interaktivnih-navchalnih-materialiv-u-roboti-suchasnogo-vchitelya-nush>
- Радкевич, В. О. (2024b). Розвиток інноваційної компетентності викладачів закладів професійної освіти: теоретичні аспекти.
- Радкевич, О. П. (2023). Адаптивне тестування в контексті використання електронних засобів навчання: суть, розроблення та оцінювання. *Професійна педагогіка*, 1(26), 58–73.
- Радкевич, О. П. (2024a). Актуальні компетентності педагогічних працівників у контексті цифровізації освітнього процесу. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*, 86.
- Рамка цифрових компетентностей для освітян (DigComEduUA) (2020). *Факультет інформаційних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. <http://fit.knu.ua/wp-content/uploads/2020/07/DigComp-framework-UA-for-educators.pdf>
- Сисоева, С. О. (2023). Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Науковий вісник Донбасу*, 1. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/1
- Система автоматизації освітнього процесу. (2017). *Smart School*. <https://smart-school.com.ua/>
- Січинська, Л. (2023). Інтерактивні методи навчання: перелік та переваги. *Gosta Media*. <https://gosta.media/nauka-ta-osvita/interaktyvni-metody-navchannia-perevahy-ta-vykorystannia-v-suchasnij-osviti/>
- Adomavicius, G., & Tuzhilin, A. (2005). Personalization technologies: A process-oriented approach to building recommendation systems for adaptive learning. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 17(6), 734–749. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2005.97>
- EU Science Hub. (n.d.). DigCompEdu self-reflection tools. European Commission. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-self-reflection-tools_en
- European Commission (n.d.). Educators go digital. European Commission. <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>
- Johnson, K., & Wang, S. (2019). Various electronic tools for self-assessment in educational environments, including interactive PDFs. *Educational Research Review*, 29, 100–115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.004>
- Joint Research Centre. (n.d.). DigCompEdu: Digital competence framework for educators. European Commission. Retrieved November 27, 2024. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
- Martinez, A., & Singh, R. (2022). Automated data collection and analysis methods in electronic forms, including PDFs. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 789–803. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10089-8>
- Ocaña-Fernández, A., Valenzuela, J. R., & López-Cózar, R. (2019). Adaptive feedback systems and their role in the teaching process. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1835–1851. <https://doi.org/10.1111/bjet.12855>
- Radkevych, O. (2023). Принципи оцінювання під час онлайн-навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Modern approaches to ensuring sustainable development*, 75–81.
- Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.04.005>
- Wang, T.-H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-Learning effectiveness. *Computers & Education*, 54(4), 1157–1166. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.001>

4.4. ДОСЛІДЖЕННЯ ШЛЯХІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ІНФОРМАТИКА» В ПРОФІЛЬНУ СЕРЕДНЮ ОСВІТУ

<https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-4-4>

Ігор Твердохліб,

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-6301-0159>

Визначальною особливістю сучасного інформаційного суспільства є використання інформаційних технологій у більшості галузей людської діяльності: економіці, виробництві, медицині, обслуговуючій та соціальній сфері, освіті, у повсякденній діяльності тощо. Під інформаційним суспільством розуміють стадію розвитку постіндустріального суспільства, де основним ресурсом є інформація, а інформаційні процеси визначають економічну, політичну, виробничу та соціальну діяльність. До інших характерних ознак інформаційного суспільства відносять також збільшення ролі інформації та знань, розширення сфери інформаційних технологій та послуг, використання нових форм комунікації, зростання ролі інформаційної культури людини.

Результати проведеного щорічного статистичного дослідження (Digital, 2024) глобальною соціальною креативною агенцією We Are Social у співпраці з Meltwater щодо глобальних тенденцій розвитку та використання соціальних мереж, інтернету, мобільних пристроїв та електронної комерції, підтверджують той факт, що людство наразі проживає в інформаційному суспільстві. У цих дослідженнях щоквартально визначається велика кількість показників щодо загального впровадження цифрових технологій у різні сфери діяльності інформаційного суспільства.

Відповідно до останніх опублікованих статистичних даних у жовтні 2024 року (рис. 1) видно, що 5,75 млрд. осіб (70,3 % населення Землі) використовують мобільні телефони, 5,52 млрд. осіб (67,5 %) використовують мережу інтернет, а 5,22 млрд. (63,8 % населення планети) користуються при цьому соціальними мережами та сервісами. Порівнюючи ці показники з минулим роком, можна зробити висновок про те, що за останні 12 місяців 151 млн. (+2,8 %) людей уперше скористалися інтернетом. Вражаючим є час, який середньостатистичний користувач інтернету щоденно проводить у мережі – 6 годин 46 хвилин. Так, велика частина цього часу може витратитися на перегляд відео чи прослуховування аудіо, онлайн-покупки, виконання завдань, пов'язаних з роботою, проте в тижневому еквіваленті цей час є дещо більшим за 40-годинний робочий день. Більше того, час проведений у глобальній мережі становить 40 % часу, який людина не спить.

Звичайно, наведені статистичні дані не визначають рівень інтеграції інформаційних технологій у промисловість, виробництво, соціальну сферу чи освіту, проте чітко вказують на рівень використання засобів інформаційних технологій і ресурсів глобальної мережі користувачами в усьому світі.



