



ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)

# *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:  
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

**2/2022**



ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник  
Дніпровської  
академії  
неперервної  
освіти

Dnipro  
Academy  
of Continuing  
Education  
Herald

Серія:  
Філософія.  
Педагогіка

Series:  
Philosophy.  
Pedagogy

**2/2022**





Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти  
Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 2 (3) 2022 рік

Dnipro Academy  
of Continuing Education  
Herald  
Series  
«Philosophy. Pedagogy»  
№ 2 (3) 2022

ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)  
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2>

ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)  
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2>

*Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.*

*Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.*

*Редакція може не поділяти думку авторів.*

*The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.*

*Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.*

*The editors may not share the opinion of the authors.*



**Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти**  
**Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 2 (3) 2022 рік**

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти  
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію  
ФП Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021  
Видається з січня 2022 р.

**Засновник:**

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська  
академія неперервної освіти» Дніпропетровської  
обласної ради»

Затверджено Вченою радою Комунального закладу  
вищої освіти «Дніпровська академія неперервної  
освіти» Дніпропетровської обласної ради» –  
протокол № 4 від 15.02.2022

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної  
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)

## Редакція

**Головний редактор** – Ольга Висоцька, д-р філос.  
наук, проф.

**Заступник головного редактора** – В'ячеслав  
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

**Відповідальний секретар** – Іван Безена, канд.  
філос. наук, доц.

**Технічний редактор** – Світлана Величко

**Коректор української мови** – Олена Степаненко,  
канд. філол. наук, доц.

**Коректор англійської мови** – Тетяна Богатирьова

**Адміністратор сайта** – Андрій Скоробогатов

**Дизайнер-верстальник** – Надія Антоненко

**Дизайнер обкладинки** – Тетяна Тухтарова

## Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Братаніч Борис, д-р філос. наук, проф.

Ковшар Олена, д-р пед. наук, проф.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Романенко Михайло, д-р філос. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, доц.

Ходус Олена, д-р філос. наук, доц.

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy  
of Continuing Education  
Herald**  
**Series**  
**«Philosophy. Pedagogy»**  
**№ 2 (3) 2022**

Dnipro Academy of Continuing Education Herald  
science and production publication

Certificate of state registration  
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021  
Published since January 2022.

**Founder:**

Communal Institution of Higher Education «Dnipro  
Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk  
Regional Council»

Approved by the Academic Council of Communal  
Institution of Higher Education «Dnipro Academy  
of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional  
Council» – Protocol № 4 from 15.02.2022

Website of Dnipro Academy of Continuing Education  
Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,  
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

**Editorial office**

**Editor in Chief** – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences,  
Prof.

**Deputy editor** – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped.  
Sciences, Assoc. Prof.

**Executive Secretary** – Ivan Bezena, Ph.D. philos.  
Sciences, Assoc. Prof.

**Technical editor** – Svitlana Velychko

**Corrector Ukrainian language** – Olena Stepanenko,  
Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

**Corrector English language** – Tetiana Bohatyrova

**Website administrator** – Andrii Skorobohatov

**Layout designer** – Nadiia Antonenko

**Cover design** – Tetiana Tukhtarova

**Editorial board**

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. ped. Sciences, Prof.

Boychenko Natalia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Bratanich Borys, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Kovshar Olena, Dr. ped. Sciences, Prof.

Lysokolenko Tetiana, Ph.D. philos. Sciences, Assoc.  
Prof.

Motuz Tatiana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Romanenko Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sahuichenko Сагуйченко Valentyna, Dr. Philos. Sciences,  
Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. ped. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Hodus Olena, Dr. Philos. Sciences, Assoc. Prof.

Yurkevych Olena, Dr. Philos. Sciences, Prof.

## Зміст

### ФІЛОСОФІЯ

#### Філософія освіти.

##### Соціальна філософія та філософія історії

Рогова Олена, Висоцька Ольга

*Концептуальні засади духовно-ціннісних освітніх орієнтацій*

С. 6

Великодна Євгенія, Романенко Михайло

*Філософське осмислення проблеми здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі в контексті масмедійного впливу*

С. 14

Коляда Ірина

*Трансформація інформаційно-освітнього простору в контексті сучасних соціокультурних процесів*

С. 20

### ПЕДАГОГІКА

#### Педагогіка дошкільної та середньої освіти.

##### Професійна освіта та теорія навчання

Майданенко Світлана

*Реалізація експериментальної програми підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи в НУШ*

С. 27

Лаврова Лариса, Савченко Вікторія

*Готовність педагога Нової української школи до інноваційної діяльності*

С. 33

Кірман Вадим, Романець Олена, Соколова Ельміра, Чаус Ганна

*Формування алгоритму вибору вчителем модельної навчальної програми в межах природничої освітньої галузі*

С. 39

Баранець Яна

*Види професійної компетентності сучасного педагога*

С. 47

Дуднік Володимир, Тухтарова Тетяна, Кучер Ростислав

*Дистанційне навчання здобувачів освіти України в умовах воєнного стану: організаційний аспект*

С. 54

## Contents

### PHILOSOPHY

#### Philosophy of education.

##### Social philosophy and philosophy of history

Rohova Olena, Vysotska Olha

*Conceptual foundations of spiritual and value-based educational orientations*

P. 6

Velykodna Yevheniia, Romanenko Mykhailo

*Philosophical understanding of the problem of personal health in the information and educational space in the context of mass media influence*

P. 14

Koliada Iryna

*Transformation of the information and educational space in the context of modern socio-cultural processes*

P. 20

### PEDAGOGY

#### Pedagogy of preschool and secondary education.

##### Professional education and learning theory

Maidanenko Svitlana

*Implementation of an experimental program for training principals and teachers in the innovative organization of methodological work in NUS*

P. 27

Lavrova Larisa, Savchenko Viktoriya

*Readiness of a New Ukrainian School teacher for innovative activities*

P. 33

Kirman Vadym, Romanets Olena, Sokolova Elmira, Chaus Hanna

*The development of an algorithm for teacher's choosing the nature science education model curriculum*

P. 39

Baranets Yana

*Types of professional competence of the modern teacher*

P. 47

Dudnik Volodymyr, Tukhtarova Tetiana, Kucher Rostyslav

*Distance learning for Ukrainian schoolchildren under the conditions of martial law: organizational aspect*

P. 54

# ФІЛОСОФІЯ.

## Філософія освіти.

### Соціальна філософія та філософія історії

УДК 37.015.31

## Концептуальні засади духовно-ціннісних освітніх орієнтацій

### CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SPIRITUAL AND VALUE-BASED EDUCATIONAL ORIENTATIONS

**РОГОВА Олена** – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5498-6897>

**ВИСОЦЬКА Ольга** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1265-7582>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-1>

**ROHOVA Olena** – Ph.D., Associate Professor, Professor of Department of Philosophy, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**VYSOTSKA Olha** – D.Sc. (Philosophy), Professor, Head of the Philosophy Department, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті розглянуто концептуальні засади духовно-ціннісних освітніх орієнтацій. Визначено методологічні аспекти екзистенціальної, культуроцентричної, релігійно-гуманістичної філософії освіти, здійснено аналіз впливу цих підходів на освітню систему. Духовно-ціннісна освіта спрямована на розвиток цінностей, етичних принципів, формування розуміння сенсу та змісту життя в особистості. Доведено, що духовно-ціннісні освітні орієнтації формуються як під впливом різних релігійних традицій, які підкреслюють важливість морального і духовного розвитку людини, так і відповідних філософських вчень, у межах яких освіта розглядається як засіб просування цінностей і людських чеснот. Розкрито духовно-ціннісний потенціал екзистенціальної освіти в Україні з точки зору її концептуалізації. Описано роль таких найважливіших екзистенціалів людини як свобода, справедливість, відповідальність, що впливають на формування духовно-моральних рис особистості. Окреслено перспективи культуротворчої діяльності, основні принципи та моделі культурологічної освіти. Проаналізовано феномен освіти як одного із механізмів трансляції цінностей засобами культури. Визначено, що інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, готової до гуманістично орієнтованого вибору та здатної володіти багатоміжними компетенціями. Розкрито питання духовно-ціннісної релігійної освіти, її потенціал як джерела духовного досвіду особистості, доведено роль релігії як ресурсу її розвитку. Виявлено, що теорії екзистенціальної, культуроцентричної та релігійно-гуманістичної освіти як ключові парадигмальні орієнтації духовно-ціннісного компоненту освітньої діяльності сприяють особистісній і суспільній трансформації через культивування цінностей і чеснот, необхідних для створення більш справедливого, милосердного і гармонійного суспільства. Доведено важливість цілісного підходу до освіти, який визнає складність людської природи та необхідність сприяння інтелектуальному, емоційному та етичному зростанню особистості.

**Ключові слова:** духовність, цінності, освіта, концептуальні засади, освітні орієнтації.

**Summary.** The article deals with the conceptual foundations of spiritual and value-based educational orientations. The methodological aspects of existential, culture-centered, religious and humanistic philosophy of education are defined, and the impact of these approaches on the educational system is analyzed. Spiritual and value-based education is aimed at developing values, ethical principles, and forming an understanding of the meaning and content of life in the individual. It is proved that spiritual and value-based educational orientations are formed both under the influence of various religious traditions that emphasize the importance of moral and spiritual development of a person, and relevant philosophical teachings, within which education is seen as a means of promoting values and human virtues. The spiritual and value potential of existential education in Ukraine is revealed in terms of its conceptualization. The role of such



*important human existentials as freedom, justice, responsibility, which influence the formation of spiritual and moral traits of a personality, is described. The prospects of cultural activity, basic principles and models of cultural education are outlined. The phenomenon of education as one of the mechanisms of transmitting values through culture is analyzed. It is determined that the integral result of the cultural orientation of the content of education is the formation of a person who is ready for a humanistic choice and is able to possess multifunctional competencies. The issues of spiritual and value-based religious education, its potential as a source of spiritual experience of the individual are revealed, the role of religion as a resource for its development is proved. It is revealed that the theories of existential, culture-centered and religious-humanistic education as key paradigmatic orientations of the spiritual and value component of educational activities contribute to personal and social transformation through the cultivation of values and virtues necessary for creating a more just, merciful and harmonious society. The importance of a holistic approach to education, which recognizes the complexity of human nature and the need to promote the intellectual, emotional and ethical growth of the individual, is proved.*

**Key words:** spirituality, values, education, conceptual foundations, educational orientations.

**Вступ.** Духовно-ціннісні орієнтації освіти визначають основним джерелом розвитку людини її духовність і ґрунтуються на переконанні, що освіта має бути спрямована не лише на стимулювання інтелектуальних здібностей, а й на сприяння духовному та моральному зростанню. Ці підходи до освіти підкреслюють важливість таких цінностей як милосердя, емпатія, добротність, соціальна відповідальність, і розглядають освіту як засіб сприяння особистим і суспільним перетворенням.

Визначення концептуальних засад духовно-ціннісних освітніх орієнтацій може бути складним завданням через низку проблем. Серед них слід виокремити такі як відсутність загальноприйнятого визначення духовності та цінностей в освітньому контексті, певна суб'єктивність в їх інтерпретації, багатомірність цих понять, що охоплюють когнітивні, емоційні, соціальні та моральні аспекти людського досвіду. Тому розкриття сутнісних складових концептуальних засад освітніх орієнтацій, сформованих у різних теоретико-методологічних системах, дозволить розробити комплексні рамки, які можуть ефективно спрямовувати їх реалізацію на духовно-ціннісне становлення особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання концептуальних засад духовно-ціннісних освітніх орієнтацій є надзвичайно важливим за сучасних умов. Можна спостерігати в останні роки значне зростання інтересу до духовно-ціннісної освіти, яка має на меті сприяти розвитку цінностей, етичних принципів, а також відчуття мети і сенсу життя в особистості. Цей тип освіти часто розглядається як спосіб відповіді на виклики швидкозмінного і складного світу, де традиційні джерела сенсу і моралі можуть бути поставлені під сумнів. Серед ключових філософів, які зробили внесок у цю сферу, – А. Макінтайр, Ч. Тейлор, Ю. Габермас, якими підкреслювалася важливість нарративу і традицій у формуванні етичних рамок, а також роль освіти у сприянні моральному та духовному розвитку особистості. Питаннями духовно-ціннісної освіти переймався такий український дослідник як В. Сухомлинський, який вважав, що освіта має бути спрямована на розвиток цілісної особистості та утвердження моральних і духовних цінностей. Він наголошував на важливості просування духовних і моральних цінностей в освіті [23, с. 28]. У полі зору таких сучасних українських

вчених як В. Довбня [7], С. Гордієнко [6], В. Кізіма, [13], М. Култаєва [14], Т. Мар'єнко [27], М. Романенко [21] – питання природи духовності, взаємозв'язок між духовністю та освітою, роль цінностей в освіті, визначення концептуальних засад духовно-ціннісної освіти як засобу не тільки духовного зростання особистості, але й передачі цінностей майбутнім поколінням. Одночасно досі не має концептуалізації основ духовно-ціннісних освітніх орієнтацій, зокрема, досі не використовується методологічний потенціал екзистенціальної, культуроцентричної, релігійно-гуманістичної філософії освіти, не здійснено аналізу впливу цих підходів на освітню систему.

**Мета статті** – з'ясувати сутнісні складові концептуальних засад духовно-ціннісних освітніх орієнтацій, сформованих у різних теоретико-методологічних системах координат, що найбільше сприяють духовно-ціннісному становленню особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуальні засади духовно-ціннісних освітніх орієнтацій можна простежити в різних філософських і релігійних традиціях. Наприклад, індійська філософія Веданти наголошує на духовному вимірі освіти, розглядаючи її як засіб досягнення самореалізації та просвітлення. Аналогічно, вчення Конфуція підкреслює важливість морального виховання та розвитку людини за допомогою освіти. У західній філософії концептуальні засади духовно-ціннісної освіти розкривалися у роботах, зокрема, Аристотеля, який розглядав освіту як засіб культивування чеснот. Також прослідковується традиція визначення ключового значення духовно-моральних чеснот в освіті від вчень Августина до І. Канта, де останній підкреслював важливість моральної автономії та категоричного імперативу як базису духовно-ціннісної поведінки особистості. У цілому, духовно-ціннісні освітні орієнтації формуються як під впливом різних релігійних традицій, які підкреслюють важливість морального і духовного розвитку людини, так і відповідних філософських вчень, в межах яких освіта розглядається як засіб просування цінностей і людських чеснот. Визначимо ключові парадигмальні орієнтації духовно-ціннісного компоненту освітньої діяльності, які представлені теоріями екзистенціальної, культуроцентричної та релігійно-гуманістичної освіти.



**а) Екзистенціальні концептуальні засади**

Аналіз наукових джерел свідчить, що екзистенціальний підхід до освіти має низку передумов, визначених у працях багатьох філософів. Практично всі, хто розробляв ідеї екзистенціальної філософії або психології, екстраполювали їх на проблеми виховання та освіти людини. Ідея екзистенціального підходу наявна в багатьох філософсько-освітніх працях і минулого, і сучасності.

Про власний досвід життя дитини як найважливіший чинник успішного виховання писали М. Монтень у XVI ст., Ж.-Ж. Руссо в XVIII ст. і після них – Д. Дьюї, М. Монтессорі, П. Каптерев у XX ст. Так, М. Монтень підкреслював, що все потрібне дитині повинно досягатися її власним досвідом. Ж.-Ж. Руссо наголошував на важливості виховання людини, яка ні від кого б не залежала, цінувала свою свободу та була здатна її захищати. Але найбільший вплив на становлення екзистенціальної освіти зробили філософські пошуки мислителів XIX–XX століть, що заклали філософський фундамент екзистенціалізму в освіті, а саме С. К'єркегор, Ф. Ніцше, М. Гайдеггер і, особливо, – Ж.-П. Сартр та М. Бубер. Освітня проблематика знаходить віддзеркалення у творах відомих філософів-екзистенціалістів, а також у художній літературі цього напрямку (Н. Аббаньяно, Г. Гадамер, А. Камю, С. К'єркегор, Р. Рільке, К. Ясперс та ін.).

Такі найважливіші екзистенціали, як свобода та відповідальність визнавалися як цінності і цілі виховання людини К. Ушинським, В. Зеньковським. Свободу вони вважали головною умовою самоствердження і саморозвитку особистості.

У Німеччині в 50-ті роки минулого століття виникає напрям екзистенціальної герменевтики філософії освіти (О. Ф. Больнов, І. Дерболав, К. Дінельт, Г. Рот та ін.), в межах якого акцентується увага на аспектах духовного рівня людини, не заглиблюючись у її біологічне й соціальне підґрунтя та в дані емпірико-аналітичних наук.

Окремо необхідно відзначити дослідження Л. Колберга, який вважав, що формування у дітей справедливості як екзистенціальної властивості означає формування їх моральності в цілому. При цьому його метод дилем за суттю був спрямований на формування духовно-моральних рис особистості шляхом ціннісного вибору. Таким чином, Л. Колберг вбачав розвиток у дітей справедливості екзистенціальною властивістю [29, с. 56].

Впроваджувана в нашу вітчизняну школу в XX столітті ідеологізована освітня політика зводила нанівець суб'єктивну роль людини й практично не вирішувала завдання розвитку індивідуальності в екзистенційно-ціннісному вимірі. Незважаючи на це, низка відомих освітян прагнула до запровадження суб'єктно-ціннісного підходу в навчанні і вихованні учнів. Це перш за все В. Сухомлинський, Л. Виготський, С. Шацький, які шукали «людське коріння» в дитині, підліткові. Проблеми раннього становлення етичного вибору у дітей також турбували зазначених авторів. Освітні концепції екзистенціалізму спираються не тільки на філософські розробки, але

і на екзистенціальний напрям в психології (Л. Бінсвангер, М. Босс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм).

Надання сучасній освіті онтологічного та екзистенціального виміру принципово змінює методологію освітньої практики в рамках нового філософського бачення соціальної сутності освіти. У цьому контексті значних успіхів досягла Л. Овдієнко [18].

Зауважимо, що до недавнього часу вважалося, що екзистенціальна концепція освіти пропагує песимістичний погляд на людину як на істоту, що знаходиться в постійному русі, зміні, але при цьому ніколи не досягає досконалості. Такий погляд відкидав всі передумови, що ґрунтувалися на поступовому вдосконаленні людини. А екзистенціалізм вважався несумісним з прогресивними тенденціями розвитку освіти.

Сьогодні дослідники філософії освіти намагаються знайти можливості для синтезу ідей екзистенціальної філософії у сучасну концептуальну базу духовно-ціннісної освіти, а також розглядають її як підставу для розвитку нових напрямів в освіті. Вони намагаються додати цій філософії оптимістичного характеру, закликають до подолання старого «негативного» екзистенціалізму і створення «позитивного» екзистенціалізму шляхом збагачення його новим змістом. Зокрема, на думку О.-Ф. Больнова, необхідна внутрішня трансформація людини, перехід од відчаю та безвір'я до оптимізму й упевненості. У цій царині він бачить широкі можливості оновлення самої освіти [28, р. 128].

Обов'язковою умовою становлення особистості у критичній педагогіці є свобода. Освіта в ній постає як практика свободи. На думку П. Фрейре. «свободу не приносять революції, національно-визвольні війни і т. п. Адже недостатньо для реальної свободи повалити диктатора, потрібно вбити його в собі. Для того, щоб здобути свободу, людині необхідно, по-перше, зрозуміти причини пригноблення; по-друге, позбутися двоїстості, яка притаманна її внутрішньому світу: з одного боку – прагнення до свободи, а з іншого – страх свободи» [26, с. 272]. Визволення стає можливим завдяки діалогу і критичному осмисленню реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання.

Розкриття духовно-ціннісного потенціалу екзистенціальної освіти в Україні з точки зору її концептуалізації та впровадження все ще знаходиться, швидше, у вигляді усвідомленої необхідності, поставленої і сформульованої проблеми, аніж у стані розвинутого теоретичного дискурсу. Цікавою, з точки зору нашого дослідження, є праці І. Карпенко та К. Карпенко, які вважають необхідним врахування підходу «до повсякденності як масової творчості форм життя, як соціогенетичного процесу цивілізації, що враховує порядок панування і підпорядкування, виховання і освіти» [12, с. 12].

Вітчизняний науковець О. Мілова, досліджуючи філософсько-освітню концепцію постмодернізму, наводить вислів Л. Ваховського, який зазначає, що «людина та її буття у світі» є тим «спільним предметом», яким «філософія та педагогіка завжди були пов'язані», тому що філософія розглядає сутність

людини та її існування, а педагогіка – людську діяльність [16, с. 69]. Філософи посткласичної доби, як і всі мислителі, не стали винятком. Вони також досліджували проблему людини і, розглядаючи її, відмовлялися від орієнтації на абстрактне загальне, а переорієнтувалися на локально особливе, виняткове людське життя. Вони намагалися відійти від концепції «цілісної індивідуальності», від «конформістського одновимірного типу людини» як продукту цивілізації розуму, поставити під сумнів ідею існування уніфікованого, незмінного «Я», сформулювати альтернативний образ людини. Разом із формуванням нового образу людини філософи-постмодерністи переоцінюють і її предметну діяльність, зазначає О. Мілова. Вони переносять акцент із зовнішньої діяльності на «внутрішнє сенсотворення та стан свободи», з питання «що я повинен робити?» на питання «яким я повинен бути?» [16, с. 71].

В свою чергу, В. Кізіма стверджує, що головне завдання сучасної освіти полягає в навчанні оптимальній поведінці в будь-яких життєвих ситуаціях, бо людина у своїй життєвій заклопотаності акцентує увагу не стільки на собі або на умовах свого життя, скільки на змінних комплексах життєдії «людина+обставина», тобто на реальних життєвих ситуаціях, оптимальна поведінка в яких і управління якими і складає насправді його перманентну проблему. При цьому дослідник вважає, що сучасна освіта повинна бути органічно пов'язана з америчною та сизигічною діяльностями: «Амерична діяльність - це осмислена поведінка та дії людини в невизначених, перехідних і нестійких ситуаціях, що супроводжуються як життєвими поразками і невдачами, так і ефективними вирішеннями, здавалося б, нерозв'язних проблем. У разі, коли вона веде до максимальної свідомої гармонізації відносин людини і світу, її можна визначити як сизигічну діяльність» [13, с. 54].

Слід зазначити, що аналіз досліджень, присвячених екзистенціальній орієнтації освіти, виявив ряд суперечностей: між пошуками сучасною вітчизняною освітою філософського фундаменту духовності та недостатньою затребуваністю пропонованого екзистенціальною філософією теоретичного осмислення проблем сучасної освіти; між зростаючим інтересом до освітніх ідей екзистенціальної філософії в рамках загального процесу гуманізації освіти і критичною однобічністю досліджень у цій галузі в нашій країні.

Виявлені суперечності свідчать про існування гострої потреби в системному осмисленні та цілісному використанні духовно-ціннісних основ екзистенціальної орієнтації освіти. Освітні завдання полягають в сприянні тому, щоб виникло розуміння зростаючою особистістю самої себе та усвідомлення потужності впливу цього розуміння на становлення власної особистості, своєї індивідуальності. Цьому допомагає переживання себе як суб'єкта, якого оточує світ, і розуміння відповідальності за зроблений екзистенціальний вибір.

#### **б) Культуроцентричні концептуальні засади**

Проблема духовно-ціннісного наповнення змісту освіти крізь призму культурних процесів не є новою.

Вона періодично з'являється не тільки у вітчизняній, але й у світовій освітній системі. У сучасних умовах її визначають як процес переходу від знаннево-просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіти» до «людини культури». Нові соціокультурні реалії висувають сьогодні інші вимоги, окреслюючи завдання виховання і навчання в просторі культури, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як ціннісно-смысловий підхід, повернення до духовних основ буття, до культуротворчої діяльності та інших гуманістичних принципів. Це зумовлює чітку тенденцію до нових підходів навчання та виховання в ціннісному просторі, які дозволять розглянути освіту в контексті її культурологічного існування, тобто з боку того, чим вона є для людини, якого ціннісно-змістовного наповнення набуває освіта в процесі її життєдіяльності, а також проаналізувати феномен освіти як один із механізмів трансляції цінностей засобами культури.

Характер змісту культурологічної освіти такий, що ми маємо право розглядати не тільки процес вивчення художньої культури, але і загальнокультурну підготовку при викладанні гуманітарних і природничо-наукових дисциплін, що забезпечують формування знань, умінь, навичок, досвіду вирішення творчих завдань, емоційно-ціннісного ставлення до явищ культури.

Освіта – соціокультурний феномен. На принцип культуровідповідності освіти вказували А. Дістерверг, К. Ушинський, В. Сухомлинський тощо. Значний внесок у дослідження аспектів освіти, орієнтованих на культуру, зробили ідеї про полікультурність, діалогічність культур. Заслужують уваги концепції Л. Віготського (культурно-історичний підхід до розвитку особистості через послідовність стадій цього розвитку), Г. Ортеги-і-Гассета (філософія естетичної культури). Базовими теоріями культуроцентричної освіти є філософська концепція духовної діяльності, взаємозв'язку культури та моралі особистості, культури та освіти (наприклад, робота Г. Балла [1]).

Відомо, що у теорії культури духовні цінності посідають особливе місце. Культура, за визначенням Г. Ріккерта, «процес реалізації загальних соціальних цінностей протягом історичного розвитку» [20, с. 12], а цінності визначають зсередини, з глибин індивідуального та соціального життя те, що ми називаємо культурою народу і суспільства, і саме так цінності стають ядром культури. Виховну роль мистецтва досліджував Г. Ващенко. Мистецтво як складову духовного життя розглядали В. Лозовой, М. Колесніков, О. Колеснікова [8, с. 112–114].

Аналітичний огляд досліджень освіти в контексті культури показує, що підґрунтям культуроцентричних версій освіти є культурологічні системні моделі, що використовуються для аналізу та вирішення проблем освітньої ситуації.

Останніми роками були розроблені принципи і створені моделі культурологічної освіти, суть яких зводиться до таких положень: 1) освіта має корелювати з культурою, в якій вона існує, тобто бути адекватною їй; 2) культура як система є головним об'єктом вивчення в її історичності, синхронічному та

діахронічному розвитку; 3) предмет культуроцентричної освіти – місце людини в системі культури, її значення, роль в розвитку, збереженні, відтворенні культури, усвідомлення людини як творця та творіння культури; 4) виховання людини культури є метою культуроцентричної освіти. Ці розробки потужно вплинули як на сам процес модернізації освіти, так і на усвідомлення освітянами того, що на формування духовності особистості впливає соціокультурне середовище та його культурні надбання. Також прийшло розуміння важливості культуроцентричної освіти як чинника, що здатен докорінно удосконалювати особистісне зростання не тільки впродовж періоду навчання, а й протягом усього життя. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, готової до гуманістично орієнтованого вибору та здатної володіти багатofункціональними компетенціями.

Не випадково у пошуках метаоснов, а також найбільш загальних і одночасно системоутворюючих парадигмальних установок все більше дослідників звертається до культуроцентричних парадигмальних засад в побудові теорії і практики освіти. При цьому пропонуються різні варіанти теоретичних конструкцій та описів практичних зразків і моделей культуроцентричної освіти. При всіх відмінностях не тільки в назвах, але, що найважливіше, в трактуванні змісту освіти, ці підходи і моделі об'єднують загальне розуміння того, що орієнтація освітньої теорії та практики саме на культуру здатна забезпечити поворот в ціннісних, функціонально-цільових та технологічних пріоритетах освіти на відтворення і розвиток культури, що є магістральним напрямом її подальшої еволюції.

Отже, духовно-ціннісний сенс культури полягає не тільки в створенні цінностей, що поповнюють скарбницю культури, але і в тих змінах, що відбуваються в особистості в процесі їх освоєння. Саме це відкриває можливість теоретичного обґрунтування та практичного втілення освіти, яку ми визначаємо як культуроцентрична духовно-ціннісна освіта.

#### **в) Релігійно-гуманістичні концептуальні засади**

Традиційним у національній освіті було використання духовно-ціннісного потенціалу релігії, який сьогодні починає набувати особливо важливого соціокультурного значення. Так, В. Довбня відзначає: «Вивчаючи засади української філософії освіти, не можна не помічати її релігійних витоків. Очевидно, найбільший вплив на філософсько-освітню думку України протягом останнього тисячоліття мала теологія та метафізика християнства. Світоглядно-філософське обґрунтування світу, суспільства, людини і, відповідно, освіти з позицій християнської ідеології перебували в центрі творчих пошуків багатьох українських мислителів» [7, с. 88]. Релігійне вчення про духовний розвиток особистості є системою загальних положень, виділених зі всесвітнього аскетичного досвіду, що передбачає певну етико-психологічну основу, на якій будуються різні психолого-педагогічні підходи, що визначають основні шляхи і методи досягнення головної мети освіти як онтологічного процесу. Вказуючи на фундаментальну основу духовного становлення

особистості, тобто на Святе Письмо та Священний Переказ – кодекс чеснот і джерело гуманності, релігійні, зокрема, християнські мислителі підкреслюють важливе значення всіх відомих у світі наук у засвоєнні вічних начал, даних християнством, поза якими, на думку святих отців, немає істинних шляхів виховання. Цієї позиції дотримуються як східні отці (Василь Великий, Іоанн Златоуст, так і західні (блаженний Августин, Тертуліан). Методологічним орієнтиром виступає ідея освіти як шляху до Богопізнання, що передбачає: 1) духовне наставництво, або допомогу людині в її духовному переродженні; 2) духовне самовиховання, що розглядається як дотримання християнського вчення; 3) благодатне переродження, преображення і обожнення людини за допомогою Святого Духа. Головним завданням, за християнським вченням, є перетворення, що передбачає не просто вдосконалення людини, а її докорінну зміну.

Використання релігійної системи освіти та виховання протягом декількох століть для українців мало результат: святість вважалась вищою з людських чеснот. А вітчизняна освіта базувалася на духовно-ціннісних засадах християнства та біблійних ідеалах, які були штучно виведені за рамки освітнього простору тільки в радянський період. Тому в часи розбудови незалежної держави почали звертати увагу на цей змістовний пласт духовної культури, який здатен зміцнити духовно-ціннісні устої освіти та відродити духовну силу України.

Відродження релігійних традицій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття дозволило вченим і практикам звернутися до діалогу між світською та релігійною освітою. Зокрема, мають важливий методологічний потенціал побудовані на засадах християнства філософсько-освітні концепції Г. Сковороди та П. Юркевича. Духовно-психологічний, релігійний і філософський зміст антропологічної системи соціальної педагогіки можна розглядати на основі праць К. Ушинського. На нашу думку, доречно також нагадати дослідження таких представників української освітньої думки, як Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, П. Житецький, С. Миропольський, О. Кониський, І. Огієнко, С. Русова, що спиралися на етнографічно-культурницьку парадигму в контексті єдності людини та природи, людини та Бога.

Г. Ващенко продовжував українську філософсько-освітню релігійну традицію. Саме на підґрунті християнського гуманізму Г. Ващенко розробляв філософію освіти релігійного спрямування. В. Довбня зауважує з цього приводу: «Серед рис, які визначають специфіку філософії освіти Г. Ващенка, варто виділити її християнський антропологізм... Християнство як «універсальна релігія», на думку Г. Ващенка, не замикається лише в колі вузько національних інтересів і дає можливість плекати загальнолюдські ідеали у сфері освіти і виховання молодого покоління» [5, с. 89]. Він обґрунтовує для освіти та виховання християнській ідеал людини, в основі якого знаходяться віра, надія та любов. Нарешті, дослідження професора та протоієрея В. Зеньковського відображають філософсько-антропологічні підстави виховання



і формування особистості та ідеї православно-гуманістичного напрямку філософії освіти.

Слід зазначити, що на даному етапі в Україні обговорюються питання духовно-ціннісної релігійної освіти під час проведення круглих столів, диспутів, конференцій з релігійно-гуманістичної тематики. На підставі концепції цілісної гуманістичної освіти здійснюється комплекс науково-дослідної, методичної, інноваційної і освітньої діяльності, орієнтованої на релігійно-освітнє ціннісне завдання, розробляються оптимальні шляхи входження релігії до освітнього простору і створення в ньому умов для формуючого впливу релігії на духовно-ціннісний розвиток особистості. Як вважає М. Култаєва, «останніми роками посилюється онтологізація педагогічного мислення, що обумовлено зверненням до його домодерних форм у вигляді есенціалістських обґрунтувань змісту й призначення виховання. Таким прикладом можуть служити філософсько-педагогічні обґрунтування християнського виховання» [16, с. 150].

В опублікованих матеріалах знаходимо спробу запропонувати можливі практичні шляхи при врахуванні існуючих теоретичних надбань для найбільш ефектвної реалізації аксіологічної функції релігії. Окремі проблеми такого спрямування знайшли своє відображення в публікаціях В. Балуха (релігійні процеси як чинник формування духовності народу) [2], В. Довбні (вплив християнства на філософсько-освітні погляди Г. Ващенко) [7], М. Лагодича (проблеми викладання християнської етики в загальноосвітніх закладах) [15], В. Єленського (релігійне навчання і виховання в законодавствах і освітніх системах західноєвропейських країн) [9]. Т. Мар'єнко вивчає формування духовного світогляду учнівської молоді на основі релігійних цінностей [27, с. 23–25]. І. Бунакова розглядає етико-релігійну освіту в якості підґрунтя щодо формування духовно-моральних цінностей [3, с. 60]. Л. Філіпович розкриває необхідність детальної розробки та становлення етнології релігії. Вона вважає, що її доцільно розглядати як один з можливих шляхів наукової розробки актуальних проблем залучення молоді до загальнолюдських цінностей, вивчення в тому числі і духовних здобутків власного етносу [25, с. 40]. О. Саган розглядає місце релігії в системі загальнолюдських цінностей у взаємозв'язку релігії та культури [22, с. 5–54]. Т. Нагорна, об'єктивно оцінюючи виховний потенціал основних положень християнської релігії, пропонує розглядати її як один з альтернативних шляхів формування найважливіших рис особистості, підґрунтям яких є загальнолюдські цінності та ідеали [17, с. 126]. М. Закович розкриває питання зв'язку духовності і релігійної освіти [10, с. 42–44]. Ю. Кальниш досліджено процеси становлення духовних шкіл в Україні [11, с. 32–37].

Вважаємо, що у дослідженні духовно-ціннісної проблематики, пов'язаної з цариною релігійної освіти, може допомогти звернення до аналізу накопиченого за останні десятиліття зарубіжного досвіду релігійної освіти в сучасній школі. Так І. Радіонова показує, що у тематичному полі американської філософії освіти та виховання сфера етики і релігії

є тим тематичним підрозділом, де генеруються, зберігаються та відтворюються ціннісні орієнтації та ідеали особистості [19, с. 8–12]. І завдяки релігійним цінностям та ідеалам в американській системі освіти та виховання посилюється значення таких ідеалів, як свобода, рівність, солідарність і демократія.

Зауважимо, що проблеми релігійної освіти зачіпають сьогодні інтереси значної частини населення України. В даний час їх обговорення стає актуальним не тільки для віруючих, але і для невіруючих людей, що знаходить живий відгук у суспільній свідомості. Громадська думка ще досить нестійка щодо даної проблематики, але вже можна з упевненістю сказати, що всі розбіжності, що стосуються релігійної освіти, необхідно вирішувати на підставі закону, з граничною делікатністю, враховуючи існування двох основних позицій: конфесійної, прихильники якої цілком схвалюють розвиток релігійної освіти в Україні у всіх її формах, і світської, яка полягає в обережному ставленні до активного впровадження релігійної освіти в Україні і прагненні дотримуватись світських норм, проголошених в Конституції України та інших законах. Виходячи з того, що релігія може співвідноситись з учнем як ресурс розвитку, що знаходить своє об'єктивне вимірювання і значущість мірою його суб'єктивного ухвалення, подібно до естетичного відчуття прекрасного або етичної категорії правди, саме на підставі останнього може бути сформовані духовно-ціннісні засади особистості засобами релігійної освіти.

**Висновки.** Загалом, концептуальні засади духовно-ціннісних освітніх орієнтацій підкреслюють важливість цілісної освіти, яка охоплює духовні, моральні та етичні виміри людського розвитку. Ключові парадигмальні орієнтації духовно-ціннісного компонента освітньої діяльності представлені теоріями екзистенціальної, культуроцентричної та релігійно-гуманістичної освіти, що мають на меті сприяти особистісній і суспільній трансформації через культивування цінностей і чеснот, необхідних для створення більш справедливого, милосердного і гармонійного суспільства. Духовно-ціннісна освіта спрямована на розвиток цінностей, етичних принципів, формування розуміння сенсу та змісту життя в особистості. Духовно-ціннісний потенціал екзистенціальної освіти полягає у сприянні формування духовно-моральних рис особистості на прикладі таких найважливіших її екзистенціалів як свобода, справедливість та відповідальність. Також важливою залишається потреба культуротворчої діяльності, побудова нових моделей культурологічної освіти. В свою чергу, духовно-ціннісна релігійна освіта може розглядатися як важливий ресурс розвитку особистості, формування її моральних якостей. В цілому, сучасні підходи до концептуалізації духовно-ціннісної освіти розкривають взаємозалежність духовності, цінностей та освіти. Вони підтверджують важливість цілісного підходу до освіти, в якому віддзеркалюється складність людської природи та необхідність сприяння інтелектуальному, емоційному та етичному зростанню особистості.

## Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», «Волинь». 2008. 232 с.
2. Балух В. Релігійні процеси як чинник формування духовності народу. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці, 2003. Вип. 163–164: Філософія. С. 11–12.
3. Бунакова И. В. Этическое-религиозное образование как основа формирования духовно-моральных ценностей. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. Науковий журнал. Випуск 2. Дніпропетровськ: ДНУ, 2011. С. 59–64.
4. Быстрицкий К. Б., Козловский В.П., Пролеев С. В., Малахов В. А. Бытие человека в культуре: опыт онтологического подхода. АН Укр., Ин-т философии. Киев: Наукова думка, 1992. 173 с.
5. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва. Твори. Праці з педагогіки та психології. Київ: «Школяр»-«Фада» ЛТД, 2003. Т. 4. С. 196–256.
6. Гордієнко С. Г. Формування духовності дітей та молоді засобами християнської моралі (сучасний погляд). URL: [http://194.44.242.244/Portal/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2009\\_3/gordienko.pdf](http://194.44.242.244/Portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/gordienko.pdf) (дата звернення: 12.09.2022).
7. Довбня В. М. Філософія освіти Г. Г. Ващенка: навч.-метод. посіб. Черніг. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. К. Д. Ушинського. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2010. 297 с.
8. Естетика. Навчальний посібник / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін. Київ: Юрінком Інтер, 2005. 208 с.
9. Єленський В. Релігійне навчання і виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвропейських країн. *Людина і світ*. 2001. Грудень. С. 32–36.
10. Закович М. Про духовність і освіту. *Людина і світ*. 2001. Вересень. С. 42–44.
11. Кальниць Ю. Духовні школи в Україні: загальний огляд. *Людина і світ*. 2001. Квітень. С. 32–37.
12. Карпенко І. В., Карпенко К. І. Світ повсякденності як предмет філософського дослідження. *Інтелект. Особистість. Цивілізація: Темат. зб. наук. пр. із соц.-філос. пробл.* Вип. 6. Донецьк: ДонНУЕТ. 2008. С. 7–17.
13. Кизима В. В. Новое образование для нового человека. *Філософія освіти: науковий часопис*. Інститут вищої освіти АПН України; НПУ імені М. П. Драгоманова; Українська академія політичних наук. Київ: Майстер-клас, 2005. № 2. С. 36–61.
14. Култаєва М. Д. Філософія: життя після смерті. *Філософська думка: Український науково-теоретичний часопис*. 2011. № 2. С. 70–85.
15. Лагодич М. Проблеми викладання християнської етики в загальноосвітніх закладах. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 163–164: Філософія. С. 75–78.
16. Мілова О. Є. Філософсько-педагогічна концепція постмодернізму. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2007. № 2. С. 68–72.
17. Нагорна Т. В. Релігійний чинник у процесі формування творчої особистості в сучасному навчальному закладі. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2005. № 2. С. 125–129.
18. Овдієнко Л. Мистецтво освіти як творення людського образу. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта: Зб. наук. пр.* Львів, 1998. Вип. 3. С. 99–102.
19. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості: автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.05. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2002. 36 с.
20. Радіонова Н. В. Філософська комунікація як чинник структурування культурно-освітнього простору на Слобожанщині у ХІХ ст.: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 32 с.
21. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 Дніпропетровський національний ун-т. Дніпро, 2003. 422 с.
22. Саган О. Місце релігії в системі загальнолюдських цінностей. *Влада і церква в Україні: перша половина ХХ ст.* Полтава, 2000. С. 5–54.
23. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1971. 272 с.
24. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. Київ: Рад.школа, 1983. Т.1. С. 43–103.
25. Філіпович Л. Етнологія релігії: новий етап становлення. *Вісник НАН України*. 2000. № 7. С. 36–41.
26. Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
27. Цінності православної культури як фактор морально-етичного виховання школярів: науково-методичний посібник / уклад.: П. І. Матвієнко, Г. А. Каліберда. Полтава: ПОШПО, 2007. 192 с.
28. Bollnow Otto Friedrich. Existenzphilosophie. 9 aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1984. 137 p.
29. Kohlberg L., Richard H. Moral Development: A Review of the Theory Theory into Practice, Vol. 16, № 2, Moral Development. *Apr.*, 1977. P. 53–59.

## References

1. Ball, H. O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykholohichnii sferakh). [Landmarks of the modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: PP «Ruta», «Volyn» [in Ukrainian].
2. Balukh, V. (2003). Balukh V. Relihiyni protsesy yak chynnyk formuvannya dukhovnosti narodu.. Chernivtsi, [Religious processes as factor of the forming of spirituality of people]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu*. Chernivtsi, Vyp. 163–164: Filosofiia. S. 11–12 [in Ukrainian].
3. Bunakova, Y. V. (2011). Etychesko-relyhyoznoe obrazovanie kak osnova formyrovaniia dukhovno-moralnykh tsennnosti. [Ethic-religious education as basis of the forming of spiritually-moral values]. *Filosofia i politolohiia v konteksti suchasnoi kultury. Naukovyi zhurnal*. Vypusk 2. Dnipropetrovs'k: DNU, S. 59–64 [in Ukrainian].

4. Bystrytskyi, K. B., Kozlovskyi, V.P., Proleev, S. V., Malakhov, V. A. (1992). Bytie cheloveka v kulture: opyt ontolohycheskoho podkhoda. [Life of human in a culture: experience of ontological approach]. AN Ukr., Yn-t fylosofyi. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
5. Vashchenko, H. (2003). Vykhovna rol mystetstva. Tvory. Pratsi z pedahohiky ta psykholohii. [Up-brining role of the art. Works. Labours are with pedagogics and psychology]. Kyiv: «Shkoliar»-«Fada» LTD, T. 4. S. 196–256 [in Ukrainian].
6. Hordiienko S. H. Formuvannia dukhovnosti ditei ta molodi zasobamy khrystyianskoi morali (suchasnyi pohliad). [Forming of spirituality of children and young people by facilities of Christian moral (modern vision)]. URL: [http://194.44.242.244/Portal/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2009\\_3/gordienko.pdf](http://194.44.242.244/Portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/gordienko.pdf) (accessed: 12.09.2022) [in Ukrainian].
7. Dovbnia, V. M. (2010). Filosofiia osvity H. H. Vashchenka: navch.-metod. posib. [Philosophy of education by H. Vashchenka]. Chernih. obl. in-t pisladyplom. ped. osvity im. K. D. Ushynskoho. Nizhyn: Aspekt-Polihraf. [in Ukrainian].
8. Estetyka (2005). Navchalnyi posibnyk [Aesthetics. Train manual]. M. P. Kolesnikov, O. V. Kolesnikova, V. O. Lozovoi ta in. Kyiv: Yurinkom Inter, 208 s. [in Ukrainian].
9. Yelenskyi, V. (2001). Relihiine navchannia i vykhovannia v zakonodavstvakh ta osvitynikh systemakh zakhidnoievropeiskykh krain. Liudyna i svit. [Religious studies and education in legislations and educational systems the Western European countries. Human and world]. 2001. Hruden. S. 32–36 [in Ukrainian].
10. Zakovych, M. Pro dukhovnist i osvitu. Liudyna i svit. [About spirituality and education. Human and world]. 2001. Veresen. S. 42–44 [in Ukrainian].
11. Kalnysh, Iu. (2001). Dukhovni shkoly v Ukraini: zahalnyi ohliad. Liudyna i svit. [Spiritual schools in Ukraine: general review. Human and world]. Kviten. S. 32–37 [in Ukrainian].
12. Karpenko, I. V., Karpenko, K. I. (2008). Svit povsiakdennosti yak predmet filozofskoho doslidzhennia. *Intelekt. Osobystist. Tsyvilizatsiia: Temat. zb. nauk. pr. iz sots.-filos. probl.* [World of daily occurrence as subject of philosophical research. *Intellect. Personality. Civilization*]. Vyp. 6. Donetsk: DonNUET. S. 7–17 [in Ukrainian].
13. Kyzyma, V. V. (2005). Novoe obrazovanye dlia novoho cheloveka. *Filosofiia osvity: naukovyi chasopys* [New education is for a new human. *Philosophy of education: scientific magazine*]. Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy; NPU imeni M. P. Drahomanova; Ukrayinska akademiia politychnykh nauk. Kyiv: Maister-klas, № 2. S. 36–61 [in Ukrainian].
14. Kul'taieva, M. D. (2011). Filosofiia: zhyttia pislia smerti. *Filosofska dumka: Ukrayinskyi naukovy-teoretychnyi chasopys*. [Philosophy: life post mortem. *Philosophical idea: Ukrainian scientific magazine*]. № 2. S. 70–85 [in Ukrainian].
15. Lahodych, M. (2003). Problemy vykladannia khrystyianskoi etyky v zahalnoosvitynikh zakladakh. [Problems of teaching of Christian ethics in secondary schools]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu*. Chernivtsi: Ruta. Vyp. 163–164: Filosofiia. S. 75–78 [in Ukrainian].
16. Milova, O. Ie. (2007). Filozofsko-pedahohichna kontsepsiia postmodernizmu. [Philosophical-pedagogical conception of Post-modernism]. *Pedahohika, psykholohiya ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu*. № 2. S. 68–72 [in Ukrainian].
17. Nahorna, T. V. (2005). Relihiinyi chynnyk u protsesi formuvannia tvorechoi osobystosti v suchasnomu navchalnomu zakladi. *Nauka. Relihiia. Suspil'vo*. [A religious factor is in the process of forming of creative personality in modern schools. *Science. Religion. Society*]. № 2. S. 125–129 [in Ukrainian].
18. Ovdiienko, L. (1998). Mystetstvo osvity yak tvorennia lyudskoho obrazu. *Dialoh kul'tur: Ukrayina u svitovomu konteksti. Mystetstvo i osvita: Zb. nauk. pr.* [Art of education as creation of human character. *Dialogue of cultures: Ukraine in a world context. Art and education*]. Lviv. Vyp. 3. S. 99–102 [in Ukrainian].
19. Radionova, I. O. (2002). Suchasna amerykanska filosofiia osvity ta vykhovannia: evoliutsiini tendentsii ta interpretatsiini mozhlyvosti: avtoref. dys. d-ra filos. nauk: 09.00.05. [Modern American philosophy of education and up-brining: evolutionary tendencies and interpretation possibilities]. Instytut filozofii im. H. S. Skovorody NAN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
20. Radionova, N. V. (2009). Filozofska komunikatsiia yak chynnyk strukturuvannia kulturno-osvithnoho prostoru na Slobozhanshchyni u XIX st.: avtoref. dys. d-ra filosof. nauk: 09.00.10. [Philosophical communication as factor of structuring of cultural and educational space on Slobozhanshchyna in XIX century]. Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv. [in Ukrainian].
21. Romanenko, M. I. (2003). Sotsialni ta paradyhmalno-kohnityvni determinanty rozvytku suchasnoi osvity: dysertatsiya d-ra filos. nauk: 09.00.10. [Social and paradigmatic-cognitive determinants of development of modern education]. Dnipropetrovskiy natsionalnyi un-t. Dnipro [in Ukrainian].
22. Sahan, O. (2000). Mistse relihii v systemi zahalnolyudskykh tsinnosti. Vlada i tserkva v Ukraini: persha polovyna XX st. [A place of religion in the system of common values. Power and Church in Ukraine: the first half of XX century]. Poltava. S. 5–54.
23. Sukhomlyn'skyi, V. A. (1971). Serdtse otdaiu detiam. [Give a heart to the children]. Kyiv: Radianska shkola, 272 s. [in Ukrainian].
24. Ushynskyy, K. D. (1983). Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni. [About nationality in public education]. Vybrani pedahohichni tvory v 2-kh t. Kyiv: Rad.shkola, T. 1. S. 43–103 [in Ukrainian].
25. Filipovych, L. (2000). Etnolohiia relihii: novyi etap stanovlennia. [Ethnology of religion: the new stage of becoming]. *Visnyk NAN Ukrainy*. № 7. S. 36–41 [in Ukrainian].
26. Filosofiia osvity: navchalnyi posibnyk (2009). [Philosophy of education: train manual] / za zah. red. V. Andrushchenka, I. Predborskoï. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
27. Tsinnosti pravoslavnoi kultury yak faktor moralno-etychnoho vykhovannia shkoliariv: naukovy-metodychnyi posibnyk (2007). [Values of the Orthodox culture as factor of mental and ethical education of schoolchildren: scientifically-methodical manual] / uklad.: P. I. Matviienko, H. A. Kaliberda. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
28. Bollnow, Otto Friedrich (1984). Existenzphilosophie. 9 aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
29. Kohlberg, L., Richard, H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory Theory into Practice, Vol. 16, № 2, Moral Development. Apr., P. 53–59.



УДК 130.122:37.013:070

# Філософське осмислення проблеми здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі в контексті масмедійного впливу

PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF THE PROBLEM OF PERSONAL HEALTH IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF MASS MEDIA INFLUENCE

**ВЕЛИКОДНА Євгенія** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проєктами, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6350-5415>

**РОМАНЕНКО Михайло** – доктор філософських наук, професор, радник ректора, професор кафедри філософії, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1495-6762>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-2>

**VELYKODNA Yevheniia** – Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of Department of Management of Information and Educational Projects, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**ROMANENKO Mykhailo** – D.Sc. (Philosophy), Professor, Rector adviser, Professor of the Philosophy Department, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті здійснено філософське осмислення проблеми здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі в контексті масмедійного впливу. Визначено важливість розкриття методологічних засад застосування принципів філософії здоров'я у сучасних умовах. Розкрито взаємозв'язок проблеми здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі та питань етики і моралі. Доведено, що з появою нових технологій та засобів комунікації людина стикається з викликами і загрозами, пов'язаними із негативним впливом цифрового середовища на її фізичне та психічне здоров'я. Проблеми розвитку освіти та забезпечення здоров'я особистості перетинаються на рівні загального процесу становлення людини у процесі розкриття її внутрішнього потенціалу. Доведено, що досягнення здоров'я неможливо без застосування в освітній практиці навичок самопізнання, самопостереження, самоконтролю. Розкрито значення валеології та валеософії у становленні нової галузі філософського знання – філософії здоров'я. Філософія здоров'я, реалізована в межах сучасного інформаційно-освітнього простору, пропонує шлях пізнання людини через категорію «здоров'я», яка розкриває людину як усвідомлену, відповідальну істоту, здатну до управління психоемоційним і фізичним станом. Виявлений цільний зв'язок між здоров'ям особистості, процесом інформатизації освіти та формуванням інформаційної культури суб'єктів освітньої діяльності. Доведено, що освітні аспекти дослідження здоров'я особистості пов'язані з формуванням її смисложиттєвих пріоритетів, введенням аксіологічного підходу до формування здоров'я на рівні освітніх практик. Розкрито значення медіаграмотності у розвитку інформаційно-медійної культури, здоров'язберігаючих технологій використання електронних медіа в освітньому просторі як базових для формування ціннісних пріоритетів діяльності особистості в інформаційно-освітньому просторі. Розкрито системний, цілісний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи до розуміння сутності здоров'я. Визначено необхідність формування особистості в єдності духовного, психічного й фізичного аспектів здоров'я.