Рис. 1. Основні статистичні дані користування інтернет-ресурсами та мобільними пристроями у світі (за матеріалами ресурсу <https://wearesocial.com>)

У процесі розвитку та інформатизації сучасного суспільства освіта відіграє важливу роль. З одного боку, вона трансформується в напрямі активного використання в освітньому процесі інформаційних технологій, а з іншого боку виступає основним рушієм розвитку інформаційних технологій та інформаційного суспільства. У роботі (Рамський, 2021) зазначено, що «сучасний фахівець повинен володіти низкою психічних властивостей, професійними вміннями і навичками, використовуючи які він міг би розв’язувати нестандартні і нетипові задачі, гнучко пристосовуватися до несподіваних ситуацій, раціонально, творчо, самостійно вирішувати найрізноманітніші життєві і професійні проблеми, які можуть виникнути, генерувати нові ідеї, вільно володіти новітніми технологіями». Отже, випускник закладу освіти – майбутній фахівець та член інформаційного суспільства, має володіти інформаційно-комунікаційною компетентністю, навичками до самостійного здобуття нових знань, умінь та навичок, самоорганізації, постійного підвищення своєї кваліфікації, загалом, бути готовим до життя в інформаційному суспільстві.

Отже, до випускників закладів вищої та середньої освіти висувається ряд вимог щодо їх підготовки в галузі інформаційних технологій. Своєю чергою, в умовах інформатизації та цифрової трансформації освіти перед освітянами також постають особливі завдання, пов’язані з розвитком інформаційних технологій та інформаційного суспільства, а саме:

- теоретичне обґрунтування та методичний супровід різних моделей інформаційно-освітнього середовища;
- створення цифрового контенту з різних галузей знань для різних рівнів освіти та забезпечення відкритого доступу до нього усіх учасників освітнього процесу;
- педагогічне проєктування і психологічний супровід адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем;
- формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників;
- розроблення методичних особливостей виховного процесу в умовах віртуального освітнього середовища, медіаосвіти і безпеки здобувачів освіти в інформаційному просторі (Науково-методичне забезпечення, 2022, с. 5).

Прийняття оновленого Закону України «Про освіту» (Закон, 2017) сприяло розвитку та впровадженню в освіту концепції «Нова українська школа» (Концепція, 2016), відповідно до якої досконалішого вигляду набула структура школи, яка містить: початкову (1–4 класи), базову (5–9 класи) та профільну (10–12 класи) школи. Завданням профільної школи академічного спрямування є підготовка своїх випускників до подальшого навчання в закладах

вищої освіти. Досягається це шляхом опанування обов'язкового освітнього компоненту, визначеного державним стандартом, та поглибленого вивчення предметів, спецкурсів або вибіркових модулів, що визначають профіль обраний учнем (Томузов, 2024, с. 26).

Основне завдання щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності у випускників середніх загальноосвітніх закладів лягає на навчальний предмет «Інформатика», у змісті якого відбувається вивчення головних тенденцій розвитку інформаційних технологій та формування в учнів компетентностей їх використання в освітній діяльності, розуміння можливостей і шляхів використання засобів інформаційних технологій у тій чи іншій галузі виробництва, економіки, культури.

У державному стандарті профільної середньої освіти зазначено, що «метою інформаційної освітньої галузі є розвиток особистості здобувача освіти, здатного ефективно використовувати цифрові інструменти та технології для розв'язання проблем, особистого і професійного розвитку, творчого самовираження, забезпечення власного та суспільного добробуту, критично і креативно мислити, безпечно та відповідально діяти в інформаційному суспільстві» (Державний стандарт, 2024, с. 13).

Враховуючи важливість інформатики в процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності випускника, рівень розвитку інформаційного суспільства та важливості вмінь використовувати інформаційні технології в професійній та освітній діяльності, нами було проведено дослідження шляхів впровадження предмету «Інформатика» в профільну середню освіту.

З метою з'ясування думки вчителів інформатики щодо запропонованої Міністерством освіти і науки України концепції впровадження інформатики в профільну середню освіту (Концепція, 2024), подальшого формування змісту предмету «Інформатика» обов'язкової складової в академічному ліцеї та розроблення схеми інтеграції інформатики в неінформатичні профілі навчання, нами було організовано і проведення всеукраїнське анкетування. В опитуванні, яке проводилося в травні 2024 року, взяло участь 228 респондентів, серед яких учителі, студенти (переважно ті, хто працює вчителем) та викладачі педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО), директори шкіл, аспіранти: 94,8 % опитаних виявилися вчителями шкіл або працевлаштовані у школі студенти педагогічних ЗВО, 2,6 % – викладачі коледжів чи технікумів. Розподіл респондентів за віком подано на рисунку 2.

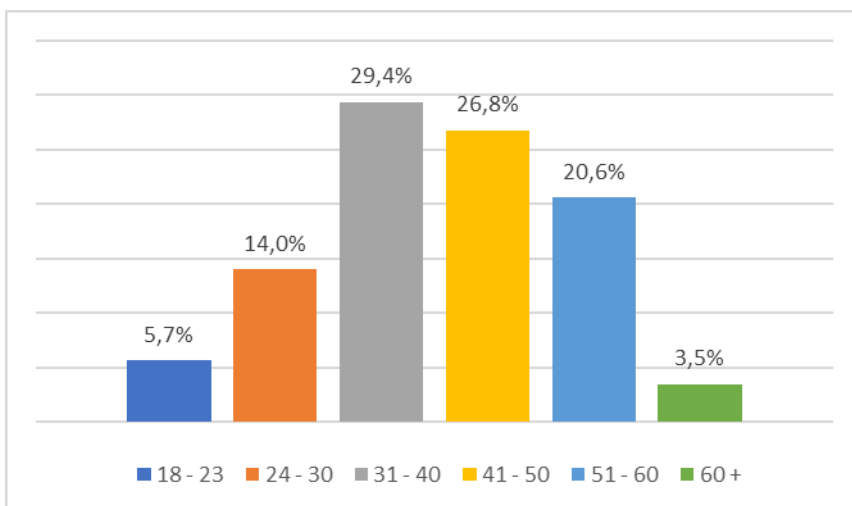


Рис. 2. Розподіл респондентів за віком

На рисунку 3 наведено розподіл респондентів за належністю до фахового предмету. Важливим є те, що переважну більшість опитаних (92,5 %) становлять учителі інформатики. Саме це, на нашу думку, вказує на репрезентативність вибірки, оскільки найбільш вагому і правильну думку щодо структури та змістового наповнення курсу інформатики в профільній середній школі можуть висловити саме вчителі інформатики, які є фахівцями цієї предметної галузі.