**Ключові слова:** здоров'я, освітній простір, інформація, мас-медіа, особистість, інформаційне суспільство.

**Summary.** The article provides a philosophical understanding of the problem of personal health in the information and educational space in the context of mass media influence. The importance of disclosing the methodological foundations for applying the principles of health philosophy in modern conditions is determined. The interrelation of the problem of personal health in the information and educational space and issues of ethics and morality is revealed. It is proved that with the emergence of new technologies and means of communication, people face challenges and threats associated with the negative impact of the digital environment on their physical and mental health. The problems of education and personal health intersect at the level of the general process of human development in the process of unlocking one's inner potential. It is proved that achieving health is impossible without the use of self-knowledge, self-observation,

*and self-control skills in educational practice. The importance of valeology and valeosophy in the formation of a new branch of philosophical knowledge - the philosophy of health - is revealed. The philosophy of health, realized within the modern information and educational space, offers a way of knowing a person through the category of "health", which reveals a person as a conscious, responsible being capable of managing psycho-emotional and physical state. The close connection between personal health, the process of informatization of education and the formation of information culture of educational subjects is revealed. It is proved that the educational aspects of the study of personal health are associated with the formation of its meaningful life priorities, the introduction of an axiological approach to the formation of health at the level of educational practices. The importance of media literacy in the development of information and media culture, health-saving technologies of using electronic media in the educational space as the basis for the formation of value priorities of the individual in the information and educational space is revealed. The systemic, holistic, personality-oriented, axiological and cultural approaches to understanding the essence of health are revealed. The necessity of personality formation in the unity of spiritual, mental and physical aspects of health is determined.*

**Key words:** health, educational space, information, mass media, personality, information society.

**Вступ.** У сучасному суспільстві проблема здоров'я людини посідає чільне місце як у науково-теоретичному, так і у практичному відношеннях. Здоров'я людини можна вважати однією з найвищих соціальних та індивідуальних цінностей, оскільки саме від його наявності залежить як можливість самоактуалізації особистості, так і ресурси вирішення глобальних проблем сучасної цивілізації. В умовах посиленого впливу інформаційного середовища на здоров'я людини на перший план також виходять соціально-духовні аспекти здоров'я людини.

Проблема здоров'я людини складається із двох основних взаємозалежних і взаємодоповнюючих аспектів: перше, це збереження здоров'я і його вдосконалення, тобто розвиток характеристик людини, що забезпечують їй високий динамізм адаптивних можливостей у взаємодії з постійно мінливим середовищем. В епоху тотальної інформаційної революції кожний з аспектів набуває нових рис, обумовлених специфікою факторів, що на них впливають. Загальним для обох аспектів є насамперед вихід усієї проблеми здоров'я на рівень глобальних, що ставить вирішення багатьох питань забезпечення здоров'я людини у залежність від усього комплексу глобальних проблем постіндустріального суспільства. Сюди слід віднести і появу нових факторів, пов'язаних зі становленням інформаційного суспільства і відповідно новими соціокультурними характеристиками середовища проживання людини, новими характеристиками виробничої діяльності й новими рисами способу життя.

Виникає потреба у філософському осмисленні й розумінні проблеми впливу сучасних мас-медіа на людину з врахуванням того, що кожна особистість – це частина загального інформаційно-соціального простору, і у той же час вона має свої внутрішні «соціальні» закономірності, свій простір існування, зі своїми умовами «культурного» внутрішнього буття. Становлення соціальності людини відбувається у тісному взаємозв'язку її внутрішнього та зовнішнього стану під впливом мас-медіа та інформаційно-освітнього чинника.

**Аналіз останніх досліджень.** Останніми десятиліттями філософські питання здоров'я людини набули нового осмислення як міждисциплінарної проблеми, що аналізується у межах різних галузей знань та

з використанням різних методологій. На філософському рівні феномен здоров'я людини розглядається в публікаціях Є. Кудрявцева, Ю. Лисицина, Л. Сущенко; медико-біологічний рівень відображено у працях М. Амосова, Г. Апанасенка, В. Войтенко, З. Шкиряк-Нижник; соціально-освітній аспект представлено в роботах В. Петленко, Г. Царегородцева, Д. Изуткіна, Л. Мартоса та інших авторів.

Вивчення проблеми здоров'я на методологічному, теоретичному й практичному рівнях загалом та у зв'язку з особливостями соціокультурного середовища зокрема висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях філософів і культурологів: В. Казначеева, В. Климової, В. Скуміна; психологів: В. Леві, А. Маслоу та ін.; педагогів: С. Васильєва, С. Волкової, Г. Долинського, О. Дубогай, Л. Жаліло, С. Кириленко, В. Оржеховської, Л. Татарнікової, Г. Шевченко та ін. В останні десятиліття значно зросла кількість вітчизняних філософських робіт, у яких з різних позицій і в різних аспектах відображається феноменологія здоров'я (Д. Азаматов, О. Баксанский, Н. Башкова, Т. Буснігіна, О. Васильєва, Є. Демиденко, Д. Дубровський, Н. Козакова, З. Кулієв, В. Куликов, В. Купріянов, Т. Любимова, В. Нілов, В. Розін, С. Туровська, О. Урсова, В. Чижова, Г. Югай).

Найбільш значущими для нашого дослідження є праці, у яких розглянуто аспекти здоров'я особистості у соціокультурному контексті, зокрема, досліджуються окремі аспекти здоров'я як соціальної цінності, ціннісні орієнтації особистості й суспільства у сфері здоров'я, динаміка цінностей здоров'я в умовах формування інформаційного суспільства. Ці проблеми досліджують В. Барулін, Ф. Блюхер, Є. Демиденко, В. Дімов, В. Жирнов, В. Паутов, П. Петрій, І. Силуянова, П. Тищенко, В. Федотова.

Сьогодні існує велика кількість досліджень проблеми негативного впливу при використанні комп'ютерних технологій в освітній діяльності. Зокрема, детальний емпіричний аналіз проблеми представлений у роботах Д. Броуді, Є. Гельтищева, Г. Демірчоглян, М. Жалдак та ін. Системний аналіз впливу на здоров'я людини процесу упровадження інформаційних технологій у освітню діяльність здійснено у дослідженнях таких акторів як В. Васильєв, Ю. Воронов, Б. Гершунський, Л. Карпенко, Н. Касьянова, Є. Машбіць та ін.

З погляду філософсько-освітнього дослідження проблеми здоров'я цікавими є наукові розвідки особистісного виміру здоров'я у контексті саморозвитку людини. Зокрема, здоров'я як філософську, соціально-психологічну й гуманітарну проблему самоорганізації людини досліджують такі автори, як Д. Дубровський, В. Жирнов, Р. Карпінська, І. Лісеєв, С. Нікольський, В. Розін, Б. Юдін. Низка фахівців розглядає розвиток здорової особистості у межах загальнотеоретичних проблем виховання міждисциплінарного характеру на перетині філософії, психології, педагогіки (В. Андрущенко, Г. Батишев, І. Бех, О. Бодалев, І. Ісаєв, В. Караковський, В. Кремень). Одночасно потребує додаткового розгляду питання значення мас-медіа у формуванні інформаційно-освітнього простору, створення методологічних засад застосування принципів філософії здоров'я у сучасних умовах.

**Мета статті** – здійснити філософське осмислення проблеми здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі в контексті масмедійного впливу.

**Виклад основного матеріалу.** Основою проблеми розгляду здоров'я людини в інформаційному суспільстві є те, що виник певний розрив між зовнішнім соціальним і внутрішнім особистим для людини у контексті її здоров'я. Це проявляється у тому, що зовнішній соціальний простір в умовах безконтрольного розвитку електронних мас-медіа сприяє руйнуванню людини зсередини. Мова йде передусім про вплив на особистість сучасних медіа, який часто носить негативний характер і створює системні проблеми для здоров'я особистості на всіх рівнях – від фізіологічного до духовного, приводячи до багатьох захворювань.

Проблема здоров'я особистості у сучасному інформаційному просторі щільно пов'язана з освітою. Важливість проблеми для системи освіти зумовлена необхідністю підготовки особистості до самостійного збереження власного здоров'я під впливом інтенсивної дії соціокультурних чинників інформаційного суспільства, що посилюють антропогенне навантаження, погіршують психофізичне здоров'я, створюють передумови виникнення шкідливих звичок. Однією з ключових передумов і складових формування та поліпшення здоров'я є система освіти, що функціонує в суспільстві. Чим вищий освітній і загальнокультурний рівень людини та її соціального середовища, тим кращі показники здоров'я. У зв'язку з цим проблема здоров'я посідає важливе місце в педагогічній спадщині видатних учених-практиків минулого з найдавніших часів до наших днів (Я. Коменський, Дж. Локк, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), які багато уваги приділяли здоров'ю своїх вихованців, прищепленню їм гігієнічних навичок тощо. Адже покращення індивідуального й громадського здоров'я неможливе без знання того, чому і як це необхідно робити.

Освіту в цьому контексті варто розуміти не лише у вузькому предметному контексті (валеологія, культура здоров'я), а ширше - як освіту в цілому, що має здоров'язберігаючу та здоров'язрозвивальну спрямованість. Це забезпечує можливість формування в людей системного уявлення про здоров'я загалом, складові

та механізми його забезпечення, збереження та зміцнення. Освіту при цьому слід розглядати комплексно: і як мережу потоків отримання, переробки та передачі інформації, і як школу здорового способу життя, тобто навчання його методам, прийомам та навичкам, і як складний виховний процес, спрямований на визнання пріоритету цінностей індивідуального й громадського здоров'я.

У більш загальному сенсі проблеми розвитку освіти та забезпечення здоров'я особистості перетинаються на рівні загальних питань розвитку людини та розкриття її потенціалу. Освітня сфера функціонально у суспільстві забезпечує соціалізацію та розвиток людини, спираючись на всі компоненти її здоров'я – від психо-фізіологічного, який загалом дає основи участі людини у освітньому процесі, до духовного, який визначає сенсожиттєві орієнтири людини у процесі засвоєння всіх компонентів освітнього процесу. Відтак аналіз проблеми здоров'я в освітньому контексті носить загальнофілософський характер і пов'язаний з основами буття та діяльності людини.

Гострота проблеми актуалізується процесами поглиблення ескапізму серед сучасної молоді, поширення суїцидів, наркоманії, зневажливого ставлення до свого здоров'я, неготовності, а часом і небажання нести особисту відповідальність за рівень свого здоров'я. Як у суспільній свідомості, так і на рівні особистості настав час змінити градацію духовних пріоритетів у межах типу мислення, який можна охарактеризувати як аксіологічний, етичний та екологічний. Така парадигма здоров'я концептуально визначена академіком М. Амосовим у принципі: «Щоб стати здоровим, потрібні власні зусилля, постійні і значні. Замінити їх нічим не можна» [1, с. 7]. І дійсно, сучасні дослідження показують, що здоров'я залежить від наступних факторів: охорони здоров'я – 10%, спадковості – 20%, екологічної обстановки – 20%, здорового способу життя, безпосередньо пов'язаного з особистими сенсожиттєвими пріоритетами – 50% [4, с. 45].

Враховуючи, що освітні аспекти дослідження здоров'я особистості пов'язані передусім з формуванням її духовного світу, загалом смисложиттєвих пріоритетів, важливим є обґрунтування аксіологічного підходу до формування здоров'я. Також ґрунтовним для розуміння природи та напрямів становлення здорової особистості є соціальний контекст, оскільки саме соціокультурне середовище визначає об'єктивні можливості до здорового способу життя та вибору відповідних цінностей. Слід зазначити, що проблематика здоров'я посідає дуже важливе місце у системі особистісно зорієнтованого підходу до розвитку людини, оскільки саме здоров'я є інтегруючою цінністю, яка поєднує різні напрямки виховної діяльності. Відтак проблематика здоров'я знаходиться у полі зору розвиваючої парадигми освіти XXI ст. (І. Бех, С. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська та ін.).

Проблематика здоров'я особистості все частіше розглядається не просто у певному соціальному контексті, а безпосередньо у зв'язку з процесом формування інформаційного суспільства та інформаційного простору, який набуває інформаційно-освітнього



характеру. Чи не основною особливістю розвитку сучасного суспільства є радикальні інформаційно-технологічні інновації у всіх сферах соціального життя. Прискорення інформаційної стадії розвитку цивілізації на основі використання комп'ютерних технологій та електронних медіа є головною ознакою суспільства XXI століття. Наслідками цього прискореного процесу стає все більш негативний вплив масової комп'ютеризації та загалом інформаційного простору на стан здоров'я людини. Соціологічні дослідження показують, що це стосується передусім сфери освітньої діяльності. Студентська молодь дуже часто нехтує правилами безпечної взаємодії з комп'ютерами та проводить велику кількість часу біля монітора, виконуючи ту чи іншу роботу, у тому числі в мережі Інтернет. Під час роботи на комп'ютері у людини погіршується зір, відбувається порушення роботи скелетно-м'язової, центральної нервової, а також серцево-судинної систем організму тощо. Величезні проблеми створюються також і для психічного та духовного здоров'я у контексті фундаментальних змін способів комунікації та формування ціннісних орієнтирів.

Саме інформаційно-освітній простір має стати центром уваги дослідження здоров'я особистості у зв'язку з тим, що сьогодні вся освітня діяльність пов'язана з використанням інформаційних технологій, розвитком інформаційної компетентності та медіаграмотності не тільки освітян, але й пересічних громадян. Вимогою часу до молодої людини XXI століття є володіння інформаційними технологіями для освіти та самоосвіти. Але при цьому механізми захисту власного здоров'я у процесі перебування в інформаційно-освітньому просторі практично не дотримуються правил інформаційної гігієни та захисту, переважна більшість суб'єктів цього простору навіть недостатньо усвідомлює важливість його впливу на духовний, психічний та фізичний аспекти індивідуального здоров'я.

Велике значення має питання взаємозв'язку між здоров'ям особистості, процесом інформатизації освіти та формуванням інформаційної культури суб'єктів освітньої діяльності. У центрі уваги багатьох наукових розвідок стоять проблеми розвитку медіаграмотності, формування інформаційно-медійної культури, здоров'язберігаючих технологій використання електронних медіа в освітньому просторі, а також більш загальна проблема взаємозв'язку процесу формування ціннісних пріоритетів особистості та становлення інформаційно-освітнього простору [5, с. 350]. З розвитком соціальних мереж, інтернету та мобільних технологій люди отримали безпрецедентний доступ до інформації про здоров'я. Однак відкритим є питання поширення неправдивої інформації про здоров'я, формування освітньої стратегії попередження негативного впливу на психічне здоров'я соціальних мереж, зокрема, кібербулінгу.

Дослідження питань філософського підґрунтя формування культури здоров'я в умовах комп'ютеризації освіти тільки набувають розповсюдження, а основні досягнення визначаються постановкою та артикуляцією проблем освітньо-практичного характеру. Маються на увазі передусім такі невідповідності

як розвиток інформаційного освітнього простору з ризиками для здоров'я людини та відсутністю сформованої культури забезпечення власного здоров'я у його суб'єктів; наявність потенційних можливостей здоров'язбереження при використанні комп'ютерних технологій навчання та відсутності цілісної системи їх дослідження та упровадження, зокрема, і на теоретико-методологічному рівні; інтенсифікацією діяльності суб'єктів освіти у межах інформаційного простору та відсутністю у них мотивації до розуміння здоров'я як цінності і ризиків здоров'ю в освітній діяльності. Основним завданням слід вважати узагальнення теоретичних та емпіричних даних для визначення особливостей діяльності суб'єктів освітнього простору в умовах його інформаційно-медійної трансформації та формування інформаційної культури, необхідної для забезпечення їх здоров'я при використанні комп'ютерних технологій навчання.

У цьому сенсі найбільше значення мають спроби визначити сутність культури здоров'я суб'єктів інформаційно-освітнього простору передусім у контексті формування інформаційної культури освітньої діяльності. Також перспективними є дослідження філософських, культурологічних, психологічних, медичних, педагогічних та валеологічних аспектів процесу формування культури здоров'я суб'єктів освітнього простору в процесі його комп'ютеризації. Є потреба в обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів формування культури здоров'я суб'єктів освітньої діяльності в умовах її комп'ютеризації та розробляються теоретико-методологічні основи формування у них здоров'язберігаючих компетенцій на основі інформаційної культури [5, с. 124].

У межах філософсько-освітнього дослідження проблеми здоров'я особистості у сучасному інформаційному суспільстві важливим напрямом наукових розвідок є аналіз процесу формування культури здоров'я. Адже саме тут роль освітньої діяльності у забезпеченні здоров'я людини та суспільства є найбільш значущою, оскільки мотивація до підтримки власного здоров'я формується у процесі становлення особистісної культури здоров'я. Доречним є обґрунтування теоретико-методологічних засад визначення здоров'я як соціокультурного феномену, що відіграє інтегративну роль при характеристиці процесу розвитку та самоактуалізації особистості. В концепціях різних авторів при цьому домінують системний, цілісний, особистісно орієнтований, аксіологічний та культурологічний підходи до розуміння сутності здоров'я, формування особистості в єдності духовного, психічного й фізичного аспектів здоров'я, розкриття процесу формування та збереження культури здоров'я особистості. Поняття «здоров'я» в освітньому просторі слід розглядати як цілісний, системний феномен, що характеризує внутрішню сутність життя, її якісний стан у конкретної особистості й виражає рівень духовного, психічного, фізичного та соціального благополуччя індивідуума.

Культура здоров'я у змістовному аспекті визначається на основі компетентнісного підходу, тобто формування знань, умінь, навичок та мотивації до

забезпечення власного здоров'я у межах інформаційно-освітнього простору. Змістовний блок включає філософсько-культурологічні знання про культуру здоров'я особистості студентів та вплив на духовний, психічний і фізичний аспекти здоров'я під час освітньої діяльності з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій; мотиваційний блок відображає формування у суб'єктів освітньої діяльності системи цінностей та життєвих пріоритетів, що забезпечують здоров'язберігаючий спосіб діяльності в інформаційному освітньому просторі; практичний блок включає володіння оздоровчими технологіями, спрямованими на забезпечення здоров'я суб'єктів освітньої діяльності під час використання комп'ютерів на електронних мережах у всіх аспектах індивідуального здоров'я: духовному, психічному та фізичному.

До критеріїв достатнього рівня культурно-оздоровчої компетенції суб'єктів інформаційно-освітнього простору відносяться показники усіх аспектів індивідуального здоров'я. Духовний аспект здоров'я виражається у прагненні до самопізнання, орієнтації на духовні аспекти освітньої діяльності та комунікації в інформаційному просторі. Психічний аспект здоров'я характеризується мотивацією до обмеження негативного впливу інформаційного середовища на особистість на основі умінь аналізувати медіа-тексти, використовувати оздоровчі технології у межах загальної мети самооздоровлення, оптимально організувати інформаційно-інтелектуальну діяльність в інформаційному просторі [2, с. 130]. Фізичний аспект здоров'я стосується передусім оптимальної з погляду забезпечення здоров'я особистості інтеграції діяльності в інформаційному освітньому просторі у її спосіб життя з належним дотриманням гігієнічних та фізкультурно-оздоровчих норм.

Одним із суттєвих аспектів дослідження проблеми здоров'я є формування теоретико-методологічних засад валеології та валеософії у межах більш загального напрямку становлення нової галузі філософського знання – філософії здоров'я. Філософія здоров'я – це галузь знань, яка досліджує природу здоров'я, значення здоров'я та способи, якими окремі люди та суспільства можуть сприяти зміцненню та підтримці здоров'я. Раніше проблема здоров'я підростаючого покоління традиційно здебільшого пов'язувалася з ефективністю системи фізичного виховання. Однак у кінці ХХ століття виділився новий підхід до розуміння джерел та чинників проблеми здоров'я людини, що знайшов своє висвітлення в теорії та практиці валеологічного виховання. У сучасних умовах валеологія як наука про здоров'я людини та валеологічне виховання більшою мірою знаходить своє відображення в системі освіти. Валеологічне розуміння здоров'я і багатоаспектність цієї проблеми – взаємопов'язані та взаємозалежні поняття. Вектори наук, що беруть участь у розв'язанні завдань формування, підтримання і стимуляції здоров'я, співнаправлені. Інформаційне поле знань про здоров'я не може бути повним без урахування досягнень цих наук, які проголошують систему поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють

поведінку людей з позиції збереження природи, життя і цивілізації на Землі. Філософія валеології наголошує на важливості проактивних практик самопомогі для зміцнення та підтримки здоров'я, підкреслює важливість здорового харчування, фізичних вправ, управління стресом та інших факторів способу життя для досягнення оптимального здоров'я і благополуччя. Нова наука про людину, не обмежуючись рамками традиційних наукових парадигм, має можливість досліджувати еволюцію такого феномену як свідомість у межах самостворюючої концепції здоров'я, в якій досягнення здоров'я неможливо без самопізнання, самопостереження, самоконтролю (а, відповідно, без еволюції свідомості людини і розвитку її рефлексуючого початку). Саме ці обставини закріплюють за валеологією статус сучасної наукової дисципліни з яскраво вираженою філософсько-антропологічною і соціокультурною спрямованістю.

Важливе значення також має екзистенційно-холістичний напрямок філософії здоров'я. Цей підхід до філософії здоров'я підкреслює взаємозв'язок розуму, тіла і духу і розглядає здоров'я як стан рівноваги і гармонії між цими різними аспектами людського досвіду. Холістично-екзистенціальний вимір здоров'я включає «розуміння бінарності категорій «хвороба» – «здоров'я» у взаємопов'язаності організму і середовища» [3, с. 85]. Холістична філософія здоров'я підкреслює важливість лікування всієї людини, а не лише симптомів хвороби чи недуги.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновки, що проблема здоров'я особистості в інформаційно-освітньому просторі відноситься до філософських питань етики та моралі. Вона стає все більш актуальною в сучасному світі, оскільки з появою нових технологій та засобів комунікації людина стикається з новими викликами і загрозами, що впливають на її фізичне та психічне здоров'я. Основою проблеми розгляду здоров'я людини в інформаційному суспільстві є те, що зовнішній соціальний простір в умовах безконтрольного розвитку електронних масмедіа сприяє руйнуванню людини. Вплив медіа створює системні проблеми для здоров'я особистості на всіх рівнях. Проблеми розвитку освіти та забезпечення здоров'я особистості перетинаються на рівні загального процесу становлення людини у процесі розкриття її внутрішнього потенціалу. Досягнення здоров'я неможливо без застосування в освітній практиці навичок самопізнання, самопостереження, самоконтролю. Враховуючи щільний зв'язок між здоров'ям особистості, процесом інформатизації освіти та формуванням інформаційної культури суб'єктів освітньої діяльності особливого значення набувають практики застосування навичок медіаграмотності та здоров'язберігаючих технологій. Філософія здоров'я, реалізована в межах сучасного інформаційно-освітнього простору, пропонує шлях пізнання людини через категорію «здоров'я», яка, будучи ціннісно навантаженою, подає людину як усвідомлену, відповідальну істоту, здатну до управління психоемоційним і фізичним станом.

### Список використаних джерел

1. Амосов М. М. Здоров'я. Київ: ТОВ «ДСГ Лтд», 2005. 119 с.
2. Бурлакова І. Здоров'я як психосоціальна проблема. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 128–131.
3. Висоцька О. Є., Романенко М. І. Холістично-екзистенційний вимір людського буття у співвідношенні категорій «здоров'я» – «хвороба». *Науковий журнал «Наукове пізнання: методологія та технологія»*. 2021. № 1 (47). С. 84–91.
4. Гриценко В., Белов В., Котова А., Пустовойт О. Здоров'я людини як багатоаспектна проблема. *Вісник НАН України*. 2006. № 6. С. 43–52.
5. Baran S. J. *Introduction to Mass Communication*. Boston; New York: McGraw Hill, 2002. 535 p.

### References

1. Amosov, M. M. (2005). *Zdorovia [Health]*. Kyiv: TOV "DSH Ltd" [in Ukrainian].
2. Burlakova, I. (2007). *Zdorovia yak psykhosotsialna problema. Psykholohiia i suspilstvo [Health as a psychosocial problem. Psychology and society]*. № 4. S. 128–131 [in Ukrainian].
3. Vysotska, O. E., Romanenko, M. I. (2021). *Kholistychno-ekzystentsiinyi vymir liudskoho buttia u spivvidnoshenni katehorii "zдорovia" – "khvoroba". Naukovyi zhurnal "Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia" [The holistic and existential dimension of human existence in the correlation of the categories "health" – "disease". Scientific journal "Scientific cognition: methodology and technology"]*. № 1 (47). S. 84–91 [in Ukrainian].
4. Hrytsenko, V., Belov, V., Kotova, A., Pustovoit, O. (2006). *Zdorovia liudyny yak bahatoaspektna problema. Visnyk NAN Ukrainy [Human health as a multidimensional problem. Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine]*. № 6. S. 43–52 [in Ukrainian].
5. Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston; New York: McGraw Hill.