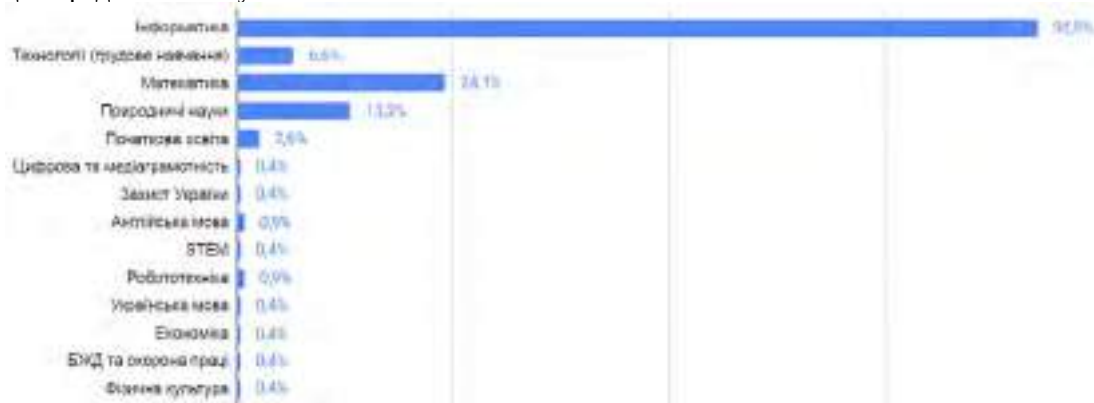


Рис. 3. Відповіді респондентів на запитання анкети «Оберіть предмет, якому навчаєте»

Наявність відповідей учителів інших спеціальностей пояснюється мультипредметністю спеціалізацій більшості сучасних учителів або ж бажанням учителів інших шкільних предметів висловити своє бачення місця інформатики в профільній середній освіті. Більше того, думка вчителів, які не викладають інформатику, є доволі важливою для розуміння шляхів інтеграції інформатики з іншими шкільними предметами, розуміння місця та важливості інформатики для формування цифрових компетентностей учнів.

На момент проведення опитування вчителів пройшло пів року з моменту оприлюднення (30 жовтня 2023 року) проекту Державного стандарту профільної середньої освіти для ознайомлення та обговорення в суспільстві. Варто зазначити, що переважна більшість освітян станом на кінець 2023/2024 навчального року була ознайомлена з цим проектом (Рис. 4).

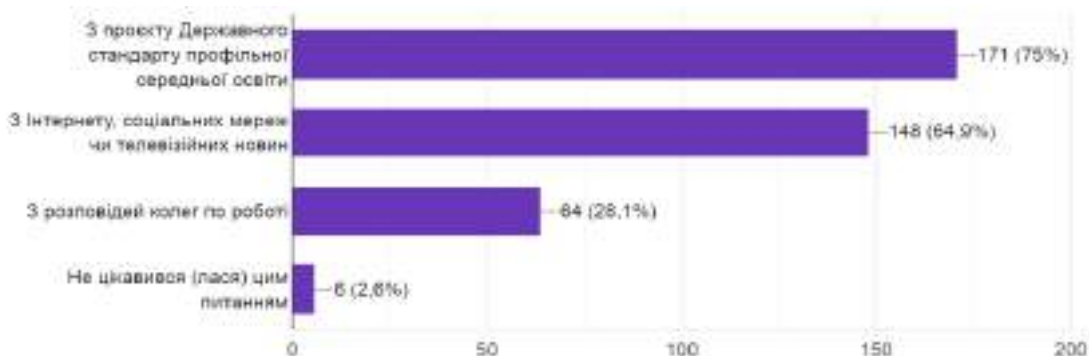


Рис. 4. Відповіді респондентів на запитання «З яких джерел Вам відомо про проект Державного стандарту профільної середньої освіти?»

З кінця минулого сторіччя, коли персональними комп'ютерами почали активно користуватися пересічні громадяни України та суттєво підвищилася кількість добре підготовлених випускників педагогічних ЗВО з інформатики, постійно ведуться полеміки щодо змісту та етапності впровадження інформатики в шкільну освіту.

Становлення інформатики як шкільного предмету в Україні почалося у далекому 1985 році. Тоді в навчальні плани всіх закладів середньої освіти було введено новий предмет – «Основи інформатики та обчислювальної техніки» (Жалдак, Рамський, 2012). Оскільки, під комп'ютерною грамотністю в ті часи розуміли вміння програмувати та створювати алгоритми, тому базовими поняттями в змісті інформатики як навчального предмету були «алгоритм» та «мова програмування», і, саме тому, перші підручники та навчальні посібники з інформатики мали програмістський ухил та були орієнтовані на опанування навичками алгоритмізації та програмування. У першу пору матеріально-технічне забезпечення для вивчення предмету залишалося поганим. Вивчення інформатики в той час відбувалося з використанням мікрокалькуляторів, деяким школам щастило отримати доступ до ЕОМ на базі обчислювальних центрів, решта шкіл орієнтувалися на вивчення інформатики на основі безмашинного навчання.