УДК 37.015.311

# Трансформація інформаційно-освітнього простору в контексті сучасних соціокультурних процесів

## TRANSFORMATION OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-CULTURAL PROCESSES

**КОЛЯДА Ірина** – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

**KOLIADA Iryna** – Ph.D., Associate Professor of the Department of Information and Educational Projects Management, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1355-4232>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-3>

**Анотація.** У статті розкриті основні характеристики трансформації інформаційно-освітнього простору в контексті сучасних соціокультурних процесів. Доведено складність структури сучасного інформаційно-освітнього простору, що характеризується узагальненими знаннями, різноманітністю способів отримання інформації та високим рівнем комунікаційних технологій. Визначено, що інформаційно-освітній простір є формою соціокультурних процесів, тому відбувається постійна його модифікація. Модернізація інфраструктури соціальних комунікацій, розширення інтернет-послуг, в тому числі, пов'язаних із освітою, призвели до трансформації інформаційно-освітнього простору. Виділено такі його складові як соціокультурні об'єкти, що зберігають та транслюють освітню інформацію, забезпечують комунікаційні процеси в освітній діяльності; суб'єкти освітньої діяльності, між якими відбувається взаємодія, передача соціального досвіду та культурної спадщини; ресурси, що забезпечують швидкість та ефективність передачі інформації, якість освітньої діяльності; інструменти, що сприяють реалізації принципів освітньої діяльності та впровадженню інноваційних технологій. структурно-функціональні компоненти. Визначено просторово-семантичний, змістовно-методичний та комунікаційно-організаційний компоненти інформаційно-освітнього простору. Доведено, що інформаційно-освітній простір виступає як дидактичний кластер для використання різноманітного навчального матеріалу, платформа інформаційно-ресурсного забезпечення з автоматизованими банками даних і знань, що підтримуються в комп'ютерних мережах з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій; динамічна система соціально-педагогічних та предметно-інформаційних відносин. Доведено, що інформаційно-освітній простір має бути організаційною структурою, в якій здійснюється керована освітня діяльність. В межах інформаційно-освітнього простору відбувається просторова трансформація освітньої діяльності з формуванням індивідуалізованого спеціалізованого онлайн освітнього простору.

**Ключові слова:** інформаційно-освітній простір, процес, освіта, інформаційно-комунікаційні технології, суспільство.

**Summary.** The article reveals the main characteristics of the transformation of the information and educational space in the context of modern socio-cultural processes. The author proves the complexity of the structure of the modern information and educational space, which is characterized by generalized knowledge, a variety of ways of obtaining information and a high level of communication technologies. It is determined that the information and educational space is a form of socio-cultural processes, so it is constantly being modified. Modernization of the social communications infrastructure, expansion of Internet services, including those related to education, have led to the transformation of the information and educational space. The author distinguishes such components as socio-cultural objects that store and broadcast educational information, provide communication processes in educational activities; subjects of educational activities between which there is interaction, transfer of social experience and cultural heritage; resources that ensure the speed and efficiency of information transfer, the quality of educational activities; tools that promote the implementation of the principles of educational activities and the introduction of innovative technologies. structural and functional components. The spatial and semantic, content and methodological, communication and organizational components of the information and educational space are defined. It is proved that the information and educational space acts as a didactic cluster for the use of various educational materials, a platform of information and resource support with automated data and knowledge banks maintained in computer networks using information and communication technologies; a dynamic system of socio-pedagogical and subject-information relations. It is proved that the information and educational space should be an organizational structure in which managed educational activities are carried

*out. Within the information and educational space, there is a spatial transformation of educational activities with the formation of an individualized specialized online educational space.*

**Key words:** *information and educational space, process, education, information and communication technologies, society.*

**Вступ.** Реформування системи освіти в Україні, пандемія-ізоляція як вимушена форма людського життя, перехід на дистанційне навчання – ці зовнішні і внутрішні фактори, взаємодіючи один з одним, спричиняють структурні зміни в інформаційно-освітньому просторі країни, сприяють його інституалізації, додаючи організаційно-регулятивні форми. В Україні інформаційно-освітній простір ще не сформований повною мірою, що є наслідком недостатньо напрацьованого якісного національного освітньо-інформаційного контенту та відсутністю належної інтеграції у європейський та світовий інформаційно-освітній простір. Загальносвітовий підхід щодо формування інформаційно-освітнього простору, наповненого соціальними знаннями та крос-культурними цінностями – це глобальне партнерство для вирішення сучасних викликів людству. Необхідність наукового обґрунтування характеру трансформації інформаційно-освітнього простору назріла як у зв'язку з поширенням цього поняття у науковому обігу, так і у зв'язку з освоєнням нових форм освітньої діяльності, які базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Важливим є дослідження становлення інформаційно-освітнього простору, що відбувається, на наш погляд, під впливом чисельних факторів, серед яких інформатизація суспільства, створення відповідних соціально-політичних умов, глобалізація світової спільноти.

**Аналіз останніх досліджень.** Формування інформаційно-освітнього простору як складової сучасного суспільства досліджено Д. Беллом, П. Друкером, М. Кастельсом, М. Маклюеном, Е. Тоффлером, Р. Кроуфордом. Різні аспекти глобалізації освітнього простору висвітлені Р. Робертсоном, Е. Гіденсом, Ю. Габермасом. Серед українських дослідників питання розвитку інформаційно-освітнього простору як складової інформаційного суспільства розглянуто О. Данильяном, О. Дзьобанем [9; 11], О. Висоцькою [5–6], В. Биковим [2–3]. Особливості сучасного етапу інформатизації освіти розкрито у роботах В. Горового [7–8], В. Кременя, В. Бикова [13–14], Г. Почепцова, С. Чукута [15]. Одночасно потребує додаткової концептуалізації поняття інформаційно-освітнього простору як багатоаспектного явища.

**Мета статті** – визначити основні характеристики трансформації інформаційно-освітнього простору в контексті сучасних соціокультурних процесів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний інформаційно-освітній простір характеризується великим об'ємом інформації, достатньо складною структурою узагальнених знань, різноманітністю способів отримання інформації та високим рівнем комунікаційних технологій. Завдяки цьому створюються умови для поширення знань, цінностей, досвіду, що трансформуються у поведінку, соціальні вміння, професійні

компетентності, формують культуру світосприйняття. Нові механізми передачі знань, нові форми та методи культурно-освітніх практик розкривають трансформаційні процеси, що відображені у зміні стереотипів мислення та шаблонів ХХ століття, проявляються у нових культурних цінностях та пріоритетах інформаційного суспільства ХХІ століття.

Інформаційно-освітній простір є формою соціокультурних процесів, оскільки він не є статичною субстанцією і постійно модифікується. Щоб проаналізувати зміни в інформаційно-освітньому просторі, зосередимо увагу на під процесах, що в ньому відбуваються. Якщо розглядати інформаційно-освітній простір як функціонуючу систему освітнього процесу, на основі аналізу О. Пунченко, то виокремлюється дві функціональні групи. У першій культурно-світоглядна і соціальна функції, у другій – освітня функція. Особливу увагу автор звертає на культурно-світоглядну функцію, яка реалізується в процесі формування світогляду. Загальні уявлення про місце людини в світі, її відношення до цього світу ґрунтуються на ціннісних орієнтирах, логіці пізнання людського буття, що забезпечує життєдіяльність людини. Для свого соціального буття, зауважує О. Пунченко, ... важливу роль відіграє потреба в з'ясуванні того, як вона буде діяти в нових ситуаціях [17, с. 125]. Соціокультурні процеси, що постійно відбуваються, мають беззаперечний вплив на реалізацію культурно-світоглядної та соціальної функції в межах інформаційно-освітнього простору. Розглядаючи процеси крізь призму простору та часу, можемо уявити їх як послідовність певних подій або конфігурацію подій у суспільстві.

Збільшення ролі інформації, знань та освіти в інформаційному суспільстві, перехід на діджиталізацію, поширення проєктів «електронний уряд» та «smart-місто», модернізація інфраструктури соціальних комунікацій, тенденція розширення інтернет-послуг – все це вимагає пошуку нових шляхів, що забезпечать стабільну передачу інформації, зберігаючи кроскультурну трансляцію знань. Дивний новий світ неможливо уявити без інтернету. За даними аналітичної агенції We Are Social та платформи Hootsuite у звіті про глобальний цифровий ринок «Global Digital 2020» кількість користувачів інтернету зросла до 4,54 млрд., це майже 60% населення земної кулі. Середній користувач інтернету щодня проводить онлайн 6 годин та 43 хвилини [19].

Сьогодні вчене співтовариство приходить до висновку, що інтернет стає одним з головних джерел формування особистості. Але інтернет має свій білий і чорний боки, які слід враховувати. Наслідки соціокультурних процесів не завжди носять лише позитивний характер. Сучасна ситуація характеризується великою популярністю освітніх інтернет-сервісів, але

більшість з них має просвітній характер, аніж освітній. Зрозуміло, що отримати системну професійну освіту за допомогою YouTube-каналу, або інших інтернет-джерел практично неможливо, вони не готові бути освітнім продуктом. Сьогодні спостерігається тенденція до зростання якісного освітнього контенту, але це вже абсолютно новий простір і джерело розвитку особистості, який потребує нових культурних практик.

Прикладом існування загроз цифрової трансформації є доказ того, що завдяки інтернету змінюється механізм запам'ятовування. У процесі роботи в мережі ми створюємо велику кількість віртуальних закладок, до яких, як правило, ніколи не повертаємося; механічно копіюємо інформацію, яку не встигаємо осмислити; делегуємо частину важливої інформації, не запам'ятовуючи її, бо завжди є можливість звернутися до надійного джерела. Таким чином, ми все менше використовуємо власну пам'ять, зосереджуємося на практиці «загуглити і застосувати», перетворивши інтернет на транзактивний механізм. Період карантину під час пандемії COVID-19 прискорив усвідомлення світовою спільнотою необхідності створення спеціалізованого соціального інформаційно-освітнього простору, зорієнтованого на підвищення культурного та освітнього рівня, здатного інтегрувати усі доступні способи освоєння світу та забезпечити вимоги інформаційної безпеки.

Коаліція з освіти, розпочата ЮНЕСКО, ініціює розгортання глобальної освітньої онлайн-платформи Learning Passport, що забезпечить усіх суб'єктів освітньої діяльності на цілеспрямовану діяльність зі збереженням кроскультурної трансляції знань. Гостра необхідність широкого кола знань і компетентностей для забезпечення цінностей суспільства, і разом з тим, не сформованість соціокультурних потреб підлітків, вимагають дотримання принципу цілісності інформаційно-освітнього простору як соціокультурної системи. Цілісність можна забезпечити психолого-педагогічними умовами для розвитку особистості у разі, коли складовими цієї системи є:

- соціокультурні об'єкти, що зберігають та транслюють освітню інформацію, забезпечують комунікаційні процеси в освітній діяльності;
- суб'єкти освітньої діяльності, між якими відбувається взаємодія, передача соціального досвіду та культурної спадщини;
- ресурси, що забезпечують швидкість та ефективність передачі інформації, якість освітньої діяльності;
- інструменти, що сприяють реалізації принципів освітньої діяльності та впровадженню інноваційних технологій.

Об'єктами, в даному разі, є освітні установи різних типів та підпорядкування, що належать до системи управління освітньою діяльністю; установи культури, що формують ціннісний компонент навчання (будинки творчості, бібліотеки, клуби, музеї, а також музичні, спортивні, мистецькі школи); інститут сім'ї; громадські організації, діяльність яких спрямована на вирішення освітніх завдань; ЗМІ (радіо, телебачення, інтернет, інформаційні служби).

Суб'єктами освітньої діяльності є учасники навчального процесу, які можуть не бути об'єднані в соціальні групи за віком, за місцем проживання, за належністю до певної установи.

До інформаційно-освітніх ресурсів належить сукупність документів, що регламентують здійснення освітньої діяльності та забезпечують дотримання основних її принципів; вербальна інформація (уроки, вебінари, лекції тощо); електронні бібліотеки, віртуальні музеї, освітні платформи.

Інструментами інформаційно-освітнього простору, що залежать від розвитку технічного прогресу і постійно оновлюються є інформаційно-комунікаційні технології, комунікаційні мережі, вебсервіси, електронні пристрої (гаджети, планшети, інтерактивні дошки тощо).

Повертаючись до проблеми вивчення інформаційно-освітнього простору як форми соціокультурних процесів, розглянемо його структурно-функціональні компоненти. Просторово-семантичний компонент зберігає просторову архітектуру організації освітньої діяльності. У межах інформаційно-освітнього простору, що підпорядковує реальний та віртуальний простір соціокультурних інституцій, здійснюються просторові трансформації: перебудова чисельності навчальних груп, навігація по інформаційно-освітнім ресурсам, встановлюється типологія відносин у семантичній мережі.

Змістовно-методичний компонент сприяє забезпеченню формування ціннісних та концептуальних засад освітньої діяльності. Інформаційно-освітній простір транслює систему цінностей суспільства, яка має гуманістичне спрямування. Простір сприяє оволодінню світової культурної спадщини, формуванню цінностей в рамках кроскультурної інтеграції та збереженню національної ідентичності.

Комунікаційно-організаційний компонент забезпечує скоординований розвиток соціокультурної сфери. Інформаційно-освітній простір дозволяє інтегрувати інформаційно-освітні ресурси в єдиний кластер, характеризує статуси і ролі суб'єктів освітньої діяльності, використовує різноманітні канали комунікації. Розуміння структурно-функціональних компонентів інформаційно-освітнього простору дозволить нам в подальшому визначити шляхи його конструювання.

Спробуємо відслідкувати зміни, що відбуваються в освітніх культурних системах, які компілюються інформаційно-освітнім простором як форми соціокультурних процесів. Освітня взаємодія базується на комунікації, яка за допомогою технічних засобів забезпечує основні види навчальної діяльності в інформаційно-освітньому просторі. Характерною особливістю відкритої освіти є те, що навчання не відбувається в межах однієї особистості, а здійснюється через побудову мережі. Теоретичною основою навчання в мережі стала теорія коннективізму, яку вперше озвучив С. Доунс. Твердження про те, що знання розподілене по мережі, а процес навчання складається з можливості ефективно будувати мережу стало поштовхом до стрімкого розвитку дистанційного навчання e-learning 2.0. Сучасні учні (або ті, хто навчається), на думку С. Доунса, є цифровими аборигенами, бо звикли постійно



бути в мережі, працювати з декількома джерелами одночасно та створювати мережеві спільноти, бо потребують постійного зворотного зв'язку на свої дії. Інтернет сприймається ними як природня якість життя [20]. Тим самим, втрачається сенс понять «передавання знань», «створення знань» (making knowledge), «побудова знань» (building knowledge), адже на перший план виступає пошук оптимальних методів отримання, обробки та передачі інформації.

К. Бугайчук звертає увагу на зміну практики вчителя та учня. З боку вчителя відбувається моделювання та демонстрація «успішних» мереж, для яких характерні автономія, різноманітність зв'язків (connectivity) та відкритість. З боку учня важливою є практика рефлексії [4]. Для вчителя прийнятною стає роль координатора навчального процесу, консультанта, модератора інформаційно-освітнього простору. Активність вчителя полягає в тому, що він, відповідно до своїх компетентностей, можливостей, уявлень визначає і пропонує учню цілий спектр упорядкованих форм та способів отримання знань в інформаційно-освітньому просторі. Для учня збільшуються вимоги до самоорганізації навчання та навичок самостійної роботи в інтернет-просторі.

Дослідження інформаційно-освітнього простору залежить від різноманітних підходів, що зумовлюють добирати та структурувати компетентісно-орієнтований зміст навчального контенту, використовувати модульні спеціалізовані програми, формувати систему мережевої взаємодії. Це дозволяє виокремити із надлишкового глобального освітнього простору такі електронні інформаційні зовнішні сутності (е-бібліотеки, вебсайти, електронні бази даних, соціальні мережі або будь-яке інше джерело інформації), які б забезпечили процеси трансформації отриманих знань в «адекватне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу у свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій» [4].

Тому, оптимальною основою моделювання інформаційно-освітнього простору є якісні і ціннісні характеристики інформації та ефективна організація просторової комунікації. Інформаційно-освітній простір можна визначити як систему ефективної організації просторової комунікації в межах освітньої діяльності яка здатна змінюватися сама під впливом соціокультурних процесів, або зумовлювати зміни самих процесів. Внутрішнім фактором змін є цілеспрямована взаємодія суб'єктів освітньої діяльності. Зовнішнім фактором змін виступають процеси глобалізації, що торкаються різних сфер суспільного життя: економіки, політики, освіти, культури та ін.

Зовнішні та внутрішні фактори, взаємодіючи один з одним, спричиняють системні культурні зміни та визначають темпи їх перебігу. В цьому контексті, ми спостерігаємо за тим, як завдяки інформаційно-освітньому простору, під потужним впливом соціокультурних процесів, відбувається впорядкування соціальної взаємодії людей, наповнення їхнього життя ціннісним змістом, інтеграція шляхом самоідентифікації в спільноти різних рівнів з метою життєвої самореалізації. Крім того, немає сумніву, що соціокультурні

процеси ініціюються самими людьми, які шляхом спільної діяльності прагнуть задовільнити життєві потреби з метою особистої самореалізації в певній соціальній групі та на суспільному рівні, таким чином конструюють власний інформаційно-освітній простір. Такий стан речей зумовлює інформаційно-освітній простір діяти як «живий організм», реагуючи на нові вимоги до знань, задовольняючи потреби глобалізованого суспільства, оновлюючи культурні константи людства. Функціонуючи в умовах динамічних змін, змінюючись сам, він несе ціннісні зміни. Вітчизняні науковці В. Андрущенко [1], Д. Дзвінчук [10], В. Кремень [13] визначають зміну вектору розвитку національної системи освіти, наголошуючи на зміщенні акценту від системи освіти, спрямованої на державу до освіти, яка інтегрується у всевітню освітню систему. Планетарний характер інформаційних та соціокультурних процесів змушує до активних міжкультурних обмінів, безперечним результатом яких – формування «ядра» загальнолюдської культури. Розвиток глобального інформаційно-освітнього простору, формування його структурних елементів стає своєрідним «уніполярним порталом», де генеруються кроскультурні фактори, відбувається діалог культур Заходу, Сходу, Півдня та Півночі.

Ще одним зовнішнім чинником, що впливає на соціокультурні процеси, є еволюційні зміни в суспільстві. У цьому сенсі значний інтерес представляє поліцивілізаційна концепція С. Хантінгтона, в контексті якої О. Пунченко визначає нову цивілізацію техно-інформаційної реальності. В основі цивілізаційного розвитку покладено науково-технічні досягнення людства та швидкий розвиток інформаційного виробництва. Основними тенденціями соціокультурних змін, за словами автора, є розвиток техніки (технічні знання, новітні технології, модернізація виробництва) та розвиток інформації (інформатизація, інформаційні технології, інформаційна грамотність) [16, с. 81].

Відкрите інформаційне суспільство надає переваги мережевому способу взаємодії людей майже в усіх напрямках їх діяльності. Перебуваючи в єдиному місці, людина може здійснювати безліч життєво важливих операцій не виходячи з домівки: спілкуватися за допомогою соціальних мереж, здійснювати інтернет-покупки, орієнтуватися на місцевості, отримувати дистанційно освіту, віртуально подорожувати, виконувати віддалену роботу. Таким чином, в мережевій структурі суспільства зароджується нова форма комунікації – масова самокомунікація, описана автором теорії мережевого суспільств М. Кательсом [12, с. 65].

Процеси технологізації призводять до високої інформатизації суспільства, здатного до масової самокомунікації. Крім того, особливого значення у соціокультурних процесів набуває їх інформаційне оснащення. Вочевидь, сучасні тенденції включають багатоаспектність напрямів розвитку сучасного суспільства, що характеризується об'єднанням інформаційних потоків в єдиний комплекс соціальних комунікацій. Інформаційна насиченість суспільного життя зумовлює розвиток гуманістичної сфери шляхом розширення громадських і міжособистісних контактів. Це сприяє

розвитку культурних процесів у соціумі та новим соціальним ініціативам.

Такий стан речей висуває нові вимоги до розгортання інформаційно-освітнього простору: високий рівень технологізації процесів комунікації, забезпечення інформатизації освітньої діяльності, сформованість інформаційно-комунікаційної культури суб'єктів взаємодії. Відповідно до суспільних потреб, сьогодні не достатньо усім членам суспільства мати доступ до інформаційних ресурсів. Постає проблема забезпечення можливості для творення кожною людиною власного інформаційного продукту та якості інформаційних ресурсів.

Таким чином, суб'єкти освітньої діяльності включаються в процеси нового інфотворення. Розвиваючись як соціальний організм, інформаційно-освітній простір тяжіє до певної системи координації дій, транзакцій. Для інформаційно-освітнього простору характерними є інформаційно-управлінські процеси, що забезпечують його цілісність і дієвість, зумовлюють просторову структуру інформаційного контенту та ускладнення його ієрархії. Сама система комунікації виступає інструментом контролю соціальної взаємодії. Основою створення системи управління процесом взаємодії в інформаційно-освітньому просторі є технології Web.2.0: вікісайти, онлайн-форуми, відеочати, соціальні мережі, які дозволяють обмінюватись інформацією та долучатися до спільнот у всесвітній павутині. Прослідковується залежність: чим вище рівень технологізації простору, тим сильніший контроль над його соціальними складовими.

Сучасний розвиток інформаційно-освітнього простору неможливий без його структурного вдосконалення, оптимізації внутрішньої організації, налагодження системи координації процесів, що в ньому відбуваються. Якщо говорити про структуру інформаційно-освітнього простору, то вона проявилася на цивілізаційному рівні лише у ХХ столітті, коли почали формуватися глобальні структури та став розвиватися інтернет. Ці процеси прискорили такі явища соціального життя, як глобалізація ринку праці, інтеграція людських ресурсів, перехід до освіти впродовж життя.

Змістом соціокультурних процесів виступають соціокультурні зміни. Перше, на що ми можемо звернути увагу, це великий ступінь індивідуалізації освітньої діяльності в інформаційно-освітньому просторі. Якщо класична освітня практика ґрунтується на орієнтованості змісту, форм, методів навчання на особистісні характеристики тих, хто навчається, то практика освітньої діяльності в інформаційно-освітньому просторі базується на саморефлексії суб'єктів навчання і вибудові власного освітнього маршруту. Це призводить до кризи колективних форм освітньої діяльності (нівелюються поняття «клас», «група»), змінам в трансляції знань та їх оцінці, новій конфігурації комунікативних каналів, перебудові особистісних ціннісних установок, до проблем соціалізації особистості та ін.

Важливого значення в даному контексті «зонування» соціального життя набуває комунікаційна складова. Просторове зонування формується комунікаційними каналами, завдяки яким між суб'єктами простору відбувається обмін інформацією. Операція інформаційного

обміну трансформується у соціальну взаємодію. Чим більший потік обміну інформацією, тим вищий рівень соціальної взаємодії. Швидкість та засоби передачі інформації впливають на якість функціонування кожної біосоціальної системи, яка має свою конфігурацію, інформацію, щільність поля. Розглядаючи інформаційно-освітній простір як одну з біосоціальних систем, слід зазначити, що ефективність його функціонування на пряму залежить від засобів, які використовуються для відтворення, збереження та передачі інформації, створюючи складну конфігурацію багатоканальної соціальної взаємодії. Завдяки цьому відбувається створення нових колективів, співтовариств, соціальних інститутів з окремим видом інформації та механізмами її відтворення.

Це явище ми не можемо визначити як виокремлення чи фрагментації інформаційно-освітнього простору. Здатність до фрагментації дозволяє забезпечити динаміку соціокультурних змін в інформаційно-освітньому просторі, надає йому нові характеристики, виявляючи нові якості та ефекти. Доцільно привести приклад ефекту віртуального простору як достовірної ілюзії реальності штучного світу. Присутність нового поняття простору, як зазначає Г. Кардозо, де фізичне і віртуальне впливає одне на одного, є підґрунтям для виникнення нових форм життя, соціальної організації та соціалізації особистості [18, с. 24].

Сучасний освітній процес відбувається в умовах такого явища, як «особистість онлайн» («personal identity on-line»). Л. Флоріді визначає його як шлях формування особистості, яка існує не лише в умовах звичної для нас реальності, але й у віртуальному просторі, в якому паралельно з людиною співіснує її «інфосфера» – система знань про світ та про саму людину як безліч різних фактів, пов'язаних з нею [21, с. 256]. Віртуальний простір, в якому відбувається освітня діяльність, дозволяє створювати ігрову навчальну ситуацію, включаючи в неї фрагменти реального життя (віртуальні екскурсії та подорожі, навчальні тренажери та відеоігри). В ньому формуються нові емоції та відчуття, що підсилює ефективність навчання за рахунок гейміфікації. Таким чином, віртуальний простір, в якому здійснюється освітня діяльність з використанням нових соціальних практик, ні що інше, як фрагмент інформаційно-освітнього простору. Як частина цілого, він має спільні властивості та характерні риси розвитку, але наділений особливими якостями.

На нашу думку, базовою основою соціокультурних процесів виступає інформаційний та комунікативний вплив, який, у свою чергу, можна розглядати як визначальний фактор соціалізації та розвитку культури особистості. У сучасному мережевому суспільстві соціалізація відбувається за допомогою високотехнологічних засобів комунікації, що транслюють дискурс у формі інформаційного продукту. Інша тенденція пов'язана з розширенням горизонтальних зв'язків – активним поширенням соціальних мереж та якісним збільшенням їхніх функціональних можливостей (відео конференції, особисті кабінети). На думку В. Горового, вони набувають відносної самостійності, можливостей для самоідентифікації і дедалі

активнішого прояву в інформаційній сфері діяльності як самостійного суб'єкта і об'єкта інформаційних впливів [8, с. 254].

Ще одна особливість нової соціалізації – її індивідуальність, ослаблення зв'язків з колективними ідентичностями. Нові соціальні технології дозволяють індивідууму успішно адаптуватися до мінливості повсякденного життя. Це дає підстави стверджувати, що, не зважаючи на високий рівень індивідуалізації та самоорганізації освітньої діяльності в інформаційно-освітньому просторі, інформаційно-управлінські процеси забезпечують керованість цією діяльністю та прогнозованість соціальної поведінки. Все, що відбувається в інформаційно-освітньому просторі, має підпорядковуватися єдиним принципам та законам.