Після проголошення незалежності України за активної участі Бикова В.Ю., Жалдака М.І. та Лугового В.І. проводилася робота над розробленням Програми розвитку народної освіти України на перехідний період (1991–1995 рр.) та першої в країні Концепції інформатизації освіти незалежної України. Концепція містила «фундаментальну основу для системного переходу від директивно-централізованого (введеного у другій половині 80-х років) вивчення в школі курсу «Інформатика та обчислювальна техніка» до широкомасштабної інформатизації та впровадження нових інформаційних технологій в освіті» (Теоретико-методологічні засади, 2019, с. 25).

З початку 90-х років минулого сторіччя зміст інформатики було переглянуто. У 1993 році почалася робота над новою програмою предмету «Основи інформатики та обчислювальної техніки», остаточний варіант якої, після трьох років експериментального впровадження, було видано і затверджено основною для всіх навчальних закладів України в 1996 році (Жалдак, 1996). У змісті програми і відповідних підручниках відбувається зміщення акценту з програмування на практичне застосування комп'ютерів, а зміст курсу тримається на трьох поняттях: інформація – алгоритм – ЕОМ. У зміст предмету, окрім алгоритмізації та програмування, автори також включають нові теми «Операційні системи» та «Прикладне програмне забезпечення». Одночасно починають писатися пробні підручники, кількість яких невпинно зростає.

Перший підручник, який отримав назву «Інформатика» і був рекомендований Міністерством освіти і науки України було видано у 1998 році авторським колективом А.Ф. Ферлань та Н.В. Апатова (Інформатика, 1998). У 2000 році було видано експериментальний підручник «Інформатика. 7 клас» авторського колективу Жалдак М.І., Морзе Н.В. (Інформатика-7, 2000). Це була перша спроба експериментального вивчення інформатики в середній школі.

Загалом, розмови про доцільність початку вивчення інформатики з середньої школи велися ще з перших років її вивчення в школі. Зокрема, академік Жалдак М.І. та професор Рамський Ю.С. притримувалися такої думки ще з 1988 року. У своїй роботі вони зазначають, що «...вже до 1988 року стала зрозумілою необхідність перебудови всієї методичної системи навчання інформатики в середніх і вищих педагогічних навчальних закладах, і в першу чергу цілей, змісту і засобів навчання, зокрема створення нових програм і відповідних навчальних посібників, а також необхідність починати навчання інформатики в школі десь на рівні 6-х – 7-х класів» (Жалдак, Рамський, 2012). Проте, незважаючи на спроби впровадити інформатику як обов'язковий предмет у середній школі, вивчення інформатики до 2007 року залишається обов'язковим лише в 10–11 класах (Журавель, 2021).

Упровадження профільного навчання у 10–11 класах з 2003 році сприяло підготовці великої кількості програм з інформатики для середніх загальноосвітніх закладів різних профілів навчання (філологічного, суспільно-гуманітарного, спортивного, фізико-математичного, інформатичного тощо). Так, у 2003 році у Запоріжжі було видано збірник програ-

ми з інформатики (Інформатика, 2003) для загальноосвітніх навчальних закладів різного профілю, який містив програми для спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв з поглибленим вивченням інформатики, програми факультативів, спецкурсів, пропедевтичних курсів та гуртків. Збірник містив 10 програм для різних профілів навчання, за якими передбачалося вивчення інформатики в 7–9, 10–11, 7–11 та 8–11 класах. Важливим для становлення інформатики як науки, що починає вивчатися з середньої, і, навіть з молодшої школи, було те, що в збірнику було розміщено програми спецкурсів, факультативів, пропедевтичних курсів та гуртків, вивчення яких відбувалося в молодшій («Комп'ютерна графіка в образотворчій діяльності. 1–4 класи») та середній («Вступ до інформатики. 5–6 класи», «Курс користувача. 7–9 класи» та інші) школі.

Етап профілізації навчання збігається з періодом швидкого розвитку інформаційних технологій, збільшенням кількості користувачів цифрових пристроїв в Україні та світі. У цей час активно розвиваються і стають масовими персональні комп'ютери, ноутбуки, мобільні телефони трансформуються в смартфони, активно розвивається мережа інтернет. Безперечно, всі ці трансформаційні процеси сприяли все глибшому проникненню інформатики як науки в зміст середньої освіти, зумовлювали зміни змісту освіти та пришвидшували процес інформатизації освіти. У цей час виникає необхідність постійного оновлення змісту підручників з інформатики у зв'язку з швидким поширенням та розвитком інформаційних технологій, а сам зміст підручників з інформатики «...розширився та став більше спрямованим на розвиток цифрової грамотності учнів» (Журавель, 2024).

У 2009–2010 роках відбуваються зміни в розумінні інформатики як шкільного предмету та його місця в системі загальної середньої освіти. Авторський колектив І. О. Завадського, Ю. О. Дорошенка та Ж. В. Потапової запропонував перенести частину змісту програми з інформатики в основну школу, що стало одним із перших кроків для становлення інформатики як обов'язкового навчального предмету в основній школі (Донченко, 2017, с. 125). Також було запропоновано переглянути існуючі змістові лінії і перейти від лінійного навчання інформатики до лінійно-концентричного, в основі якого лежало повторення тем шкільного курсу інформатики з поступовим поглибленням та розширенням їх змісту.

Затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) ознаменувало перехід до компетентнісного підходу в організації навчання та перенесення початку вивчення шкільного курсу інформатики в основну школу (Державний стандарт, 2011). Саме в цьому стандарті вперше одним із найважливіших завдань середньої школи визначається формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів для розвитку всебічно розвинутої особистості, готової до успішного життя в інформаційному суспільстві. З 1 вересня 2013 року починається вивчення інформатики в початковій школі.

Після затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (наказ МОН України № 854 від 11.09.2009 року) профілізація старшої школи стала більш уніфікованою (Наказ, 2009). Відповідно до концепції у профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту предметів на 3 різних рівнях: рівень стандарту, академічний та профільний рівні. Програми, написані під кожен з рівнів, мали не тільки відмінності у змісті, але й різну кількість годин на вивчення предмету. На профільне вивчення інформатики відводилося 5 годин на тиждень в 10 та 11 класах. При цьому, на початках введення профільної інформатичної освіти, курс інформатики поділявся на два окремих навчальних курси: «Інформаційно-комунікаційні технології» (2 години на тиждень) і «Алгоритмізація та програмування» (3 години на тиждень). Програми з інфор-

матики для основної та старшої школи, розроблені відповідно до Державного стандарту 2011 року дійсні до сьогодні.

Таблиця 1.

Зміст профільного рівня вивчення інформатики в 10–11 класах

10 клас	11 клас
Мова програмування та структури даних Сучасні інформаційні технології Аналіз і візуалізація даних Графіка/мультимедіа Електронні публікації	Бази даних Алгоритми Веб-технології Парадигми та технології програмування

Профілізація освіти в старшій школі сприяла перерозподілу навчального навантаження та можливості учнів здійснювати вибір освітнього профілю відповідно до своєї майбутньої професійної орієнтації. Більше того, метою поглибленого вивчення шкільного курсу інформатики в старшій школі є підготовка учнів до участі в олімпіадах, виконанні науково-дослідницьких робіт, вивчення інформатики на більш глибокому, творчому рівні, інтеграція інформатики з іншими шкільними предметами та спецкурсами (Донченко, 2017).

Сучасний період розвитку середньої освіти розпочався з прийняття у 2017 році Закону України «Про освіту» (Закон, 2017), яким було закладено початок впровадження реформи Міністерства освіти і науки «Нова українська школа» (Концепція, 2016). Відповідно, у 2018 році було затверджено «Державний стандарт початкової освіти», у 2020 році – «Державний стандарт базової середньої освіти», а в 2024 – «Державний стандарт профільної середньої освіти».

Згідно з базовим навчальним планом профільної середньої освіти, наведеного у відповідному державному стандарті (Державний стандарт, 2024), на вивчення інформатики як обов'язкового освітнього компонента, спільного для всіх профілів, передбачено лише 35 годин у 10 класі. Решта навчального матеріалу з інформатичної освітньої галузі, яка була б корисною учням (незалежно від обраного ними профілю) пропонується вивчати як вибіркового освітній компонент. Проте, залишається незрозумілим, яким чином можливо підготувати до життя в сучасному інформаційному суспільстві випускників шкіл з такої малою кількістю годин на вивчення інформатики. Більше того, з аналізу змісту предмет «Інформатика» та відповідних результатів навчання, закладених у державному стандарті профільної освіти, і кількості годин на його вивчення, не зрозуміло, як досягти цих результатів, вивчаючи предмет інформатика в обсязі 1 година на тиждень. У зв'язку з вище наведеним українським учителям було запропоновано відповісти на запитання анкети «В яких класах, на Вашу думку, повинна вивчатися інформатика в рамках обов'язкового компонента профільної середньої освіти?»

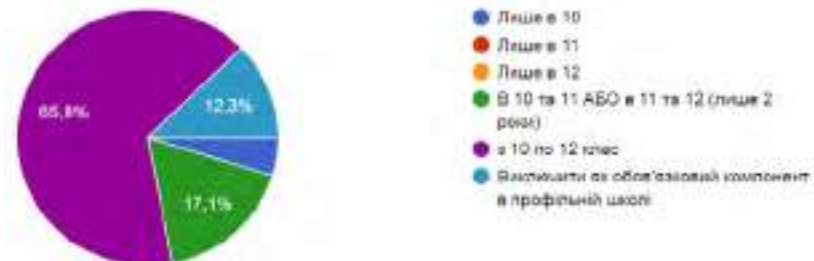


Рис. 5. Відповіді респондентів на запитання «В яких класах, на Вашу думку, має вивчатися інформатика в рамках обов'язкового компонента профільної середньої освіти?»

З наведеної діаграми видно, що ідею вивчення інформатики як обов'язкового компонента для всіх профілів навчання тільки в 10 класі підтримують лише 4,8 % учителів. Більшість учителів (65,8 %) схильється до думки, що варто залишити вивчення інформатики в кожному класі профільної школи, 17,1 % респондентів підтримує вивчення інформатики лише в двох із трьох класів профільної школи. Цікавою є позиція 12,3 % опитаних учителів, які вважають що предмет «Інформатика» потрібно взагалі виключити як обов'язкову компоненту профільної середньої освіти. На думку цих вчителів, для формування цифрової компетентності в учнів достатньо знань, умінь і навичок, сформованих при вивченні інформатики в початковій та основній школі. Не можемо погодитися з такою позицією, оскільки в початковій школі в учнів мають формуватися основи інформаційної культури, а в основній – саме інформаційна компетентність учнів. Проте, діяльність людини в постійно змінюваному інформаційному суспільстві повинна передбачати формування та поглиблення інформаційно-комунікаційної компетентності впродовж усього життя.