Досліджуючи особливості інтернету як інструменту поширення масової інформації, український науковець Г. Почепцов виділяє низку закономірностей:

- 1) можливість необмеженого розширення широкої аудиторії користувачів;
- 2) можливість транскордонного поширення інформації;
- 3) надзвичайно висока швидкість і оперативність надання і передачі інформації;
- 4) необмежений вибір джерел і видів інформації;
- 5) відсутність цензури щодо змісту інформації;
- 6) можливість колективного обговорення у режимі реального часу;
- 7) можливість одночасного подання інформації в різній формі (текст, графіка, звук, анімація тощо) [15, с. 53].

Ці особливості роблять інтернет некерованою організаційною структурою, яка не є суб'єктом правовідносин [11, с. 23]. Інформаційно-освітній простір має бути організаційною структурою, в якій здійснюється керована освітня діяльність, тому є нагальна потреба у розробці правових механізмів врегулювання освітньої діяльності в його межах. Поки що основними суб'єк-

тами правовідносин у правовому полі функціонування інтернету є власники інформаційних ресурсів, провайдери (інформаційні посередники) та користувачі. Але варто наголосити на стратегічному значенні освіти для національних суспільств та світової спільноти, тому правові питання розвитку та функціонування інформаційно-освітнього простору слід розглядати на відповідних рівнях.

**Висновки.** Отже, інформаційно-освітній простір в контексті соціокультурних процесів являє собою: «сцену», де розгортаються процеси освітньої діяльності; дидактичний кластер для використання різноманітного за якістю та кількістю, за об'ємом, науковим рівнем, способом відтворення, навчального матеріалу; платформу інформаційно-ресурсного забезпечення з автоматизованими банками даних і знань, обчислювальних ресурсів, що підтримуються в комп'ютерних мережах з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій; динамічну систему соціально-педагогічних та предметно-інформаційних відносин, в якій інтернет-користувачі здійснюють власну діяльність, користуючись інформаційними ресурсами і технологічними можливостями. Характер трансформації інформаційно-освітнього простору в контексті соціокультурних процесів залежить, в першу чергу від тих підходів, які покладені в основу аналізу. Структурно-функціональний підхід з оперттям на такі компоненти як: просторово-семантичний, змістовно-методичний та комунікативно-організаційний дозволяє вести мову про те, що в межах інформаційно-освітнього простору відбувається просторова трансформація освітньої діяльності, з формуванням індивідуалізованого спеціалізованого онлайн освітнього простору, вдала модерація якого може сприяти формуванню крос-культурних цінностей. Інформаційно-освітній простір, використовуючи різноманітні канали комунікації, дозволяє інтегрувати інформаційно-освітні ресурси в єдиний кластер, що характеризує статуси і ролі суб'єктів освітньої діяльності.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ: ТОВ «Атлант ЮЕМСі», 2005. 498 с.
2. Биков В. Ю. Відкрита освіта в єдиному інформаційному освітньому просторі. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 7. С. 30–35.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
4. Бугайчук К. Л. Персональне навчальне середовище: перша спроба зрозуміти. URL: <https://goo.su/31xi> (дата звернення: 11.10.2022).
5. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства. Веб-кафедра менеджменту освіти та психології. URL: <https://goo.su/31xh> (дата звернення: 15.09.2022).
6. Висоцька О. Є. Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства): монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2009. 316 с.
7. Горовий В. М. Національні інформаційні процеси в умовах глобалізації: монографія / відп. ред. О. С. Онищенко; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 2015. 332 с.
8. Горовий В. М. Особливості розвитку соціальних інформаційних баз сучасного українського суспільства: монографія. Київ, 2005. 383 с.
9. Данильян О. Г., Дзьобань О. П. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць*. Київ: ВІР УАН, 2013. Вип. 70 (№ 3). С. 573–578.
10. Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: монографія. Київ: ЗАТ «Нічлава», 2006. 378 с.



11. Дзьобань О. П. Філософія інформаційного права: світоглядні й загальнотеоретичні засади: монографія. Харків: Майдан, 2013. 360 с.
12. Кастельс М. Інтернет-галактика. Київ: Ваклер, 2007. 132 с.
13. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. *Філософія освіти: науковий часопис*. 2008. № 1–2 (7). С. 15–21.
14. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць* / ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 37. С. 3–15.
15. Почепцов Г. Г., Чукут С. А. Інформаційна політика: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: Знання, 2008. 663 с.
16. Пунченко О. П. Цивілізаційний вимір історії людства: монографія. Одеса: Астропринт, 2013. 444 с.
17. Пунченко О. П., Пунченко Н. О. Освіта в системі філософських цінностей: монографія. Одеса: Друкарський дім. Друк Південь, 2010. 506 с.
18. Cardoso C. Para una sociologia do ciberespaco: comunidades virtuais em português. Oeiras: Celta, 1998. XII. 146 p.
19. Digital 2020: Global digital overview. URL: <https://goo.su/31X4> (дата звернення: 17.11.2022).
20. Downes S. E-learning 2.0. URL: <https://goo.su/31x4> (дата звернення: 17.10.2022).
21. Floridi L. The Informational Nature of Personal Identity. *Minds and Machines*, 2011. № 21 (4). P. 549–566.

## References

1. Andrushchenko, V. P. (2005). Orhanizovane suspilstvo. Problema orhanizatsii ta suspilnoi samoorhanizatsii v period radykalnykh transformatsii v Ukraini na rubezhi stolit: dosvid sotsialno-filosofskoho analizu. [Organized society. The Problem of Organization and Social Self-Organization in the Period of Radical Transformations in Ukraine at the Turn of the Century: Experience of Socio-Philosophical Analysis]. Kyiv: TOV "Atlant YuEmSi" [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2010). Vidkryta osvita v yedynomu informatsiinomu osvitnomu prostori. *Pedahohichnyi dyskurs*. [Open education in a single information educational space. *Pedagogical discourse*]. Vyp. 7. S. 30–35 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia. [Models of organizational systems of open education: a monograph]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
4. Bugaychuk, K. L. Personalne navchalne seredovyshe: persha sprobа zrozumity. [Personalized learning environment: a first attempt to understand]. URL: <https://goo.su/31xi> (accessed: 11.10.2022) [in Ukrainian].
5. Vysotska, O. E. Vidkryta osvita yak chynnyk vyperedzhaiuchoho rozvytku suspilstva. Veb-kafedra menedzhmentu osvity ta psykholohii. [Open education as a factor of advanced development of society. Web Department of Education Management and Psychology]. URL: <https://goo.su/31xh> (accessed: 15.09.2022) [in Ukrainian].
6. Vysotska, O. E. (2009). Komunikatsiia yak osnova sotsialnykh peretvoren (u konteksti stanovlennia postmodernoho suspilstva): monohrafiia. [Communication as the basis of social transformations (in the context of the formation of postmodern society): a monograph]. Dnipropetrovsk: Innovatsiia [in Ukrainian].
7. Gorovoy, V. M. (2015). Natsionalni informatsiini protsesy v umovakh hlobalizatsii: monohrafiia, [National information processes in the context of globalization: a monograph] / vidp. red. O. S. Onyshchenko; NAN Ukrainy, Nats. b-ka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho. Kyiv [in Ukrainian].
8. Gorovoy, V. M. (2005). Osoblyvosti rozvytku sotsialnykh informatsiinykh baz suchasnoho ukrainskoho suspilstva: monohrafiia. [Peculiarities of the Development of Social Information Bases of Modern Ukrainian Society: Monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Danilian, O. G., Dzoban, O. P. (2013). Informatsiina kartyna svitu yak sotsiokulturna realnist. *Hilea: naukovyi visnyk: zb. nauk. prats*. [The information picture of the world as a socio-cultural reality. *Gilea: scientific herald: a collection of scientific papers*]. Kyiv: VIR UAN, Vyp.70 (№ 3). S. 573–578 [in Ukrainian].
10. Dzvinchuk, D. I. (2006). Osvita v istoryko-filosofskomu vymiri: tendentsii rozvytku ta upravlinnia: monohrafiia. [Education in the historical and philosophical dimension: trends in development and management: a monograph]. Kyiv: ZAT "Nichlava" [in Ukrainian].
11. Dzoban, O. P. (2013). Filosofiia informatsiinoho prava: svitohliadni y zahalnoteoretychni zasady: monohrafiia. [Philosophy of Information Law: Worldview and General Theoretical Foundations: a monograph]. Kharkiv: Mайдан [in Ukrainian].
12. Castells, M. (2007). Internet-halaktyka. [The Internet Galaxy]. Kyiv: Vakler [in Ukrainian].
13. Kremen, V. G. (2008). Osvita v konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh zmin. *Filosofiia osvity: naukovyi chasopys*. [Education in the context of modern socio-cultural changes. *Philosophy of education: a scientific journal*]. № 1–2 (7). S. 15–21 [in Ukrainian].
14. Kremen, V. G., Bykov, V. Yu. (2014). Innovatsiini zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats. [Innovative tasks of the modern stage of education informatization. *Modern information technologies and innovative methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific works*]. / red. kol.: I. A. Ziaziun (holova) ta in. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma "Planer", Vyp. 37. S. 3–15 [in Ukrainian].
15. Pocheptsov, G. G., Chukut, S. A. (2008). Informatsiina polityka: navchalnyi posibnyk. [Information policy: a study guide]. 2-he vyd. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
16. Punchchenko, O. P. (2013). Tsyvilizatsiinyi vymir istorii liudstva: monohrafiia. [The Civilizational Dimension of Human History: A Monograph]. Odessa: Astroprynt [in Ukrainian].
17. Punchchenko, O. P., Punchchenko, N. O. (2010). Osvita v systemi filosofskykh tsinnosti: monohrafiia. [Education in the system of philosophical values: a monograph]. Odessa: Drukarskyi dim. Druk Pivden [in Ukrainian].
18. Cardoso, C. (1998). Para una sociologia do ciberespaco: comunidades virtuais em português. Oeiras: Celta, XII.
19. Digital 2020: Global digital overview. URL: <https://goo.su/31X4> (accessed: 17.11.2022).
20. Downes, S. E-learning 2.0. URL: <https://goo.su/31x4> (accessed: 17.10.2022).
21. Floridi, L. (2011). The Informational Nature of Personal Identity. *Minds and Machines*, 21 (4). P. 549–566.

# ПЕДАГОГІКА

## Педагогіка дошкільної та середньої освіти. Професійна освіта та теорія навчання

УДК 37.013.75:005.22

### Реалізація експериментальної програми підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи в НУШ

IMPLEMENTATION OF AN EXPERIMENTAL PROGRAM FOR TRAINING PRINCIPALS AND  
TEACHERS IN THE INNOVATIVE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN NUS

**МАЙДАНЕНКО Світлана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49000, Україна

**MAIDANENKO Svitlana** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-0339-1507>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-4>

**Анотація.** У статті проаналізована готовність педагогів до інноваційної методичної роботи. Зазначено, що традиційна система організації методичної роботи в ЗСО не задовольняє повною мірою запит сучасної нової освіти, спрямованість якої зумовлена підготовкою вчителя до педагогічної діяльності в контексті Нової української школи. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа». Посилюється тенденція затребуваності суспільством інновацій в освіті, що зумовлює необхідність розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, запровадження сучасних технологій методичного менеджменту. Розкрито зміст експериментальної програми підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи в НУШ. Зазначено, що теоретико-методологічною основою в розробці експериментальної програми був системно-структурний підхід до визначення її змісту. Програма відображає всі головні ідеї й ознаки методичної роботи в НУШ, враховує педагогічну культуру в управлінні педагогічним колективом, розкриває сутність управління, організації, контролю і корекції методичної роботи; принципи інноваційної педагогіки; специфіку закладу освіти; зміст навчального курсу із засвоєння достатнього рівня користування комп'ютером. Дані, зібрані під час експерименту, свідчать, що технологія інноваційної організації методичної роботи має свою логіку, орієнтує на певну мету, завдання й етапи навчання. Причому взаємодіють дві лінії в організації методичної роботи: одна – в логіці забезпечення фахової підготовки керівників до інноваційної організації методичної роботи, що включає етику службових відносин, виявлення «реальних» управлінських проблем у вирішенні конфліктів, які супроводжують будь-який трудовий колектив; інша – простежується в рамках конкретної освітянської діяльності вчителів щодо засвоєння змісту інноваційної технології навчання. У статті також наводяться приклади практичних занять з керівниками та вчителями.

**Ключові слова:** методична робота, інноваційна методична робота, традиційна методична робота, інновації, педагогічна культура.

**Summary.** The article analyzes the readiness of teachers for innovative methodical work. It is noted that the traditional system of organizing methodical work in secondary schools does not fully satisfy the requirements of modern new education, the focus of which is determined by teacher preparation for pedagogical activities in the context of the New Ukrainian School. The context of the state policy and strategy for the development of education in Ukraine focuses on a new understanding of methodical work as an important factor in the implementation of the "New Ukrainian School" concept. The tendency of demand by society for innovations in education is increasing, which necessitates the development of fundamentally new approaches to the interaction of pedagogical science and practice, the introduction of modern technologies of methodical management. The content of the experimental program for the training of managers and teachers for the innovative organization of methodical work at NUS was revealed. It is noted that the theoretical and

*methodological basis in the development of the experimental program was a system-structural approach to determining its content. The program reflects all the main ideas and features of methodical work at the National University of Higher Education, takes into account pedagogical culture in the management of the teaching staff, reveals the essence of management, organization, control and correction of methodical work; principles of innovative pedagogy; specifics of the educational institution; the content of the training course on mastering a sufficient level of computer use. The data collected during the experiment show that the technology of innovative organization of methodical work has its own logic, orients to a certain goal, tasks and stages of learning. Moreover, two lines interact in the organization of methodical work: one – in the logic of ensuring professional training of managers for the innovative organization of methodical work, which includes the ethics of service relations, the identification of "real" management problems in resolving conflicts that accompany any labor team; the other is traced within the framework of specific educational activities of teachers regarding the assimilation of the content of innovative learning technology.*

**Key words:** *methodological work, innovative methodological work, traditional methodical work, innovations, pedagogical culture.*

**Вступ.** У системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа». У зв'язку зі змінами перед педагогами виникають нові завдання, одним з яких є вдосконалення процесу підвищення рівня професійної підготовки керівників та вчителів НУШ. Вирішення цих проблем актуалізує значимість методичної роботи у ЗЗСО, завданням якої є підвищення професійної кваліфікації педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато науковців розглядають проблему організації методичної роботи в школі (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева, Т. Рабченко та інші). Зазначимо, що має місце досить неординарний підхід щодо визначення самої суті цього поняття. Автори розглядають це поняття як форму організації підвищення професійності вчителів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева, Т. Рабченко та інші), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Л. Білієнко, Н. Дудніченко, В. Загвязинський, С. Максимюк, Є. Повар), як допомогу у формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головінова, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, К. Кіндрат, Ф. Красовський, Р. Кулдавлетов, В. Лозовецька, М. Нікандров, Є. Петрова та інші); інші – як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т. Абдулаєв, О. Автомонова, В. Бондар, Х. Золотар, С. Мануйленко, О. Овдієнко). Т. Сорочан, зазначає, що в системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа». Методисти, методичні установи та методичні об'єднання мають визначити власну місію в цьому процесі, спрямувати діяльність на забезпечення ефективності реформ. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа» [4, с. 25].

**Мета статті.** Розкрити зміст експериментальної програми підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи у НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Для проведення формувального експерименту з числа керівників

методичної роботи і вчителів, які брали участь у констатувальній частині дослідження, було створено експериментальну і контрольну групи.

Визначені групи керівників і вчителів мали однакові соціально-професійні характеристики, а саме: вони мали майже однаковий стаж педагогічної діяльності (10–25 років) та стаж управлінської методичної роботи (5–10 років); серед керівників і вчителів була приблизно однакова кількість чоловіків і жінок однакового віку (від 30 до 57 років). Визначені групи у нашому дослідженні є незалежними перемінними.

В експериментальній групі були апробовані заходи зі зміни традиційної готовності до організації методичної роботи на інноваційну. Ця зміна визначається як готовність до наукової організації методичної роботи і виступає у нашому дослідженні залежною перемінною.

Традиційна організація методичної роботи визначається як комплекс адміністративно-командних розпоряджень керівників методичної роботи, спрямованих на розробку методичного забезпечення освітнього процесу [2, с. 120]. З цього визначення можна зробити висновки, що організація здійснюється за принципом суб'єкт-об'єктної взаємодії керівників із вчителями, де керівники виступають суб'єктами (вони є активними), а вчителі виступають об'єктами управління як виконавці (вони є пасивними). Взаємодія керівника й вчителя є автономною: керівники знають, що вони будуть робити, а вчителі тільки сприймають те, що вони повинні робити.

Ефективність методичної роботи, згідно з нашою гіпотезою, може здійснитися за умови перебудови традиційного підходу керування методичною роботою на інноваційну, що зумовить формування педагогічної культури педагогів.

У педагогічній науці дослідження інноваційних моделей навчання розглядається як виявлення опорних етапів мислення у вирішенні проблем – від постановки проблеми і збору даних до висунування гіпотези та її перевірки (Г. Балл, В. Буряк, В. Ляудіс, Д. Брунер, Д. Дьой). Теоретичні тези цих авторів ґрунтуються на формуванні пошукового підходу теоретично-пізнавальної орієнтації у вчителів. У рамках цього підходу освітній процес будується як пошук теоретичного пізнання вже існуючих наукових досягнень, з одного боку,



а з іншого – виявляється «інсайт» нових пізнавальних орієнтирів у здобувачів освіти. Ці положення ми використали під час розробки експериментальної програми і запропонували свою модель навчання керівників і вчителів з перебудови їх досвіду організації методичної роботи. При такому теоретичному підході ми перевіряли запропоновану нами модель, у якій природно виникає інтерес до наукових досягнень технології навчання та формування педагогічної культури у всіх учасників методичної роботи.

Теоретичним обґрунтуванням змісту педагогічної культури у нашому дослідженні послужила думка В. Буряка про те, що «педагогічна культура є культура виховання й освіти. Отже, рівень педагогічної культури людини визначається тим, якою мірою ця людина виконує роль вихователя й педагога. Останнє залежить від ряду факторів, серед яких можна виділити: 1) обсяг знань, якими володіє людина; 2) його життєвий досвід, людську мудрість; 3) навички й уміння передачі власних знань» [1, с. 56].

Робота Л. Гапоненко з теорії організації інноваційного педагогічного спілкування [2, с. 95] дала нам можливість визначити порівняльну характеристику змісту традиційної організації методичної роботи з інноваційною (табл. 1).

Упровадження представлених факторів організації методичної роботи, інноваційна стратегія організації була зреалізована в авторській програмі «Інноваційна організація методичної роботи у Новій українській школі», яка сприяла вирішенню таких завдань:

1. Визначити зміст експериментальної програми з підготовки керівників і вчителів до інноваційної організації методичної роботи. 2. Експериментально перевірити сукупність визначених нами психолого-

педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку керівників до інноваційної організації методичної роботи і формують педагогічну культуру вчителів НУШ. 3. Провести корекцію змісту експериментальної програми з урахуванням мотивації до методичної роботи, ціннісних орієнтацій до інноваційної педагогіки, використання комп'ютерної техніки. 4. Апробація експериментальної програми і на її основі розробка методичних рекомендацій щодо ефективної організації методичної роботи у НУШ.

Під час розробки дослідно-експериментальної програми ми ставили такі вимоги до її змісту: 1) програма повинна відображати всі головні ідеї й ознаки методичної роботи в НУШ, враховувати психолого-педагогічну компетентність в управлінні людськими ресурсами, розкривати сутність управління, організації, контролю і корекції методичної роботи; 2) зміст програми має базуватися на принципах інноваційної педагогіки; 3) програма повинна відтворювати специфіку закладу освіти; 4) програма має включати навчання вчителів із засвоєння достатнього рівня користування комп'ютером.

Програма складається зі вступу, двох частин, списку літератури і контрольних питань. У вступі розкривається актуальність проблеми формування умінь наукового підходу в організації методичної роботи у НУШ, наслідки якої простежуються у творчій педагогічній діяльності вчителів, спроможних виконати державне замовлення у підготовці здобувачів освіти.

«Інноваційна організація методичної роботи у НУШ» складається з лекційних та практичних занять і розрахована на 72 години.

Перший розділ «Психолого-педагогічні аспекти забезпечення ефективної організації методичної роботи»

Таблиця 1. Порівняння значущих факторів організації методичної роботи у традиційній та інноваційній стратегії

Параметри організації методичної роботи	Традиційна організація методичної роботи	Інноваційна організація методичної роботи
Організація навчання у методичній роботі (Дієвий показник)	Автономна взаємодія в організації методичної роботи. Керівник знає, що треба зробити, планує і розподіляє завдання методичної роботи. Вчителі не обговорюють завдання, а сприймають їх як обов'язкові для виконання	Корпоративна взаємодія в організації методичної роботи. Керівник і вчителі обговорюють програму методичної роботи, коректують, уточнюють і розподіляють її виконання за календарним і особистісним планом
Стили спілкування (особистісний показник)	Командно-адміністративний, управлінський, авторитарний (скритий, відкритий); егоїстичний підхід у виборі пріоритетів	Демократичний, особистісно-зорієнтований підхід у взаємодії; гуманістичного ставлення до особистості, колективістичний вибір пріоритетів
Зміст діяльності організації методичної роботи (мотиваційний, особистісний, когнітивний, операційний показники)	Змістова сторона діяльності методичної роботи спрямована на виконання планів, наказів, рекомендацій тощо. Результати методичної роботи представлені у репродукованні вже набутих науково-методичних досягнень	Змістова сторона діяльності у методичній роботі спрямована на саморозвиток особистості, творчу реалізацію її професійних здібностей. Результати методичної роботи представлені в новаторських розробках навчання здобувачів освіти
Контроль і оцінка організації методичної роботи	Суб'єктивна оцінка результативності методичної роботи подана керівником	Об'єктивна оцінка результативності методичної роботи подана самооцінкою вчителя, оцінкою педагогічного колективу і керівника

присвячений підвищенню професійної компетентності керівників в управлінні методичною роботою. Тема 1.1. «Структура і зміст організації методичної роботи». Аналіз управлінського процесу методичної роботи показує, що процес складається із «зовнішнього» і «внутрішнього» управління.

Зазначимо, що у рамках внутрішньої структури управління методичною роботою в системі НУШ ми розробили управлінський рівень керівників методичної роботи, який передбачає засвоєння наукового підходу у визначенні стратегії і тактики планування, управління, контролю, корекції та координації.

Планування методичної роботи передбачає, на наш погляд, визначення стратегічних і тактичних цілей діяльності педагогічного колективу НУШ.

Зауважимо, що управління методичною роботою як складова частина управлінського процесу означає створення певної структури, яка надає можливість членам педагогічного колективу ефективно працювати для досягнення стратегічних і тактичних цілей, поставлених перед ними, та забезпечує чітку взаємодію між її основними підрозділами. В управлінні враховуються індивідуальні направленості вчителів, їх інтереси, розстановка кадрів у плануванні методичної роботи, формування «управлінської команди», створення матеріально-технічної бази для проведення методичних лекцій, засідань, семінарів, практичних занять тощо.

Контроль методичної роботи є показником визначення того, наскільки реалізуються цілі, поставлені перед вчителями щодо підвищення компетентності з методики навчання здобувачів освіти на певному етапі планування, і як треба використовувати організаторські форми для досягнення наміченої мети.

Корекція методичної роботи – дія, що спрямована на переоцінку виконаної роботи і визначення потенціалу щодо досягнення мети. Корекція виступає новим поштовхом до спірального підняття на новий рівень зростання педагогічної компетенції.

Для розвитку практичних умінь використовувати науковий підхід в організації методичної роботи і використанні людських ресурсів ми запроваджували практичні заняття. Вони склалися із двох частин: 1) завдання для самостійної роботи учасників методичної роботи; 2) практичні заняття з використанням ігрової техніки.

Практична частина за темою «Організація методичної роботи» була спрямована на усвідомлення психології управління як науки, що збагачує соціально-психологічні знання в подоланні чинників, які, на думку керівників, негативно впливають на ефективну організацію методичної роботи. Вони попередньо ознайомилися з питаннями, які потім розглядали на практичних заняттях:

Питання для самостійної підготовки до практичних занять

1. Які складові компоненти організації методичної роботи в закладах освіти?

2. З яких структурних компонентів складається зовнішня організація методичної роботи? Обґрунтуйте свої визначення інформацією з ділянки Вашої організації методичної роботи.

3. З яких структурних компонентів складається внутрішня організація методичної роботи? Обґрунтуйте свої визначення інформацією з ділянки Вашої організації методичної роботи.

4. Як Ви визначаєте стратегію організації методичної роботи в закладі, де працюєте?

5. Як пов'язана «внутрішня» організація методичної роботи Вашого закладу освіти із «зовнішньою» організацією?

6. Які чинники, на Вашу думку, негативно впливають на ефективну організацію методичної роботи?

7. Що є предметом і об'єктом психології управління людськими ресурсами?

8. Обґрунтуйте психологічні та педагогічні закономірності управлінської діяльності. Подайте приклади з власної педагогічної діяльності, які підтверджують їх закономірності.

9. Які знання, вміння і навички може забезпечити засвоєння наукового управління педагогічним колективом й організацією методичної роботи?