У додатку 13 та 14 до Державного стандарту профільної середньої освіти визначено вимоги через уміння та ставлення до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти на основі компетентнісного підходу та зазначено базові знання та вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти в інформатичній освітній галузі, які розділені за 4 групами результатів навчання. Перелік питань, які відображені в базових знаннях, по-суті, визначають зміст навчання інформатики на основному рівні. Так, на основі переліку базових знань, та відповідних груп результатів навчання, нами було виокремлено 4 основні теми, що вповні охоплюють перелік питань з інформатичної освітньої галузі, запропонований у додатку до стандарту:

- Сучасні інформаційні системи. Особисте інформаційне середовище.
- Технології розроблення інформаційних продуктів.
- Інформаційне моделювання як засіб вирішення прикладних задач.
- Цифрова комунікація. Інформаційна безпека.

Одним із основних завдань вивчення першої теми є завершення формування в учнів інформаційної картини світу. Зокрема, це передбачає ознайомлення із перспективними напрямками розвитку цифрових технологій, такими, як штучний інтелект, смарт-системи, інтернет речей, а також оглядове ознайомлення із галузевими інформаційними технологіями відповідно до обраного профілю навчання. На основі цієї картини учень/учениця може побудувати особисте інформаційне середовище для розв'язування професійних та життєвих задач із використанням інформаційних технологій. У другій темі учні більш детально знайомляться із однією чи двома галузевими інформаційними технологіями, а під час вивчення третьої теми застосовують їх для розв'язування прикладних задач з обраної освітньої галузі. Четверту тему присвячено вивченню питань інформаційної та кібербезпеки в інформаційному середовищі, навчання методам критичного мислення та їх застосуванню, насамперед у сфері цифрової комунікації.

Звичайно, базові знання, наведені в Державному стандарті профільної середньої освіти створюють ядро змісту інформатики в профільній школі і майже однозначно визначають перелік тем для вивчення. Проте, цікаво було з'ясувати думку вчителів щодо того, які теми варто ввести до змісту обов'язкового вивчення інформатики в 10–12 класах. У проведеному нами опитуванні, вчителям було запропоновано відповісти на запитання: «Оберіть теми, які, на Вашу думку, варто вивчати в змісті обов'язкового компонента предмету «Інформатика» у профільній школі».

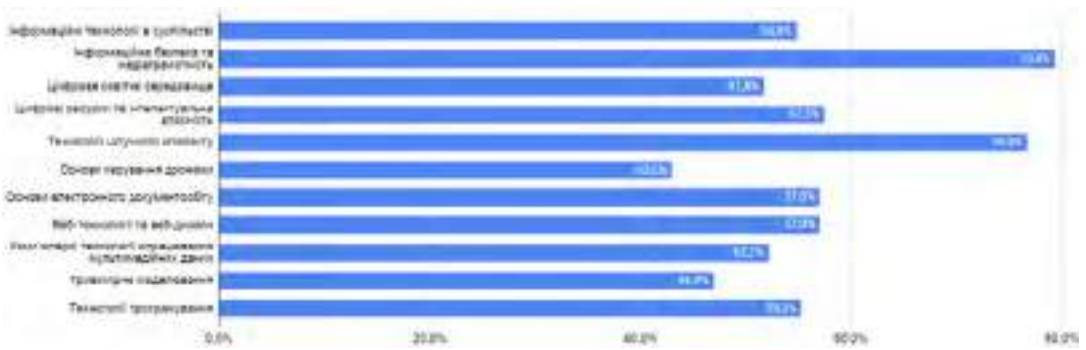


Рис. 6. Відповіді респондентів на запитання «Оберіть теми, які, на Вашу думку, варто вивчати в змісті обов'язкового компонента предмету «Інформатика» у профільній школі»

Легко бачити, що найбільше вчителів, із запропонованого переліку назв тем, турбують питання інформаційної безпеки та медіаграмотності учнів і вивчення питань пов'язаних з системами штучного інтелекту. Розвиток сучасних систем штучного інтелекту і можливість їх використання в житті, трудовій діяльності та освітньому процесі вимагає уваги до цих питань у сучасному курсі інформатики. Дійсно, вивчення систем штучного інтелекту в школі є доволі поверхневим, проте на більш детальному вивченні цих питань можна зосередитися, обравши відповідний вибіркового модуль для будь якого профілю навчання у профільній старшій школі. Те саме стосується й інших сучасних перспективних напрямків розвитку інформаційних технологій. Зокрема, на думку опитаних учителів, цікавим для вивчення у профільній школі можуть бути такі навчальні модулі або окремі спецкурси: технології доповненої та віртуальної реальності, робототехніка, блокчейн-технології, основи керування дронами, інтернет речей, технології штучного інтелекту в галузі, медіаграмотність, кібербезпека, аналіз даних.

Безперечно, вивчити навіть поверхнево всі сучасні напрями розвитку інформаційних технологій у змісті предмету інформатики на основному рівні, тобто в обсязі 1 година на тиждень і лише в 10 класі, неможливо. Проте, є можливість вивчати ці теми в змісті предмета «Інформатика» інформатичного профілю навчання. Що стосується інших профілів, для яких є цікавим вивчення даних питань, пропонуємо обирати відповідні спецкурси або вибірково предмети і вивчати їх за рахунок вибіркової складової освітньої програми.

Ще одним способом розширення переліку тем інформатичної освітньої галузі для вивчення учнями в рамках не інформатичного профілю є модульна міжпредметна інтеграція. Сьогодні розрізняють різні види інтеграції навчальних предметів та різні способи її реалізації. Одним із способів міжпредметної інтеграції, який наразі є найпопулярнішим видом інтеграції в Україні, є STEM-освіта – комплексний підхід до вивчення певної проблеми чи явища з погляду різних наук (Підгорна, Твердохліб, 2023).