Ступінь готовності керівників використовувати науковий підхід з урахуванням «зовнішньої» і «внутрішньої» методичної роботи формувалася відповідно до проблемно-пошукових методів та побудованих на їх основі активних форм навчання – «мозковий штурм» і групові дискусії, демонстрація та обговорення управлінських технологій в організації методичної роботи. Наведемо приклад: в експериментальній групі керівники методичної роботи одержали завдання «Якими шляхами Ви переборюєте чинники, що заважають ефективній організації методичної роботи?». Група керівників поділялась на діади і визначала чинники, які, на їхню думку, заважають ефективній організації методичної роботи. Серед цих чинників, як правило, були визначені такі «Додаткові розпорядження, накази тощо, які потребують суттєвих трудових зусиль»; «Документи, що «спускаються з гори», «збивають» вже існуючий план методичної роботи» та інше. Після цього проводилося навчання з формування гнучкого ставлення до розпоряджень, які надходять із зовнішньої організації методичної роботи. У процесі дискусії учасники визначали, як треба адаптувати ці документи до НУШ.

Технологія навчання керівників щодо ефективної організації методичної роботи з урахуванням зовнішньої і внутрішньої організації методичної роботи здійснювалось у моделюванні комунікативних ситуацій. Наведемо приклад. Учасники комунікативної ситуації отримували завдання «Розіграйте ситуацію, в якій один із учасників грає роль «начальника обласного департаменту освіти» і висловлює своє бачення організації методичної роботи НУШ, а інший – «директор НУШ» – висловлює свою точку зору на організацію методичної роботи. Завдання для спостерігачів цієї комунікативної ситуації: визначити найкращий варіант організації методичної роботи.

Тема 1.2. «Психологія управління як умова ефективної організації методичної роботи». Засвоєння змісту цієї теми здійснювалось на лекціях для керівників методичної роботи з метою розкрити сутність закономірностей управління педагогічним колективом. У цій

темі ми представили матеріал про особистість як об'єкта і суб'єкта управління. Об'єктом управління є організована діяльність людей, а предметом – динамічні процеси становлення і розвитку особистості керівника, управлінця. Ми намагалися довести, що організована діяльність – це не тільки спільна діяльність людей, поєднана загальними цілями, інтересами, симпатіями і цінностями, а й діяльність людей, що поєднані єдиними правилами, нормами, вимогами та спільним виконанням роботи у відповідності з соціальними, психологічними, педагогічними вимогами до професійної діяльності.

Значну увагу ми приділяли засвоєнню тези про те, що правила, норми і вимоги породжують особливі психологічні стосунки між суб'єктами, ці стосунки називають управлінські відносини людей. Вони будуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Інакше кажучи, ці стосунки породжені спільною діяльністю.

На заняттях із методичної роботи вчителі склали правила наукової організації методичної роботи, що були оформлені як документ, який потребує обов'язкового виконання. В експериментальній групі ці правила були оформлені як документ «Управлінські ставлення між людьми». Головним завданням у визначенні змісту правил управлінських відношень є те, що вчителі НУШ вчилися враховувати пріоритети педагогічного колективу.

Учасники експериментальної групи у процесі дискусій виявили, що сутність спільної діяльності у методичній роботі НУШ полягає в тому, що керівник і вчитель не є окремою одиницею педагогічного колективу, а виступають складовими цілісного, органічно пов'язаного з усіма учасниками методичної роботи, і оцінку їх діяльності можна давати лише за умови аналізу всієї методичної роботи.

Ознайомлення учасників методичної роботи з такими питаннями допомагало нам визначати зміст комунікативних ситуацій:

1. Які положення лежать в основі наукового підходу до формування педагогічної культури в управлінні педагогічним колективом?

2. Які принципи покладені в основу стратегічної концепції психолого-педагогічного управління педагогічним персоналом у третьому тисячолітті?

3. Які основні тенденції розвитку організації методичної роботи в закладах освіти у третьому тисячолітті?

4. Що таке мотив і «мотиваційне поле»? Визначте місце мотиваційного поля в організації методичної роботи?

Практичне заняття за цією темою було спрямоване на розвиток розуміння «Законів неадекватного відображення людиною», «Законів неадекватності самооцінки», «Законів розщеплювання смислу управлінської інформації» і «Законів компетентності», які допомагали керівникам засвоїти психологічні механізми, що «спрацьовують» у взаємодії з вчителями. Використовуючи ігровий підхід у вирішенні різних ситуацій взаємовідносин між керівником методичної роботи і вчителем, ми намагалися пом'якшити негативні емоції, які можуть переживати окремі керівники при вирішенні ситуацій. Наведемо приклад навчальної ситуації.

«Ви, як керівник, дали завдання вчителю – підготувати доповідь на методичну раду, але цей вчитель одержав інше завдання від адміністрації НУШ. Ви і адміністратор вважають свої завдання невідкладними».

Виберіть найбільш прийнятний варіант рішення: а) буду суворо дотримуватися субординації НУШ; б) запропоную вчителю відкласти виконання дорученого мені завдання; в) все залежить від того, наскільки авторитетний адміністратор для мене; г) висловлю незадоволення адміністратору і відміню його доручення; д) висловлю незадоволення адміністратору і попереджу його, що буду відміняти його доручення у таких випадках.

Як показує експериментальне дослідження, на таких заняттях керівники вчилися приймати рішення не авторитарно, а колегіально з урахуванням особистості кожного учасника цієї ситуації і виконувати завдання (згідно тексту запропонованої ситуації) з урахуванням колективних пріоритетів. В експериментальних групах ми спостерігали не механічне засвоєння теоретичних знань із технології управління та організації методичної роботи, а свідоме оперування відповідними знаннями й уміннями у визначенні пріоритетів кожного учасника. Підбір ситуацій складений із дуже близьких до реального життя в НУШ.

Тема 1.3. «Соціально-психологічний клімат як умова формування педагогічної культури». В цій темі ми намагалися сформувати в керівників розуміння, що важливим напрямком їх діяльності є здатність створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у методичній роботі. На лекціях вони ознайомилися з такими основними поняттями та теоріями 1) сутність соціально-психологічного клімату; 2) вплив соціально-психологічного клімату на ефективність діяльності та поведінку учасників методичної роботи; 3) види соціально-психологічного клімату; 4) характеристика сприятливого соціально-психологічного клімату.

У змісті наводилися приклади з повсякденного життя НУШ для того, щоб теоретичний матеріал було сприйнято усвідомлено. Подавалося пояснення, як впливає вміння вибирати пріоритети у складних педагогічних ситуаціях. Доповідач повідомляв, що здійснюючи свою професійну діяльність, вчитель вибудовує пріоритетні цінності у згоді з особистісними характеристиками. У реалізації задуманого він стикається з численними труднощами, які обумовлені спрямованістю особистісних показників. Не кожний вчитель здатний поступитися власними пріоритетами на користь пріоритетів педагогічного колективу. Егоїстична спрямованість особистості вчителя спонукає до вибору особистісно-значимих пріоритетів тільки для нього, саме це і спричиняє руйнування соціально-психологічного клімату.

Ми намагалися довести керівникам, що практика їх діяльності якнайкраще свідчить про вміння визначати ієрархію пріоритетів. Уміння визначати пріоритети не залежать від фахової професійності керівника. Головним у визначенні пріоритетів є вміння враховувати інтереси колективу. Наприклад, виконання завдання, яке для вчителя є пріоритетним і на яке він витрачає силу, може бути «перерване» пріоритетнішим завданням,



яке формулює керівник методичної роботи або адміністратор. Поза «кадром» залишається психологічна готовність вчителя змінити ставлення до визначення ієрархії пріоритетних задач. Ось чому у створенні позитивного соціально-психологічного клімату враховують особистісні характеристики гуманістичної спрямованості особистості.

Саме тому ми окремо виділили зміст, який розкриває «життєві цикли розвитку педагогічного колективу». Колектив ми розглядаємо як складний суб'єкт, який має свій особистий «організм», а значить підкоряється певним і чітким законам розвитку та життєдіяльності. Як визначає Л. Гапоненко, у кожному колективі є два головні закони його існування – закон саморегуляції і закон розвитку – функціонування [2, с. 65].

Для узагальнення цього теоретичного матеріалу ми в експериментальній групі використовували комунікативні ситуації як умову розвитку психологічного переживання рольової позиції «керівника» і «виконавця». Узагальнення цього матеріалу простежувалося на тому, наскільки усвідомлено учасники методичної роботи визначали колектив НУШ як особливий «живий організм», в якому закладені певні протиріччя а) між стабільним та змінним; б) між стійкістю традиційного навчання і ризиком інноваційних технологій тощо.

На практичних заняттях з керування процесом розвитку гуманістичної особистості була висунута теза, що формування перебудови особистості з егоїстичної спрямованості на гуманістичну варто розглядати як постановку та вирішення різних за ступенем складності комунікативних ситуацій. Для керування процесом засвоєння змісту цієї теми важливо навчити керівників не тільки збагачувати запас теоретичних знань, але й перетворювати здобуті знання на дієвий

інструмент комунікативної взаємодії. Це неможливо без моделювання комунікативних ситуацій і реалізації принципу діалогічного спілкування.

**Висновки.** Таким чином, при організації методичної роботи в експериментальних групах ми прагнули дотримуватися необхідних психолого-педагогічних умов, виконання яких забезпечило результативність у плануванні, керуванні, контролі, корекції і координації методичної роботи. Реалізація ігрового підходу до навчання керівників і вчителів підвищила творчу активність педагогів до інноваційних технологій навчання здобувачів освіти. Уся система запропонованих комунікативних ситуацій була спрямована на розвиток мотиваційної спрямованості до участі в методичній роботі, формування науково-методичних знань навчання здобувачів освіти, формування гуманістичної спрямованості вчителів.

Запропонована експериментальна програма дозволила комплексно дотримуватись перерахованих вище умов, що сприяло формуванню особистості учасників методичної роботи та розвитку у них умінь організувати самостійну роботу.

Ми могли спостерігати протягом трьох років формувального експерименту процес становлення професійної готовності керівників до інноваційної організації методичної роботи, вміння створювати конкурентоспроможну команду педагогів не лише із засвоєння теоретичних положень психології, педагогіки та фахових дисциплін, а й у професійному втіленні їх у педагогічному процесі; вміння впроваджувати демократичне спілкування з колегами, здобувачами освіти та їх батьками; вміння підтримувати позитивний соціально-психологічний клімат; вміння мотивувати учасників методичної роботи до саморозвитку і формування педагогічної культури.

### Список використаних джерел

1. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. Київ: Деміурґ, 2005. 232 с.
2. Гапоненко Л. О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: монографія. Дніпропетровськ: Пороги, 1997. 226 с.
3. Набока Л. Діяльність методиста щодо розповсюдження педагогічних інновацій. *Управління освітою*. 2002. № 12. С. 7–12.
4. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. 176 с.

### References

1. Buriak, V. K. (2005). Pedagogical culture: theoretical and methodological aspect. Kyiv: Demiurh [in Ukrainian].
2. Haponenko, L. O. (1997). Theory and practice of preparing students for pedagogical communication: monograph. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].
3. Naboka, L. (2002). Activities of the methodologist regarding the dissemination of pedagogical innovations. *Upravlinnia osvitoiu*, 12, 7–12 [in Ukrainian].
4. Sorochan, T. M. (2018). Methodical work: training teachers to implement the concept "New Ukrainian school". *Methodyst*, 176 s. [in Ukrainian].

УДК 37.017:001.895

## Готовність педагога Нової української школи до інноваційної діяльності

### READINESS OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHER FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

**ЛАВРОВА Лариса** – кандидат філософських наук, завідувач кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8027-3364>

**САВЧЕНКО Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2551-7164>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-5>

**LAVROVA Larisa** – Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Department of Health Education and Culture, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**SAVCHENKO Viktoriya** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Health Education and Culture, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті проведено аналіз проблеми готовності педагогів Нової української школи (НУШ) до здійснення інноваційної діяльності у процесі реалізації освітянських реформ. Показано, що саме педагог НУШ виступає в ролі агента змін, оскільки він є суб'єктом безпосереднього упровадження настанов освітянських реформ у педагогічному процесі. Особливої уваги заслуговує готовність педагогів НУШ до системного використання та розробки саме інноваційних педагогічних технологій, тобто до інноваційної діяльності на практично-операційному, технологічному рівні реалізації завдань освітніх реформ. Розглянуто готовність педагога НУШ до інноваційної діяльності загалом та застосування інноваційних педагогічних технологій зокрема, що формується на перетині розвитку потенціалу педагога до максимізації свого творчо-професійного ресурсу та власного ресурсу самоактуалізації як особистості. Доведено, що інноваційні педагогічні технології слід розглядати саме як інтегрований механізм одночасної трансформації освітнього процесу та педагогів у системі НУШ, який поєднує суб'єкту та об'єкту підсистеми інноваційного процесу. Аргументовано, що навчання у межах проєкту підготовки педагогів НУШ інноваційним педагогічним технологіям одночасно слід розглядати і як упровадження інноваційних підходів до післядипломної педагогічної освіти, які сприяють професійному розвитку вчителів та освітніх менеджерів. Зокрема, для педагогів НУШ технологія розвивального навчання дозволяє ефективно підготуватися до реалізації кількох базових напрямів нововведень НУШ. Перспективна для підготовки педагогів НУШ до упровадження новацій в освітньому процесі є також технологія геймізації та загалом технології едьютеймента, тобто освіти через розваги та ігри. Слід звернути увагу на педагогіку партнерства, яка у Концепції НУШ утверджується як базовий механізм формування інноваційного освітнього середовища. Констатовано, що оволодіння інноваційними педагогічними технологіями відіграє одну із провідних ролей у формуванні готовності педагогів до реалізації завдань та настанов НУШ.

**Ключові слова:** готовність педагога, освітні інновації, педагогічні технології, розвивальне навчання, едьютеймент, педагогіка співробітництва.

**Summary.** The article analyzes the problem of the readiness of NUS teachers to carry out innovative activities in the process of implementing educational reforms. It is shown that it is the NUS teacher who acts as an agent of changes, as he is the subject of the direct implementation of the guidelines of educational reforms in the pedagogical process. The readiness of NUS teachers for the systematic use and development of innovative pedagogical technologies, that is, for innovative activities at the practical-operational, technological level of the implementation of educational reform tasks, deserves special attention. The readiness of the NUS teacher for innovative activities in general and the application of innovative pedagogical technologies in particular, which is formed at the intersection of the development of the teacher's potential to maximize his creative and professional resource and his own resource of self-actualization as an individual, is considered. It is proven that innovative pedagogical technologies should be considered precisely as an integrated mechanism of simultaneous transformation of the educational process and teachers in the system of the National Academy of Sciences which combines the subject and object subsystems of the innovation process. It is argued

*that training within the framework of the project of training of teachers of NUS in innovative pedagogical technologies should be considered at the same time as the introduction of innovative approaches to postgraduate pedagogical education, which contribute to the professional development of teachers and educational managers. In particular, for NUS teachers, the technology of developmental learning allows them to effectively prepare for the implementation of several basic directions of innovations of NUS. The technology of gamification and in general the technology of edutainment, i.e. education through entertainment and games, is also promising for the preparation of teachers of the National University for the introduction of innovations in the educational process. Attention should be paid to the pedagogy of partnership, which is approved in the Concept of the National Academy of Sciences as the basic mechanism for the formation of an innovative educational environment.*

**Key words:** *teacher readiness, educational innovations, pedagogical technologies, developmental learning, edutainment, pedagogy of cooperation.*

**Вступ.** Оскільки Нова українська школа (надалі – НУШ), як концепція реформ та базового тренду розвитку вітчизняної освіти, може бути схарактеризована насамперед як системний інноваційний проєкт, реалізація цього проєкту передбачає запровадження комплексу педагогічних інновацій різного напрямку та спрямованості. Оскільки цілепокладально-стратегічний вимір освітніх реформ достатньо ґрунтовно розроблений у межах самої концепції Нової української школи, для освітньої практики найбільше значення має технологічний вимір інновацій. Однак практичні освітні технології потрібно розглядати як синтез власне технологічних змін в освітньому процесі та формування інноваційних компетенцій самих педагогів. А саме такий інтегрований погляд та педагогічні інновації є недостатньо вивченою проблемою реалізації концепції НУШ в освітній практиці.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема готовності педагогів до реалізації завдань НУШ розглядається у багатьох вітчизняних наукових розвідках за низкою напрямів. Розглядаються проблеми професійної підготовки педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти у контексті проблематики НУШ (Л. Сергеева, О. Бондарчук, М. Скрипник та інші). Аналізуються проблеми запровадження інноваційних технологій в освітньому процесі у контексті ролі у ньому педагогів (Л. Парашенко, О. Пометун, Т. Середняк та інші). Розглядаються проблеми взаємозв'язку застосування інноваційних технологій та змін у освітньому просторі НУШ (С. Лондар, В. Савченко та інші). Досліджуються і конкретні інноваційні технології у практиці педагога НУШ та оптимальні способи оволодіння ними з боку педагогів-новаторів (О. Ворон, Ю. Зубцова, І. Олійник, Л. Тищенко та інші). Разом з тим на периферії наукових досліджень залишається проблема місця інноваційної діяльності педагога НУШ у системі його професійної готовності до здійснення освітніх реформ.

**Мета статті.** Визначення ролі та напрямів формування готовності педагога НУШ щодо запровадження педагогічних інновацій у своїй професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз процесу здійснення освітніх реформ показує, що основні проблеми виникають саме на операційно-технологічному рівні і пов'язані з рівнем готовності педагогів НУШ до запровадження інновацій у власній діяльності. Загалом готовність педагога НУШ до професійної діяльності в умовах реформ та запровадження інновацій представляє

собою достатньо складний і різносторонній процес. Він передбачає взаємодію певних достатньо великої кількості складових, серед яких доцільно виділити наступні.

По-перше, ціннісно-мотиваційний вимір готовності педагогів НУШ до запровадження інновацій для досягнення поставлених освітніми реформами цілей, що включає формування відповідних ціннісних орієнтацій на креативну діяльність та їх трансформацію у мотиви активного використання інноваційних педагогічних технологій у власній професійній діяльності.

По-друге, змістово-операційний вимір вказаної готовності, що включає як оволодіння змістом та інструментарієм інноваційних педагогічних технологій, так і здатністю включати їх у безпосередній освітній процес чи формувати нову процесуальну цілісність освітньої діяльності.

По-третє, оціночно-еволюційний вимір, що передбачає здатність педагогів НУШ здійснювати рефлексію стосовно власної діяльності та вносити зміни в застосовувані ним інноваційні педагогічні технології та власні компетенції у відповідності з потребами освітніх суб'єктів та конкретикою освітнього процесу.

У цілому, у комплексі професійних компетенцій, що характеризують готовність педагога НУШ до запровадження інновацій у власній діяльності, найбільше значення мають здатність педагога запроваджувати інновації та мотивація до цього процесу; його інтегрованість у регіональну систему підготовки педагогів до роботи в умовах НУШ та відповідно наявність доступу до апробованих технологій, методик, програм і проєктів; оволодіння методиками адаптації інноваційних педагогічних технологій до власної освітньої діяльності та розробки авторських педагогічних технік; формування індивідуальних мотивів до професійного удосконалення у процесі реалізації завдань НУШ.

Слід мати на увазі, що саме педагог НУШ виступає у якості агента змін, оскільки він є суб'єктом безпосереднього запровадження настанов освітянських реформ у педагогічному процесі. Відтак практична реалізація освітніх інновацій фокусується саме на особистості педагога, при цьому основним завданням є створення організаційних та цілепокладально-мотиваційних передумов зміни його діяльності з орієнтацією на необхідні для вітчизняної системи освіти нововведення. Враховуючи належність НУШ до комунікативних освітніх моделей, що забезпечують



перформатування освітнього процесу з трансляції освітніх наративів на освітню комунікацію, у центрі процесу формування готовності педагога має стояти здатність до ефективної освітньої комунікації, діалогової форми освітнього процесу, командної роботи у процесі упровадження інновацій [6, с. 73].

Інноваційним технологіям відведено особливу роль у процесі професійної підготовки педагогів, здатних до змін організації освітнього процесу, його змісту, форм і методів, а також пошуку нових підходів до педагогічної діяльності під час переходу від традиційних форм навчання до нестандартних методів, адже саме вони сприяють підвищенню та вдосконаленню професійної підготовки здобувачів освіти.

Окремої уваги заслуговує готовність педагогів НУШ до системного використання та розробки саме інноваційних педагогічних технологій, тобто до інноваційної діяльності на практично-операційному, технологічному рівні реалізації завдань освітніх реформ. Мається на увазі упровадження нововведень, які забезпечують досягнення завдань НУШ чи сприяють цьому процесу. Оскільки йдеться про технології, то у центрі уваги знаходяться оригінально адаптовані чи авторські новаторські методи чи прийоми практичних педагогічних дій. У цьому сенсі технологічні педагогічні інновації у системі НУШ слід інтерпретувати як цілеспрямоване, систематичне та цільовим чином орієнтоване упровадження у практику НУШ таких педагогічних дій, прийомів, операцій, методик тощо, які забезпечують результативність освітнього процесу НУШ як певної цілісності, що інтегрована стратегічними цілями освітніх реформ. Найбільш цінними є технології, які представляють собою комплексний механізм реалізації стратегії НУШ – від визначення цілей та постановки завдань у певному сегменті освітньої діяльності до досягнення необхідних результатів.

Технологічність означає наявність певного алгоритму дій, який з високою мірою вірогідності забезпечує реалізацію визначених завдань, заради яких упроваджується та чи інша освітня інновація. Сьогодні у контексті інноваційної діяльності педагогів НУШ звичайно використовуються різні поняття – «інноваційна технологія», «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія виховання», «технологія навчання», «технологія ефективної комунікації» тощо. Проте використання терміну «освітня технологія» по відношенню до інноваційної діяльності педагога НУШ слід вважати не зовсім коректним, оскільки цей термін охоплює здебільшого процеси у межах освітніх систем та їх інституційних складових і є неадекватним для опису інноваційної діяльності окремих педагогів. Під освітньою технологією насамперед розуміється цілий комплекс інноваційного цілепокладання, а також форм і методів навчання, спрямованих на формування необхідних компетенцій у межах цілого напрямку освітньої діяльності на певному організаційному чи інституційному рівні. Даний концепт найбільш зручний для розробки чи просто дискрипції моделі командної роботи, що включає визначення цілей, планування, конкретизацію цілей у конкретних діях та їх репрезентацію на рівні освітніх практик. У даному випадку йдеться

скоріше про стратегію інноваційних змін на рівні організаційного суб'єкта освітньої діяльності, у межах якої розробляється достатньо складна система механізмів та інструментів реалізації стратегії з виходом на практичні технології кожного члена команди чи учасника реалізації проєкту [7, с. 114].

По відношенню до проблеми готовності педагогів НУШ до упровадження інновацій у своїй роботі більш адекватним буде концепт педагогічної технології. Педагогічна технологія виступає у якості програми чи проєкту певної педагогічної діяльності, яка послідовно реалізується у практичному процесі навчання та виховання, тобто є плановим практичним втіленням попередньо спроектованого педагогічного процесу.

Залученість до інноваційного процесу педагога НУШ дає йому можливість, з одного боку, вийти на застосування нових педагогічних практик і тим самим забезпечити розвиток власного творчого потенціалу, а з іншого боку – визначитися з перспективами власного професійного розвитку на достатньо значну стратегічну перспективу. Поєднання стратегічного планування свого розвитку з орієнтацією на креативну діяльність забезпечує проєкт НУШ висококваліфікованими «агентами змін», які здатні самостійно вирішувати завдання інноваційних трансформацій на рівні повсякденної освітньої практики, бачити та попереджати можливі труднощі, використовувати проблеми в якості рушійної сили інновацій, а не перепон на їх шляху. Йдеться також про формування у педагогів НУШ здатностей до самостійного пошуку оптимальних напрямів самореалізації в системі НУШ, узгодження цілей та цінностей самоактуалізації у процесі індивідуального пошуку оптимальної моделі участі в інноваційних процесах НУШ [4].

Таким чином, готовність педагога НУШ до інноваційної діяльності загалом та застосування інноваційних педагогічних технологій зокрема формується на перетині розвитку потенціалу педагога до максимізації свого творчо-професійного ресурсу та власного ресурсу самоактуалізації як особистості. Інноваційні педагогічні технології слід розглядати саме як інтегрований механізм одночасної трансформації освітнього процесу та педагогів у системі НУШ, який поєднує суб'єкту та об'єкту підсистеми інноваційного процесу.

Що стосується самих інноваційних педагогічних технологій, то тут існує величезна кількість і конкретних проєктів, і системних інноваційних підходів, що об'єднують різноманітні методики у межах єдиної методологічної основи оновлення педагогічної практики. У наявних роботах зустрічається дуже широкий перелік таких технологій: диференційоване, проблемне, імітаційне навчання; інформаційні мережні технології; дистанційні технології навчання з використанням найрізноманітніших платформ та методів; особистісно зорієнтоване навчання різного типу та спрямованості; різноманітні технології кооперативного навчання та педагогіки співробітництва тощо. Окрему сферу педагогічних технологій складають інноваційні форми проведення навчального процесу – дидактичні ігри, «круглі столи»; кейс-технології; проведення тренінгів та дискусій; організація конференцій та конкурсів

творчих робіт; моделювання у навчальному процесі професійних завдань; підготовка презентацій тощо.

Тому навчання у межах проєкту підготовки педагогів НУШ інноваційним педагогічним технологіям одночасно слід розглядати і як упровадження інноваційних підходів до післядипломної педагогічної освіти, які сприяють професійному розвитку вчителів та освітніх менеджерів. Практика роботи у системі підготовки педагогів НУШ дозволяє виділити найбільш актуальні у вказаному сенсі педагогічні технології. Зупинимося на найбільш затребуваними, за даними наших опитувань, освітніми інноваційними технологіями.

Насамперед слід звернути увагу на нове прочитання добре знайомої вітчизняним педагогам технології розвивального навчання в інтерпретації Д. Ельконіна – В. Давидова, яка, на цілком слушну думку вітчизняних фахівців, «ідеально підходить в якості інноваційного механізму реалізації настанов нової української школи» [5, с. 52]. Причин такої оцінки кілька. По-перше, це цілісний та дуже ґрунтовно підготовлений інноваційний проєкт, у якому на єдиному методологічному підґрунті поєднуються цілі, зміст, технологічний інструментарій, соціально затребуваний результат. По-друге, багаторічна практика застосування даної технології засвідчує її ефективність саме як механізму інноваційної зміни освітньої системи на основі упровадження нововведень на технологічно-операційному рівні. По-третє, система цілепокладання у межах даного проєкту практично повністю співпадає з цілями Концепції Нової української школи, оскільки орієнтує освітню діяльність на практичну переорієнтацію з метою забезпечення саморозвитку особистості в якості глобальної мети освітніх реформ. Прогнозованим результатом застосування технології розвивального навчання є формування особистості з розвиненим критичним мисленням, соціально активної та відповідальної, інноваційної за напрямом діяльності та орієнтованої на поєднання власного розвитку і суспільних змін. А це, за великим рахунком, є і запланованим результатом становлення Нової української школи.

Для педагогів НУШ технологія розвивального навчання дозволяє ефективно підготуватися до реалізації кількох базових напрямів нововведень НУШ.

1. Компетентнісний підхід, який упроваджує НУШ у вітчизняній системі освіти, найбільш доцільно реалізовувати за допомогою технологій розвивального навчання. Зокрема, йдеться про технології зміщення знанневих акцентів на вироблення і розвиток у здобувачів освіти вмій застосовувати набуті знання.

2. Важливу роль має відіграти технологія цілеспрямованої навчальної діяльності як основа організації освітнього процесу, за системою розвивального навчання. У технологічному вимірі цілеспрямована навчальна діяльність дає можливість розвинути особливу форму активності освітнього суб'єкта, що спрямована на зміну його самого в освітньому процесі – а це ++є однією з цілей НУШ.

3. Розвивальне навчання реалізує важливу інновацію НУШ стосовно важливості не лише результатів, а й процесу навчання і в цьому сенсі технологічно забезпечує формування компетентності щодо навчання

упровадж життя. Відповідно на його основі доцільно здійснювати навчальну діяльність через логіку реалізації її базових складових, таких як аналіз навчальної ситуації, цілепокладання, планування, моделювання та прогнозування результатів, контроль та оцінка.

4. Важливим є акцентування розвивальним навчанням, як і в системі НУШ, розвитку особистості, формування мислення учнів не стільки знанням, скільки способами інтелектуальних дій та набутими навичками до самостійного навчання, в основному через застосування його активних методів.

5. У технології розвивального навчання реалізується одна з базових настанов НУШ – перейти від трансляції готових знань у навчальному процесі до здійснення навчання на основі проблемних ситуацій з виходом на формуванні компетенцій самостійного навчання. Відповідно педагог набуває функції фасилітатора, що організовує самостійну діяльність учнів у процесі творчого вирішення проблем.

6. Технологія розвивального навчання є продуктивною для вирішення завдань НУШ щодо організації групової роботи учнів на основі співробітництва усіх освітніх суб'єктів та упровадження діалогової форми освітнього процесу.

7. Технологія розвивального навчання може бути ефективно використана для упровадження вимог НУШ щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті відстеження динаміки особистісного росту кожної дитини, а також формування системи самооцінювання та навичок саморефлексії стосовно навчальних досягнень.

Ще одна перспективна для підготовки педагогів НУШ до упровадження новацій в освітньому процесі технологія пов'язана з системним упровадженням ігор у процес навчання (так звана геймізація) і відповідно застосування технологій едьютейменту, тобто освіти через розваги та ігри.

Сучасні ігрові педагогічні технології у якості концептуальної основи мають відому теорію К. Гросса, згідно з якою ігрові та розважальні форми навчальної діяльності є ефективною формою підготовки до дорослого життя та важливим механізмом розвитку здатностей людини у процесі її соціалізації. У Концепції НУШ особливо наголошується на доцільності адаптаційно-ігрового етапу навчання дітей у початковій школі, однак використання ігрових технологій розглядається як важлива форма упровадження педагогічних інновацій в системі НУШ загалом [3]. Відповідно готовність педагога до використання ігрових технологій слід розглядати як важливу складову його професійної підготовки для успішної діяльності у системі НУШ.

Найбільшою чеснотою використання ігрових технологій слід вважати можливість формування мотивації дітей до самостійності у процесі навчання та загалом зацікавленості в освітньому процесі. Ігрові технології також значною мірою є механізмами успішної адаптації до тих новацій, які приходять з НУШ. У межах ігрових технологій дуже легко упроваджувати нові підходи до навчального процесу, це хороший механізм здійснення будь-яких нововведень у системі НУШ [2, с. 58].

Практика показує, що компетенції, сформовані у межах ігрового навчання, є найбільш стійкими та ефективними з погляду подальшого розвитку особистості. Крім того, ігрові технології чи не найбільш адаптовані для застосування різноманітних форм колективних, командних, кооперативних дій в учнівському колективі. Нарешті, слід говорити і про наявність феліксологічного потенціалу в ігрових технологіях, що сприяє не лише навчальному процесу, а й загалом гармонійному протіканню процесу соціалізації дитини [8, с. 13].

На сьогодні існують достатньо добре розроблені методики застосування ігор в якості навчальної технології. Педагогам НУШ доцільно рекомендувати наступні етапи їх використання в якості інноваційного інструментарію у своїй професійній діяльності:

1. Має бути визначено функціональне призначення конкретної педагогічної технології ігрового характеру і на цій основі здійснюється вибір ігрового інструментарію та визначається спрямованість ігрового навчання.

2. Здійснюється пілотний етап упровадження ігрової технології, призначаються способи узгодження навчальних цілей гри та ігрового інструментарію, форми контролю з боку педагога мотивації учасників гри до досягнення її навчальних цілей.

3. Забезпечується інтегрування гри у навчальний процес, здійснюється детальне сценарне панування її використання на уроці.

4. Здійснюється постійний процес евалюації протягом гри з упровадженням механізмів контролю та коригування. За рахунок цього досягається максимальний навчальний результат та задоволеність учнів своєю участю у грі.

Використання ігрових технологій у навчальному процесі слід розглядати як важливу складову професійних компетенцій педагога НУШ, що забезпечує досягнення значної частини завдань інноваційної трансформації освітнього процесу та створює передумови для розкриття креативного потенціалу самого педагога.

Серед інноваційних педагогічних технологій, оволодіння якими необхідне для формування готовності педагогів до реалізації завдань НУШ, особливе місце займає педагогіка партнерства. У Концепції НУШ остання утверджується як базовий механізм формування інноваційного освітнього середовища [3]. Її основою є інтеграція зусиль та діяльності педагогів, батьків, соціальних інститутів та наукових установ як цілісного

суб'єкта освітніх трансформацій. Сама педагогіка партнерства та співпраця у межах цього цілісного суб'єкта забезпечує ефективну взаємодію та комунікативне наповнення освітньої діяльності.

У наявних дослідженнях виділяють цілий комплекс конкретних технологій для реалізації в якості змістовного наповнення педагогіки партнерства: технології розвитку критичного мислення, проєктні технології, технології формування ситуації успіху, техноогії колективно-групової роботи, технології колективної творчої діяльності, технології мікрогрупової роботи та роботи у змінних групах тощо. При цьому педагогам НУШ рекомендується оволодіти різноманітними типами партнерства: комунікативно-дидактичним (взаємонавчання через комунікацію), управлінським (спільне управління освітнім процесом усіма стейкхолдерами), експертним (на основі спільного самооцінювання результативності освітніх процесів), проєктно-діяльним (через реалізацію комплексних освітніх проєктів на основі співпраці усіх зацікавлених сторін), консультативним (особливо щодо роботи з батьківською спільнотою) [1, с. 73].

У будь-якому випадку результатом є побудова спільними зусиллями максимально адаптованої до індивідуальних потреб освітньої траєкторії здобувача освіти, що здійснюється на основі рівноправної взаємодії та ефективної кооперації в освітньому процесі.

**Висновки.** Таким чином, можливості системи НУШ розкриваються через діяльність педагогів та педагогічних колективів завдяки їх фаховій компетентності, вмотивованості, прагнення до професійного саморозвитку. Підставою для цього є готовність педагогів НУШ до здійснення інновацій у межах реалізації завдань освітніх реформ. Щоб успішно працювати у межах системи НУШ, педагоги мають оволодіти ефективними інноваційними педагогічними технологіями, при цьому найбільш доцільною формою цього процесу є спеціалізоване навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. На тренінгових навчаннях підвищення кваліфікації педагога зможуть засвоїти нові для себе ролі та опанувати інноваційні технології навчання. Важливою проблемою для подальшого дослідження слід вважати аналіз змін у світогляді та професійних пріоритетах педагогів НУШ у процесі формування професійних компетенцій щодо інноваційної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Ворон О. Аспекти впровадження педагогіки партнерства в Новій українській школі. *New pedagogical thought*. 2021. № 107 (1). С. 70–76.
2. Зубцова Ю. Є. Особливості застосування підходу «Навчання через гру» в освітньому процесі Нової української школи. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 56–61.
3. Концепція Нової української школи: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. Київ: 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.11.2022).
4. Нові професійні ролі вчителя. URL: [https://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_90.html](https://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_90.html) (дата звернення: 12.11.2022).
5. Олійник І., Тищенко Л. Технологія розвивального навчання та Нова українська школа: аналіз і паралелі. *New pedagogical thought*. 2022. № 109 (1). С. 50–54.



6. Пометун О. І., Середняк Т. К. Енциклопедія інтерактивного навчання. Дніпро, 2019. 141 с.
7. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: монографія / за ред. С. Л. Лондара. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2019. 192 с.
8. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. Дніпро, 2021. № 1. С. 11–16.

### References

1. Voron, O. (2021). Aspekty vprovadzhennia pedahohiky partnerctva v Novii ukrainekii shkoli [Aspects of implementing partnership pedagogy in the New Ukrainian School]. *New pedagogical thought*, 107 (1), 70–76 [in Ukrainian].
2. Zubtsova, Yu. Ye. (2020). Osoblyvosti zastosuvannia pidkhodu "Navchannia cherez hru" v osvitnomu protsesi Novoi ukrainskoi shkoly [Peculiarities of the application of the "Learning through the game" approach in the educational process of the New Ukrainian School]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*, 1, 56–61 [in Ukrainian].
3. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016. № 988-r. [Concept of the New Ukrainian School: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016 №. 988]. Kyiv: 2016. 40 s. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 12.11.2022) [in Ukrainian].
4. Novi profesiini roli vchytelia [New professional roles of the teacher]. URL: [https://metodialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_90.html](https://metodialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_90.html) (accessed: 12.11.2022) [in Ukrainian].
5. Oliinyk I., Tyshchenko L. (2022). Tekhnolohiia rozvyvalnoho navchannia ta Nova ukrainska shkola: analiz i paraleli [Developmental learning technology and the New Ukrainian school: analysis and parallels]. *New pedagogical thought*, 109 (1), 50–54.
6. Pomետun O. I., Seredniak T. K. (2019). Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of interactive learning]. Dnipro, 141 [in Ukrainian].
7. Realizatsiia derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola": monohrafiia [Implementation of state policy in the field of general secondary education reform "New Ukrainian School": monograph] / za red. S. L. Londara. Kyiv: DNU "Instytut osvitnoi analityky", 2019. 192 [in Ukrainian].
8. Strukova T., Bratanich B. (2021) Sotsialnyi intelekt yak skladova feliksologichnoho pidkhodu do sotsializatsii dytyny [Social intelligence as a component of felixological approach to child socialization]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filosofiia. Pedahohika*, 1, 11–16 [in Ukrainian].

УДК 37.091.214.18-027.557

# Формування алгоритму вибору вчителем модельної навчальної програми в межах природничої освітньої галузі

## THE DEVELOPMENT OF AN ALGORITHM FOR TEACHER'S CHOOSING THE NATURE SCIENCE EDUCATION MODEL CURRICULUM

**КІРМАН Вадим** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

**РОМАНЕЦЬ Олена** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5439-3749>

**СОКОЛОВА Ельміра** – старший викладач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2430-751X>

**ЧАУС Ганна** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-6>

**KIRMAN Vadym** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

**ROMANETS Olena** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

**SOKOLOVA Elmira** – Senior Lecturer of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

**CHAUS Hanna** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

**Анотація.** Досліджуються механізми вибору вчителем модельної навчальної програми для інтегрованих курсів природничої освітньої галузі. Пропонуються евристичні алгоритми такого вибору. Серед них пропонується хаотично-пошуковий на основі загальної індексації прогнозу ефективності відповідної модельної програми, в якому вчителям пропонувалося виставити загальну оцінку програми та описати аргументацію вибору. Паралельно з цим тим самим вчителям пропонувалося проводити вибір на основі так званого критеріально-оцінювального алгоритму вибору. А саме, для модельних програм запропоновано 12 параметрів, які підлягають експертному оцінюванню вчителів у порядковій шкалі з десятьма градаціями. Далі розглядається індекс, що обчислюється, як сума 12 оцінок по відповідним параметрам. Цей індекс дозволяє далі ранжувати програми за порядком переваги. Таким чином, формується відповідний алгоритм вибору програми. Запропоновані критерії містять суб'єктивний, так і об'єктивні складові, отже мають включати інформацію про можливість реалізації відповідної програми в залежності від рівня професійної компетентності вчителя, так і матеріально-організаційного забезпечення навчального закладу. Проаналізовано залежність вибору модельних навчальних програм на прикладі інтегрованих природничих курсів та предмету «Географія». Статистичний аналіз

таблиць спряженості показав неузгодженість розподілів частот виборів курсів в залежності від алгоритму вибору. Останнє означає, що критеріально-оцінювальний алгоритм вибору дає інші результати по відношенню до хаотично-пошукового. Виникає питання, чи можна довіряти критеріально-оцінювальному алгоритму. Зазначається, що відповідь на це запитання можна отримати лише після аналізу реалізації модельних програм. Разом з критеріально-оцінювальним алгоритмом запропоновано алгоритм бінарного вибору, де по кожному з критеріїв пропонується оцінка за 10-бальною шкалою, далі проводиться попарний аналіз по всім критеріям і на підставі статистичного критерію знаків робиться висновок про перевагу програми. Очевидно, що такий алгоритм може некоректно працювати для ранжування декількох програм, тому потребує удосконалення.

**Ключові слова:** Нова українська школа, природнича освітня галузь, модельна навчальна програма, алгоритм вибору, інтегровані курси.

**Summary.** The mechanisms of teacher's choice of a model curriculum for integrated courses in the natural sciences are investigated. Heuristic algorithms for such a choice are proposed. Among them, a chaotic-search method based on the general indexing of the corresponding model program effectiveness forecast is offered, in which the teachers were asked to give a general assessment of the program and describe the rationale for the choice. The same teachers were offered to make a choice based on the so-called criterion-evaluation algorithm of choice. Namely, for the model programs, 12 parameters are proposed, which are subject to expert evaluation by teachers in an ordinal scale with ten gradations. We considered the index calculated as the sum of 12 estimates for the relevant parameters. This index allows further ranking of programs in order of preferences. Thus, an appropriate program selection algorithm is formed. The proposed criteria contain both subjective and objective components, so they should include information about the possibility of implementing the appropriate program depending on the level of the educational institution teacher and the material and organizational support professional competence. The article analyzed the dependence of the model educational programs choice on the example of integrated science courses and the "Geography". The statistical analysis of the conjugation tables showed inconsistency in the frequency distributions of course selections depending on the selection algorithm. This means that the criterion-evaluation algorithm of choice gives different results in the relation to the chaotic-search algorithm. The question arises whether it is possible to trust the criterion-evaluation algorithm. It is noted that the answer to this question can be obtained only after analyzing the implementation of model programs. Along with the criterion-evaluation algorithm, a binary choice algorithm is proposed, where each of the criteria is evaluated on a 10-point scale, then a pairwise analysis is carried out for all criteria and, based on the statistical criterion of signs, a conclusion is made about the advantages of the program. Obviously, such an algorithm for hosting several programs could not work correctly, so it needs to be improved.

**Key words:** New Ukrainian School, science education area, model curriculum, selection algorithm, integrated courses.

**Вступ.** Нова українська школа відповідно до концептуальних засад реформування середньої школи [2; 12] передбачає реформування навчального процесу та впровадження нових підходів до навчання. Однією з головних ідей нової української школи є перехід від навчання фактів до формування ключових компетентностей учнів. Реформа передбачає для вчителів та закладів освіти поширення кількості ступенів вільності, зокрема вибір модельної навчальної програми, для визначення стратегії очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчання та види навчальної діяльності учнів [4].

Обравши модельну навчальну програму, вчитель може адаптувати її або створити на її основі власну програму, яка буде реалізована у закладі освіти. Під час вибору модельної навчальної програми для розробки навчальної програми вчителю потрібно визначитись, яка модельна програма найбільш відповідає цілям та завданням поставленим перед навчальною дисципліною (інтегрованим курсом). Обрання модельної програми є лише першим кроком до реалізації курсу, адже на її основі потрібно написати власну навчальну програму. При виборі програми вчитель повинен звертати увагу на такі чинники, як потреби учнів, доступність

ресурсів навчально-методичного забезпечення, обсяг програми та мету навчання.

Вибір модельної програми для предметів природничої освітньої галузі має, очевидно, свої особливості. Метою природничої освітньої галузі є формування особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності живої і неживої природи, володіє певними вміннями її дослідження, виявляє допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем.

Модельні програми НУШ є пропедевтичними і базуються на діяльнісному підході, але шлях, який пропонує конкретна програма – різний, тож і шлях конкретного вчителя теж унікальний. Зважаючи на те, що природнича галузь представлена інтегрованим курсами, сучасний учитель-природничник повинен мати той «ресурс знань», який дозволить, пояснити, на перший погляд, досить прості поняття з фізики, хімії, біології, астрономії та географії, що знаходяться на



рівні учня 5–6 класів, зберігаючи науковість викладення і при цьому не відбити бажання вчити природничі дисципліни у майбутньому. Досвідчений учитель знає, що пояснення саме базових понять (наприклад, маса, клітина, швидкість), більшість з яких є абстрактними, пов'язані з труднощами засвоєння. Діяльнісний підхід, повинен допомогти вчителю пояснити базові поняття природничих курсів, зробити доступними абстрактні поняття на наступних принципах:

- 1) здобуття дитиною знань у самостійному пошуку;
- 2) наступності етапів навчання згідно з віковими та психологічними особливостями розвитку;
- 3) формування цілісної картини світу у дитини та свого місця у ньому;
- 4) мінімакса (надання можливості максимального освоєння програми);
- 5) психологічного комфорту;
- 6) варіативності (розвитку варіативності мислення учнів, їх здатності до адекватного прийняття рішень у різноманітних ситуаціях вибору);
- 7) максимальної орієнтації на творчу діяльність учнів, розвиток їх креативності [2, с. 21–30].

Зазначені вище фактори ставлять перед вчителями та педагогічними колективами задачу – вибір необхідної програми для предмету (інтегрованого курсу). Як показують наші спостереження, такий вибір здійснюється зараз лише на основі суб'єктивних вражень від програми або особистостей авторів, що не може сприяти підвищенню ефективності навчання в природничій освітній галузі. Таким чином, питання побудови алгоритму вибору вчителем та навчальним закладом модельної програми є актуальною проблемою.

**Аналіз останніх досліджень.** Основні концепції Нової української школи викладено в базовому документі [11], отримали розвиток у низці досліджень. Сучасні завдання Нової української школи осмислюються в роботі Л. Онищука [13], де зокрема описуються необхідні умови професійного рівня вчителя, шляхи зростання його професійної компетентності, проблематики нової структури навчання. Л. Гриневич [1] філософськи осмислює концептуальні засади реформи освіти, обґрунтовується думка, що реформа НУШ є природною і продовжує українські освітні традиції. В. Сидоренко [15] досліджує питання готовності керівників закладів загальної середньої освіти впроваджувати реформи, обговорює питання менеджменту освіти та підготовки керівників. Питання вибору навчальних програм відноситься до освітнього менеджменту та потребує системного аналізу. Л. Пшеничною [14] теоретично обґрунтовано соціальний портрет вчителя Нової української школи та стратегію його підготовки.

Сучасним питанням впровадження НУШ присвячені дослідження О. Овчарук [12], Ю. Коваленко [7], Т. Комарницької [8] та Т. Лисенко [10], серед них, як загальні, так і конкретні питання розвитку творчих здібностей здобувачів освіти, інноваційних технологій в освіті, психологічного супроводу. Усі дослідники підкреслюють домінуючу роль вчителя у реформі НУШ, необхідність модернізації його підготовки та підвищення кваліфікації в умовах впровадження реформ.

Вибір та адаптацію модельних програм може здійснювати лише вчитель з високим рівнем професійної, зокрема, предметно-методичної компетентності. Питанням розвитку предметних компетентностей присвячено ряд наших робіт, методологічною основою яких стала стаття [4], на її основі досліджувалися компоненти предметних компетентностей вчителів біології та географії [5; 6], запропоновано ідею використання курсів підвищення кваліфікації, як для формування траєкторій розвитку професійної компетентності, так і для дослідження рівнів професійної компетентності вчителів [9].

У цілому, ми бачимо великий обсяг досліджень, що присвячений проблематиці впровадження реформ НУШ, механізмам реалізації, ролі вчителя у реформі, але конкретне питання механізму вибору модельних програм з урахуванням рівня компетентності вчителя, умов закладу освіти, учнівського контингенту не досліджувалося. Саме цьому питанню присвячена дана стаття.

**Мета статті.** Метою даної статті є аналіз основних підходів до вибору педагогічними працівниками модельних навчальних програм предметів та інтегрованих курсів природничої освітньої галузі, порівняння основних алгоритмів вибору та розробка рекомендацій для закладів освіти по удосконаленню механізмів вибору освітніх програм.

**Виклад основного матеріалу.** Нами проведено експериментальне дослідження по аналізу механізмів вибору вчителем модельних програм з природничої освітньої галузі. Для цього було сформовано дві групи: перша група G вчителів, які будуть викладати географію у 6–9 класах; друга група N вчителів, які будуть викладати курси «Пізнаємо природу»; «Природничі науки»; «Довкілля». Кожна група містить по 156 респондентів. До кожного курсу створено модельні навчальні програми. Вчителям пропонувалося обрати після ознайомлення одну з двох модельних програм з географії (для групи G) та одну з чотирьох модельних програм «Пізнаємо природу» (для групи N), перед тим респонденти групи N обирали один з трьох інтегрованих курсів.

Для респондентів групи G спочатку пропонувалося обрати модельну програму після проведення їх якісного порівняльного аналізу. Вибір вчителем модельної програми з географії, як ключового світоглядного предмету природничої освітньої галузі, має здійснюватися з огляду методичних підходів до формування існуючих модельних програм, аналізу їхньої ефективності в контексті нового державного стандарту та концепції «Нова українська школа», визначення ключових понять, які повинні бути включені до навчальної програми з географії, яку вчитель розробляє на основі модельної програми, дослідження можливостей включення елементів проектної та дослідницької діяльності з метою розвитку критичного мислення та творчого підходу, визначення можливостей диференціації та індивідуалізації для подальшого модифікування навчальної програми. Результати проведено нами неопційного системного порівняльного аналізу двох модельних програм наведено в таблиці 1.

Таблиця 1. Порівняльний аналіз модельних програм з географії для 6–9 класів

Пункти	Модельна програма А (Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р., Гільберг Т. Г., Даценко Л. М.)	Модельна програма В (Запотоцький С. П., Карпюк Г. І., Гладковський Р. В., Довгань А. І., Совенко В. В., Даценко Л. М., Назаренко Т. Г., Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Нікитчук А. В., Яценко В. С., Довгань Г. Д., Грома В. Д., Горовий О. В.)
Мета програми	Особистісний розвиток учнів на основі формування цілісного світосприйняття	Формування в учнів предметної географічної та розвиток ключових компетентностей
Завдання та очікувані результати	Забезпечити формування готовності учнів до самостійного вивчення географії та навичок пошуку, вибору та обробки географічної інформації.	Забезпечити реалізацію компетентностей у сфері географії та використання географічної інформації в різних сферах життєдіяльності, формування учнями вмінь та навичок роботи з різноманітними видами географічної інформації.
Структура та зміст програми	Містить 14 тематичних розділів.	Містить 13 тематичних блоків. Додатково розкриваються питання екологічної географії, географії туризму, геополітика.
Технології та методи навчання	Велика увага приділяється методу проблемного навчання. Пропонується використання інтерактивних методів та прийомів навчання; індивідуальній роботі з учнями; роботі в парах та групах; використання наочності та ілюстрацій	В програмі велика увага приділена використанню методу проєктів, що дозволяє учням здобувати практичні навички та знання в реальних умовах.
Методичне забезпечення	Запропонований 1 авторський навчально-методичний комплекс	Запропоновано 4 різні авторські комплекти навчально-методичного забезпечення

Як видно з матеріалів порівняльної таблиці, обидві програми відповідають принциповим підходам концепції «Нова українська школа», зокрема дитиноцентризму, педагогіки партнерства та побудовані у відповідності до головних засад нового державного стандарту базової середньої освіти, а саме: розвиток ключових компетентностей, формування наскрізних умінь, реалізація нових підходів до оцінювання. Проте є можливість виділити відмінності, які в першу чергу пов'язані зі змістовним наповненням, а саме: у програмі С. Запотоцького формується поняття «Картографічний образ світу та України» на відміну від вивчення джерел картографічної інформації та способів роботи з ними. Тема «Населення України та світу» перенесено з 8 класу на початок 9 класу, а в 10 класі додається вивчення теми «Регіони та країни». Також програма передбачає більш широкий спектр методів навчання, таких як робота в групах, проєктна діяльність, дослідницька діяльність тощо.