У проведеному опитуванні вчителі висловили думку щодо шляхів інтеграції інформатики з іншими шкільними предметами. Розподіл відповідей респондентів на запитання анкети «Вкажіть основний шлях інтеграції інформатики з іншими шкільними предметами в профільній школі» наведено на рисунку 7. Легко бачити, що найбільше респондентів (46,1 %) розглядають STEM-проекти як основний спосіб інтеграції інформатики з рештою шкільних предметів. 33,8 % опитаних вважають за доцільне інтегрувати навчальні теми предмету «Інформатика» в зміст інших шкільних предметів. При цьому частина вчителів вбачає необхідність у системному узгодженні змісту всіх шкільних предметів, дехто вважає

жає доцільним «передбачення годин у змісті інших навчальних предметів для цифрових активностей учнів з обов'язковим їх виконанням у комп'ютерному класі за принципом 1 комп'ютер – 1 учень», ще частина вчителів вказує на недостатньою підготовку більшості сучасних вчителів щодо проведення інтегрованого навчання.

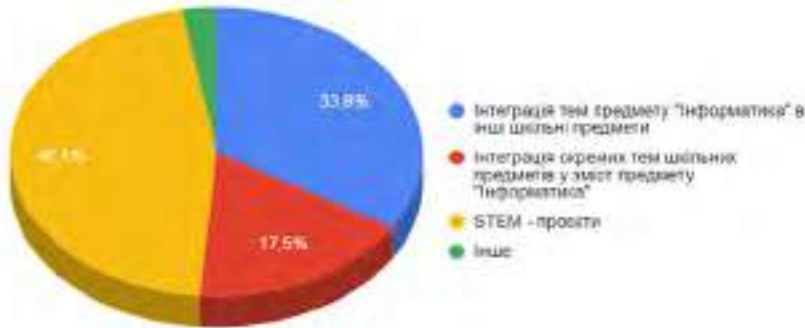


Рис. 7. Відповіді респондентів на запитання анкети «Вкажіть основний шлях інтеграції інформатики з іншими шкільними предметами у профільній школі»

Для ефективного планування та проведення інтегрованих уроків учителям-предметникам потрібно комунікувати з колегами, які ведуть навчальні предмети, що будуть інтегруватися, розробляти відповідне дидактичне і методичне забезпечення інтегрованого уроку. З технологічною схемою організації інтегрованого навчання можна познайомитися в статті «Особливості підготовки майбутніх учителів до впровадження інтегративного підходу в освітній процес» (Підгорна, Твердохліб, 2023).

На завершення анкетування вчителів було запропоновано висловити своє ставлення до впровадження профільної середньої освіти. Так, 64,9% респондентів підтримує таку ініціативу, 21,5% – не визначилася, а 8,8% не підтримує взагалі. Великий відсоток учителів, які не визначилися можна пояснити доволі великою кількістю людей, які ще не знайомі з проектом державного стандарту профільної освіти (на момент анкетування був лише проект державного стандарту). Серед відповідей учителів, які не підтримують упровадження профільної освіти, можна виокремити кілька реплік, що деталізують причину такого рішення: «Не підтримую, оскільки не буде відповідного оснащення та фінансування, а буде лише імітація бурхливої діяльності», «Не підтримую в тому варіанті, що пропонується даним стандартом». Серед тих, хто частково підтримує виокремлюються такі думки: «Підтримую, але після закінчення війни», «Підтримую за умови відповідного матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу».

Як уже згадувалося раніше, вивчення інформатики як шкільного предмету на території України розпочалося в 1986 році з того, що почали спершу готувати до цього вчителів (Жалдак, Рамський, 2012). Були організовані спеціальні курси на базі Київського педагогічного університету імені Горького, де вчителі (переважно це були вчителі математики та фізики, що пояснюється тісним зв'язком цих галузей науки з інформатикою і, відповідно, можливістю цих учителів досить швидко і легко адаптуватися до методики навчання нового, на той час, предмету «Інформатика») проходили тримісячні курси підготовки до навчання дітей інформатиці. Тобто, для того, щоб запровадити певні суттєві зміни в змісті та/чи структурі освітньої діяльності потрібна відповідна фахова підготовка вчителів, які будуть брати участь у цьому.

Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (Державний стандарт, 2024) та Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (Концептуальні

засади, 2024) на долю вчителя буде припадати достатньо тяжке завдання – перехід на нову освітню стратегію навчання. Серед навичок, якими мають володіти вчителі академічного ліцею, є, зокрема здатність до проведення міжгалузевих інтегрованих курсів, «...уміння навчати школярів готуватися до професій, яких поки не існує...» (Концептуальні засади, 2024, с. 6, с. 7) тощо. У зв'язку з вище наведеним, виникає доволі болічне і нагальне запитання, яке потрібно вирішувати вже, або ж почати реалізацію з наступного навчального року: «Хто з працюючих нині вчителів здатний виконати ці вимоги?». Напевно ніхто або дуже мала кількість учителів (якщо говорити про міжгалузеву інтеграцію, то це будуть вчителі з «подвійними» спеціальностями) готові наразі до таких викликів. Як один із шляхів вирішення цієї проблеми є термінове відкриття нових спеціальностей першого (з розрахунку на довготривалу перспективу підготовки вчителів, здатних проводити мультигалузеву інтеграцію шкільних предметів) та другого (для першочергового забезпечення фахівцями академічних ліцеїв з пілотного навчального років) рівнів вищої освіти.

Загалом, концепція профільної освіти, яка в різних варіаціях упроваджується в освітню систему нашої країни вже впродовж півтора десятка років має право на життя і є одним з першочергових орієнтирів в освітніх системах розвинених країн Європи та світу. З іншого боку ціла низка економічних, політичних та соціальних чинників не дають змогу впродовж багатьох останніх років упровадити та вповні реалізувати реформу базової середньої освіти та підготуватися належним чином до впровадження профільної середньої освіти.

Наразі реалізація завдання впровадження профільної середньої освіти буде непростюю. І впливати на це буде ще більша кількість факторів, ніж раніше. Насамперед, це військово-політична та економічна ситуація в країні, в межах якої буде багато викликів, пов'язаних з розробленням моделі освітнього процесу в профільній старшій школі, підготовкою навчальних закладів та вчителів до провадження навчальної діяльності в умовах малої кількості годин на вивчення непрофільних предметів, великої кількості нових вибіркових курсів, спецкурсів, вибіркових модулів, забезпечення учнів навчальними матеріалами.

Використані джерела

- Биков, В.Ю., Литвинова, С.Г., Луговий, В.І. (ред.). (2019). Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України: монографія. Київ: Компринт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718652>
- Верлань, А.Ф., Апатова, Н.В. (1998). Інформатика: підручник для учнів 10–11 класів середньої загальноосвітньої школи. Київ: Квазар-Мікро.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- Державний стандарт профільної середньої освіти (2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Донченко, Я.А. (2017) Генеза навчання інформатики у загальноосвітніх школах України (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ. <http://hdl.handle.net/123456789/2200>
- Жалдак, М.І. та ін. (2003). Інформатика. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Запоріжжя: Прем'єр.
- Жалдак, М.І., Морзе, Н.В. (2000). Інформатика-7: експериментальний навчальний посібник для учнів 7 класів загальноосвітньої школи. Київ: ДіаСофт.

- Жалдак, М.І., Морзе, Н.В., Науменко, Г.Г. (1996). Програма курсу з основ інформатики та обчислювальної техніки. Київ: Перун.
- Жалдак, М.І., Рамський, Ю.С. (2012) Становлення і розвиток методичної системи навчання інформатики в школах і педагогічних університетах України. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 13, 24–41. <https://sj.edu.edu.ua/index.php/kosn/article/view/286>
- Журавель, М.В. (2021) Передумови появи та впровадження шкільного підручника з інформатики в освітній процес. *Інноваційна педагогіка*, 33, т. 2, 16–21. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.2>
- Журавель, М.В. (2024) Періодизація розвитку змісту вітчизняного шкільного підручника з інформатики (1985–2018). *Академічні візії*, 28. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/924>
- Закон України «Про освіту» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). (2024). Наказ МОН України № 1451 від 10.10.2024. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/670/7d8/e85/6707d8e859464499201950.pdf>
- Концепція «Нова українська школа». (2016). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Кремень, В.Г. (ред.). (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. Науково-аналітична доповідь. Київ: ІЦО НАПН України. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>
- Наказ № 854 від 11.09.2009 року МОН України «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі» (2009). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
- Підгорна, Т.В., Твердохліб, І.А. (2023). Особливості підготовки майбутніх учителів до впровадження інтегративного підходу в освітній процес. *Український Педагогічний журнал*, 3, 132–143. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143>
- Реформа профільної середньої освіти: результати всеукраїнського соціологічного дослідження. (2024). https://decide.in.ua/wp-content/uploads/2024/09/reforma-profilnoyi-serednoyi-osvity_soczdoslidzhennya.pdf
- Топузов, О.М. (2024) Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи: монографія. Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Topuzov_2024_.pdf
- Digital 2024 October Global Statshot Report (23 Oct 2024) <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/10/digital-2024-october-global-statshot-report/>

WYDANIE NAUKOWE

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Proces edukacyjny w czasie wojny
i powojennej odbudowy Ukrainy
z integracją ze wspólnotą europejską**

**Освітній процес в умовах воєнного часу
та повоєнного відновлення України
з інтеграцією в європейську спільноту**

Zespół autorski:

Zoia Sharlovych, Nataliia Moshenets, Alicja Moczydłowska, Oksana Shparyk,
Kateryna Ladonia, Jan Czechowski,
Borys Chyzhevskiy, Lydia Popovich, Svitlana Hołowko, Oleh Topuzov, Nataliia Dichek,
Lyudmyla Velychko, Olena Pometun, Nestor Hupan, Svitlana Naumenko,
Mykola Holovko, Petro Moroz, Iryna Moroz, Volodymyr Yatsenko,
Daryna Vasylieva, Vasyl Tutashynskiy, Anatolii Tarara, Oksana Petruk,
Tetiana Alieksieienko, Olena Baranovska, Inna Lipchevska,
Tetiana Pavlova, Oksana Glushko, Svitlana Trubacheva, Oksana Chornous,
Oksana Mushka, Dmytro Puzikov, Oleksandr Radkevich, Ihor Tverdokhlib

Авторський колектив:

Зоя Шарлович, Наталія Мошенець, Аліція Мочидловська, Оксана Шпарик,
Катерина Ладоня, Ян Чеховський,
Борис Чижевський, Лідія Попович, Світлана Головка, Олег Топузов,
Наталія Дічек, Людмила Величко, Олена Пометун, Нестор Гупан,
Світлана Науменко, Микола Головка, Петро Мороз, Ірина Мороз,
Володимир Яценко, Дарина Васильєва, Василь Туташинський,
Анатолій Тарара, Оксана Петрук, Тетяна Алексєєнко, Олена Барановська,
Інна Ліпчевська, Тетяна Павлова, Оксана Глушко, Світлана Трубачева,
Оксана Чорноус, Оксана Мушка, Дмитро Пузіков,
Олександр Радкевич, Ігор Твердохліб

Redaktor literacki: Tetiana Vydaichuk
Літературний редактор: Тетяна Видайчук

Okładka, układ: Kateryna Ladonia
Обкладинка, верстка: Катерина Ладоня