Опитування респондентів групи G проводилося в період з вересня 2022 р. по березень 2023 р. Воно було присвячене попередньому вибору модельної програми, яке продемонструвало, що наразі не спостерігається серед вчителів чіткого домінування у виборі однієї



Рис. 1. Результати соціологічного опитування щодо попереднього вибору респондентами групи G модельної програми з географії

з модельних програм. Це створює сприятливі умови для розвитку шкільної географічної освіти в області в перспективі, порівнянні ефективності та результативності використання обох програм.

Аналізуючи відповіді респондентів щодо аспектів вибору тієї чи іншої програми, можна виділити низку аргументів, на що саме звертали увагу педагоги та що в умовах практичного досвіду є важливим:

- послідовність розвитку географічної науки, логічність, наявність чітко окреслених причинно-наслідкових зв'язків;
- врахування принципу науковості;
- доступність, зрозумілість, структурованість програми;
- схожість чи навпаки відмінність з попереднім варіантом програми від 2017 р.;
- створення різних можливостей для особистісного розвитку учнів на основі формування цілісного сприйняття світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу та суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах взаємодії людини й природи, способи дослідницької діяльності, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі;
- широкий вибір видів навчальної діяльності, зокрема з використанням сучасних геоінформаційних систем та технологій дистанційного зондування Землі;
- сучасний підхід до визначення тематичних розділів в умовах розвитку географічної науки;
- наявність та можливість вибору навчально-методичних комплексів.

Таким чином, слід зазначити, що необхідно в першу чергу при виборі модельної програми слід звернути увагу на відповідність вимогам державного стандарту

базової середньої освіти та концепції «Нова українська школа», можливостям адаптації програми до особливостей учнів та умов навчання в конкретному закладі освіти, спрямованості програми на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та навичок роботи з географічною інформацією, наявності актуальної та достовірної інформації про світ у програмі, що відповідає сучасним геополітичним та соціально-економічним реаліям, доступності та зрозумілості матеріалів програми для вчителя та учнів. Також важливо враховувати особисті професійні компетенції вчителя та його особисті підходи до навчання. Вибір програми повинен бути обґрунтованим та відповідати потребам та можливостям конкретної групи учнів та навчального закладу.

Для респондентів групи G була запропонована альтернативна методика вибору з двох програм, яку ми умовно назвемо GS-методикою. Відповідно до неї нами було виділено 12 характеристик-критеріїв модельних програм, які мали оцінити респонденти за 10-бальною шкалою. Критерії, за якими вчителі оцінювали модельні навчальні програми такі: наступність (K1), адаптивність (K2); гнучкість (K3); варіативність (K4); дидактична відкритість (K5); матеріально-технічна забезпеченість (або спроможність реалізації) навчального закладу (K6); рівень готовності вчителя (профкомпетентність) (K7); інноваційність; науковий рівень (K8); методична обґрунтованість (K9); різноманітність організаційних форм навчання (види діяльності) (K10); наявність опису інструментарію оцінювання (K11); системність (K12). Прокоментуємо зміст деяких з цих компонентів.

*Адаптивність* у модельних навчальних програмах природничої освітньої галузі означає здатність програми відповідати на потреби різних учнів, забезпечуючи їхню успішність у навчанні. Це може бути досягнуто шляхом включення різноманітних методів навчання, матеріалів та оцінювання, які вимагають потреби різних учнів. Наприклад, можна використовувати інтерактивні вправи, відеоуроки, ігри та інші цікаві матеріали, які сприяють залученню уваги та підвищенню мотивації учнів до навчання. Крім того, можна забезпечити можливість вибору рівня складності завдань або тем, які допоможуть врахувати індивідуальні особливості кожного учня.

Оцінювання може бути також адаптивним, де учні можуть продемонструвати свої знання різними способами, наприклад, за допомогою письмових відповідей, відеозаписів або проєктів. Це дозволяє учням з іншими стилями навчання продемонструвати свої знання і отримувати зворотний зв'язок, що відповідає їхнім потребам та здібностям.

Таким чином, адаптивність у модельних навчальних програмах природничої освітньої галузі є важливою складною успішністю учнів і забезпечує їх якісну освіту.

*Різнманітність організаційних форм навчання (видів діяльності)*. Основним видом діяльності під час опанування інтегрованого курсу автори всіх модельних навчальних програм пропонують активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти: індивідуальну

або групову під керівництвом вчителя або іншими особами. Саме діяльнісний підхід покладено в основу пізнавальної діяльності здобувачів освіти за будь-якою з рекомендованих модельних навчальних програм. Усі програми мають перелік практичних досліджень, спостережень, проєктів, практико-орієнтованих завдань, які сприяють формуванню навичок інженерного мислення, розуміння навколишнього середовища та продуктивної взаємодії з ним, тобто за основу взято STEM-підхід.

*Дидактична відкритість*. Передбачає наявність базового дидактичного забезпечення, дидактичних матеріалів для здобувачів освіти та методичного супроводу для вчителів, включаючи відкриті інтернет-ресурси.

*Системність* є ключовою в модельних навчальних програмах природничої освітньої галузі, оскільки розуміння природи як складної системи та формування наукової картини світу є основою розуміння цілісності живої природи та взаємозв'язок з неживою природою. Саме розвиток системного мислення є основою формування успішної особистості.

*Рівень готовності вчителя* невід'ємно пов'язаний з розвитком адаптивності, тобто здатності адаптуватися до потреб здобувачів освіти, нової навчальної практики та здобутті нових професійних навичок, взаємодії з батьками. Адаптивність та належний розвиток професійних компетентностей вчителя відображається і на самоефективності педагогів та здобувачів освіти [17].

*Методична обґрунтованість* означає наявність наукових, педагогічних та психологічних підґрунть для вибору навчального матеріалу, методів та прийомів навчання, організації навчального процесу та оцінювання знань учнів. Правильно реалізована методична складова у модельних навчальних програмах природничої освітньої галузі гарантує якість та ефективність навчального процесу.

Методична обґрунтованість має включати такі компоненти.

1) Відповідність програм сучасним вимогам та стандартам освіти. Модельні навчальні програми повинні відповідати вимогам Державних стандартів і кваліфікаційних вимог, включати актуальні наукові та педагогічні досягнення та відображати потреби ринку праці.

2) Розробку науково обґрунтованого підходу до навчання. Навчальний матеріал повинен бути обґрунтований науковими фактами та принципами. Методичні матеріали повинні мати чітку методiku та послідовність кроків у навчальному процесі, що базуються на педагогічних та психологічних аспектах.

3) Використання інноваційних технологій та методів навчання. Навчальна програма повинна передбачати використання інноваційних методик та технологій, що дозволяють ефективно та цікаво передавати знання учням. Такі методики можуть включати в себе використання відеоуроків, інтерактивних вправ, комп'ютерних програм, віртуальних лабораторій тощо.

Кожному респонденту було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою кожну з характеристик програм А і В. Цю шкалу ми розглядаємо, як порядкову,



де бали описуються відповідними якісними характеристиками, а саме:

- 1 – не відповідає;
- 2 – майже не відповідає;
- 3 – дуже слабо відповідає;
- 4 – слабо відповідає;
- 5 – відповідає нижче середнього;
- 6 – скоріше відповідає, ніж не відповідає;
- 7 – відповідає вище середнього;
- 8 – відповідає в основному;
- 9 – майже відповідає;
- 10 – відповідає.

Таблиця 2. Порівняльна таблиця для окремого респондента результатів оцінювання модельних програм за GS-методикою

Програма	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
A	9	8	7	9	6	4	8	7	9	7	6	5
B	10	6	9	8	8	6	8	8	7	8	6	6

Наприклад, для одного з респондентів результати оцінювання може мати вигляд, як у таблиці 2

Дані таблиці 2 дають можливість застосувати для прийняття рішення про вибір статистичний критерій знаків [17, с. 590–593]. За даними таблиці 1 різниці рядочки B і A дають 7 додатних чисел, 3 від’ємних та два нулі. Таким чином, об’єм зменшується до 10, значення статистики критерію знаків дорівнює 7. Критичне значення на рівні значущості 0,01 для правосторонньої альтернативи дорівнює 9, таким чином, нульова гіпотеза про невідмінність B від A не відхиляється. Це означає, що при такому дослідженні нема об’єктивних підстав для визначення переваги програми другого рядочки. Звернемо увагу, що якщо були б відсутні нульові різниці, а статистика дорівнювала 11, то на цьому рівні значущості нульову гіпотезу мали б відхилити, бо критичне значення дорівнює 10. Тоді можна вести про чіткий вибір на користь програми B по відношенню до A.

Після проведеного анкетування за GS-методикою 59 (37,8%) респондентів визначили перевагу для програми A, 47 (30,1%) респондентів визначили перевагу програми B, інші 50 (32,1%) респондентів виставили оцінки, для яких GS-методика відповідно до статистичного критерію знаків не може визначити перевагу однієї з цих двох програм (рис. 2).

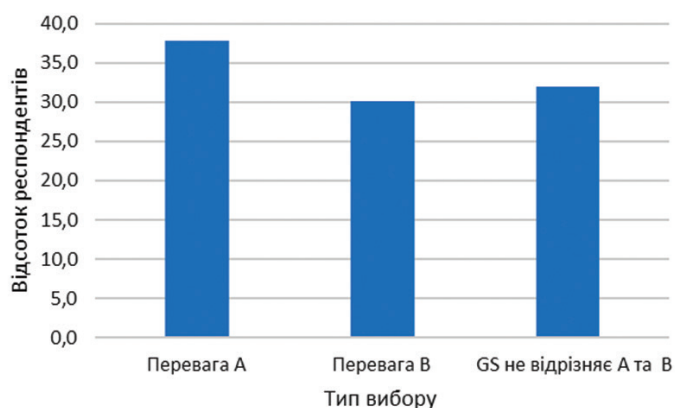


Рис. 2. Результати вибору респондентами групи G модельної програми з географії за GS-методикою

Поверхневий якісний аналіз ілюструє незначну відмінність простого вибору від використання GS-методики, але остання дає перевагу в тому, що залишає свободу вибору, так як орієнтовно третина респондентів, проводячи об’єктивний аналіз не формують дані, що можуть диференціювати дві програми. Очевидно, що GS-методика не може працювати, коли програм більше двох, так як парні порівняння не завжди формують лінійний порядок на заданій множині.

З відповідною ситуацією, коли програм більше 2, зіткнулися респонденти групи N. Інтегровані курси для 5–6 класів природничої освітньої галузі представлені такими програмами: модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Д. Біда., Т. Гільберг, Я. Колісник); модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Т. Коршевнік); модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Р. Шаламов, М. Каліберда, О. Григорович, С. Фіцайло); модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. О. Бобкова); модельна навчальна програма «Природничі науки. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Ж. Білик, Т. Засекіна, Г. Лашевська., В. Яценко); модельна навчальна програма «Довкілля. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. О. Григорович). Вчителям пропонувалося вибір лише для інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» з 4 модельних програм. Задачею нашого дослідження не є оцінка модельних програм, а лише механізм вибору, тому далі в тексті ми будемо наводити інформацію про програми за їх шифрами. Отже, чотири програми було відсортовано випадковим чином, після чого присвоєно шифри A, B, C, D.

Спочатку респондентам групи N було запропоновано методика NI, яка полягає у встановленні для кожної програми індексу ефективності за 10-бальною шкалою. Простий розрахунок показує, що при такому оцінюванні усі чотири програми отримують різні оцінки лише з ймовірністю, що не перевищує 0,504. Програма вважається переможцем для респондента, якщо в неї максимальний індекс, якщо індекси однакові, то переможець визначається жеребкуванням. Далі респондентам пропонували критеріально-орієнтовану методика NC з 12 критеріями K1–K12, описаними вище. По кожному критерію оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою так саме, як в методиці GS. Розрахунок на базі класичної моделі показує, що ймовірність отримати різні сумарні оцінки 0,951. Водночас, NC також передбачає рандомізований вибір у випадку співпадання сумарних результатів. Результати вибору за методиками NI та NC представлено на рис. 3.

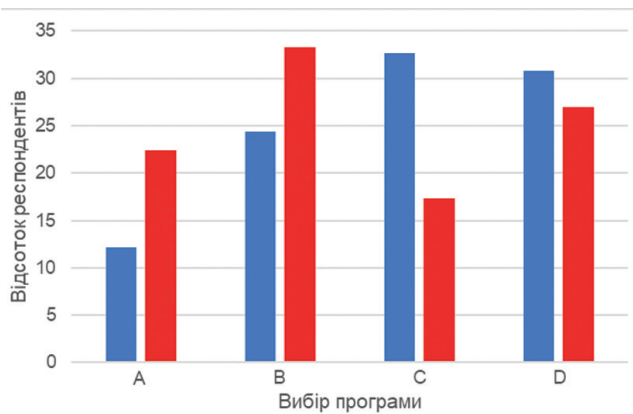


Рис. 3. Результати вибору респондентами групи N модельних програм (перші стовбчики за NI-методикою, другі за NC-методикою)

Виникає природне питання про узгодженість двох методик. Для аналізу цього проводимо розрахунки з таблицею спряженості.

Таблиця 3. Таблиця спряженості для аналізу залежності вибору модельної програми від методики вибору

Методика вибору	Модельні програми				Сума
	A	B	C	D	
NI	19	38	51	48	156
NC	35	52	27	42	156
Сума	54	90	78	90	312

Далі для аналізу користуємося критерієм Пірсона [16, с. 564–571]. Статистика Пірсона для нашої таблиці дорівнює 310,014, розраховуємо правостороннє критичне значення статистики Пірсона на рівні значущості 0,05 зі ступенем вільності 3, воно дорівнює 7,82 [16, с. 628], таким чином, гіпотеза про незалежність вибору модельної програми від методики вибору відхиляється. Різні методики дають різні розподіли частот виборів для набору програм.

На нашу думку, методика NG дає більш об'єктивний результат. Проведені розрахунки показують, що при виборі модельної програми не можна покладатися лише на інтегральну експертну думку вчителя.

**Висновки.** Проведено дослідження механізмів вибору вчителем модельної навчальної програми вчителями природничої освітньої галузі. Досліджувалися евристичні алгоритми вибору, серед них хаотично-пошуковий на основі індексації прогнозу ефективності модельної програми, загального інтегрованого вибору, критеріально-оцінювального вибору та парного порівняння. Показано, що алгоритм загального інтегрального вибору не дає принципово різних результатів по відношенню до алгоритму парного порівняння, що базується на критерії знаків. Водночас, другий має незначні переваги, які можуть сприяти більш оптимальним організаційним рішенням, що пов'язані з вибором модельних програм.

Для випадку вибору з декількох програм дослідження показали різні результати для алгоритмів інтегрального оцінювання та критеріального оцінювання по групі параметрів. Дванадцять параметрів зі шкалою оцінювання з десятьма градаціями дають велику варіативність результатів, що дозволяє не використовувати жеребкування при однакових результатах. Крім того, критеріальний алгоритм більш об'єктивно оцінює інтегральний індекс ефективності програми по відношенню до алгоритму інтегрального оцінювання, не кажучи вже про оціночний суб'єктивний вибір. Таким чином, ми пропонуємо при виборі модельних програм спиратися саме на критеріальний алгоритм або на його удосконалені варіанти.

Виникає природне питання наскільки точно прогнозується ефективність селективними алгоритмами. Відповідь на це питання може дати порівняльний аналіз інтегральних індексів селективних алгоритмів та індексів реалізації модельних програм протягом двох років навчання. Відповідні дані можна отримати в результаті проведення моніторингових досліджень, потім досліджувати кореляційну залежність між прогнозованими та реальними індексами. Відповідні питання мають стати предметом подальших досліджень.

### Список використаних джерел

- Гриневиц Л. М. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111.
- Гура Т., Рома О. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. *Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області: науково-методичний посібник* / відп. ред. Т. Є. Гура; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя: ЗОІППО, 2022. 303 с.
- Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 05.10.2022).
- Кірман В. К. Векторна модель математичної компетентності учителя математики та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2017. Вип. 2 (10). С. 94–101.
- Кірман В. К., Соколова Е. Т. Системний аналіз математичної компетентності вчителя географії. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 1. С. 41–51.
- Кірман В., Чаус Г. Структурно-параметрична модель математичної компетентності вчителя біології та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2020. Вип. 1 (15). С. 100–112.
- Коваленко Ю. Інноваційні технології в освіті: досвід Нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2018. № 26. С. 141–147.
- Комарницька Т. Психологічні та педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей учнів у Новій українській школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. № 3. С. 49–54.
- Кочерга С., Чаус Г., Романець О. Розвиток професійної компетентності вчителів природничих дисциплін на курсах підвищення кваліфікації. *Вересень. Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2020. Т. 4. № 2–3 (85–86). С. 54–60.

10. Лисенко Т. Нова українська школа: проблеми та перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. № 31. С. 135–142.
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.10.2022).
12. Овчарук О. Проблеми впровадження Нової української школи та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 47. С. 92–96.
13. Онищук Л. А. Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2018. № 1. С. 47–53.
14. Пшенична Л. Новий учитель Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 61–83.
15. Сидоренко В. В. *Reform of training school leaders in terms of implementation of the Concept «New Ukrainian School»* In: Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири: зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. С. 148–153.
16. Турчин В. М. Теорія ймовірностей і математична статистика: основні поняття, приклади, задачі. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2005. 470 с.
17. Collie R. J., Granziera H., Martin A. J., Burns E. C., Holliman A. J. Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, Volume 95, October, 2020, P. 103–148.

## References

1. Hrynevych, L. M. (2022). Kontseptualni idei reformy "Nova ukrainska shkola" u svitli ukrainskoi pedahohichnoi dumky [Conceptual ideas of the "New Ukrainian School" reform in the light of Ukrainian pedagogical thought]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. 98–111 [in Ukrainian].
2. Hura, T., Roma, O. (2022). Diialnisnyi pidkhd u bazovii serednii osviti: vid pedahohichnoi teorii do osvitianskoï praktyky [Active approach in basic secondary education: from pedagogical theory to educational practice]. *Nova ukrainska shkola u bazovii serednii osviti: vpevneni kroky Zaporizkoi oblasti: naukovometodychnyi posibnyk / vidp. red. T. E. Hura; KZ "ZOIPPO" ZOR. Zaporizhzhia: ZOIPPO*, 303 s. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart bazovoi zahalnoi serednoi osvity [Derzhavnyi standart povnoi zahalnoi serednoi osvity]. Postanova KМУ vid 30.09.2020 № 898 "Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity" <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (accessed: 05.10.2022) [in Ukrainian].
4. Kirman, V. K. (2017). Vektorna model matematychnoi kompetentnosti uchyteli matematyky ta pidkhody do yii identyfikatsii [Vector Model of the Mathematical Competence of the Mathematics Teachers and Approaches to its Identification]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity*. Vyp. 2 (10). 94–101 [in Ukrainian].
5. Kirman, V. K., Sokolova, E. T. (2020). Systemnyi analiz matematychnoi kompetentnosti vchytelia heohrafiï [System analysis of the geography teacher's mathematical competence]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika*. Vyp. 1. 41–51 [in Ukrainian].
6. Kirman, V., Chaus, H. (2020). Strukturno-parametrychna model matematychnoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta pidkhody do yii identyfikatsii [Structuralparametric model of a Biology teacher's mathematical competence and approaches to identification thereof]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity*. Vyp. 1 (15). 100–112 [in Ukrainian].
7. Kovalenko, Yu. (2018). Innovatsiini tekhnolohii v osviti: dosvid Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative technologies in education: the experience of the New Ukrainian School]. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu "Ostrozka akademiia"*. 2018. № 26. 141–147 [in Ukrainian].
8. Komarnytska, T. (2020). Psykholohichni ta pedahohichni aspekty rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv u Novii ukrainskii shkoli [Psychological and pedagogical aspects of the development of creative abilities of students in the New Ukrainian School]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 3. 49–54 [in Ukrainian].
9. Kocherha, Ye., Chaus, H., Romanets, O. (2020). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychychk dystsyplin na kursakh pidvyshchennia kvalifikatsii. Veresen [Development of professional competence of teachers of natural sciences at advanced training courses]. *Naukovometodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal*. T. 4. № 2–3 (85–86). 54–60 [in Ukrainian].
10. Lysenko, T. (2018). Nova ukrainska shkola: problemy ta perspektyvy [New Ukrainian school: problems and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*. № 31. 135–142 [in Ukrainian].
11. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. K.: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016. 40 s. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 05.10.2022) [in Ukrainian].
12. Ovcharuk, O. (2018). Problemy vprovadzhennia Novoi ukrainskoi shkoly ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of implementing the New Ukrainian School and ways to solve them]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 47. 92–96 [in Ukrainian].
13. Onyshchuk, L. A. (2018). Nova ukrainska shkola: realii ta perspektyvy. [New Ukrainian school: realities and prospects]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal Kyiv*, № 1. 47–53 [in Ukrainian].
14. Pshenychna, L. (2019). Novyi uchitel Novoi ukrainskoi shkoly [New teacher of the New Ukrainian School] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 1 (85). 61–83 [in Ukrainian].
15. Sydorenko, V. V. (2017). Reform of training school leaders in terms of implementation of the Concept "New Ukrainian School" In: *Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: svitohliadno-profesiini oriientyry: zb. nauk. pr. NPU imeni M. P. Drahomanova, Kyiv*, pp. 148–153.
16. Turchyn, V. M. Teoriia ymovirnostei i matematychna statystyka: osnovni poniattia, pryklady, zadachi [Probability theory and mathematical statistics: basic concepts, examples, problems]. Dnipropetrovsk: Vyd-vo Dnipropetr. Un-tu, 2005. 470 [in Ukrainian].
17. Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J., Burns, E. C., Holliman, A. J. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, October, 103–148.



УДК 37.091.31:005.963

# Види професійної компетентності сучасного педагога

## TYPES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER

**БАРАНЕЦЬ Яна** – старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0101-8571>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>

**BARANETS Yana** – Senior Lecturer of the Department of General, Special Pedagogy, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті визначається сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» та «методична компетентність» як складників професійної компетентності вчителя. Розглянуто сутність кожного з компонентів інклюзивної компетентності та визначено доцільність включення інклюзивної компетентності до складу ключових (життєвих) і професійних компетентностей. Узагальнено рівні сформованості знань, умінь і навичок учасників освітньої діяльності інклюзивного середовища, а також з'ясовано, що єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій є саме компетентністю професійною. Відповідно до цього, виокремлено компоненти інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексійний). Згідно з поглядами багатьох науковців, визначено проблеми компетентного реформування, а саме, що нині до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У статті виокремлено стан готовності вчителя до соціально-педагогічної діяльності у школах з інклюзивним навчанням з урахуванням критеріїв інклюзивної готовності. Досліджено структуру методичної компетентності і її складові, а саме: методична культура, методична творчість, методичне мислення, а також формування методичних компетентностей працюючих. Надано базові нормативно-правові документи, які визначають організаційні питання та окреслюють інклюзивно-орієнтовний вектор підготовки кадрів. В статті концентрується увага на сформованість ситуативного інтересу педагогів до формування інклюзивної та методичної компетентності, мотиви оволодіння професійного зростання в умовах інклюзивного навчання. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної, практичної, етичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. А також, визначено суперечності між сучасною світовою тенденцією визнання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та підходу в Україні.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність педагога, інклюзивна освіта, розвиток.

**Summary.** The article defines the essence of the concepts "competence", "professional competence", "inclusive" and "methodical" as components of the teacher's professional competence. The essence of each of the components of inclusive competence was considered and the expediency of including inclusive competence in the composition of key (life) and professional competences was determined. The levels of formation of knowledge, abilities and skills of the participants of educational activities in an inclusive environment are summarized, and it is also clarified that the unity of theoretical and practical readiness of a specialist to perform professional functions is professional competence. In accordance with this, the components of inclusive competence (motivational, cognitive, operational and reflective) are distinguished. According to the views of many scientists, the problems of competency reform have been identified, namely, that currently up to 65% of teachers who are students of professional development courses do not know the methods of working with children with special educational needs. The article highlights the teacher's readiness for socio-pedagogical activities in schools with inclusive education, taking into account the criteria of inclusive readiness. The structure of methodical competence and its components were studied, namely: methodical culture, methodical creativity, methodical thinking, as well as the formation of methodical competences of workers. The basic regulatory and legal documents that define organizational issues and outline an inclusive indicative vector of personnel training have been provided. The article focuses on the formation of the situational interest of teachers in the formation of inclusive and methodical competence, the motives for mastering professional growth in the conditions of inclusive education. A teacher's pedagogical competence is the unity of his theoretical, practical, and ethical readiness to carry out pedagogical activities. And also, the contradictions between the modern world trend of recognizing the professional training of teachers to work in the conditions of an inclusive environment from the priority areas of educational training and the approach in Ukraine are determined.

**Key words:** competence, competence approach, teacher's professional competence, inclusive education, development.

**Вступ.** Формування професіоналізму в сучасних умовах неможливе без визначення комплексу знань, умінь та навичок, особистісних якостей фахівця будь-якого профілю. Особливе значення в сучасному світі належить професійним компетенціям. Систему поглядів, підходів та їх зміну формують саме професійні компетенції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням спрямування освіти в напрямку формування компетентностей були присвячені праці Е. Зеєра, В. Кременя, О. Овчарука, Т. Філя, О. Хохліної, В. Сиченка та інших. Відповідно до завдань Ради Європи основні компетентності розглядали – І. Гушлевська, А. Дахін, І. Єрмак, О. Карпенко, С. Клепко та інші.

В плані методологічних досліджень присвятили свої роботи науковці і практики, а саме: І. Бабін, Н. Бібік, Б. Блум, І. Галяміна, Ж. Делор, О. Дубасенок, І. Зязюн, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Л. Любімов, В. Хутмакер, А. Хуторський та інші. Вони стверджують, що заклад освіти повинен готувати компетентного спеціаліста, конкурентоздатного фахівця.

**Мета статті.** Зробити аналіз наукових джерел, розкрити теоретичний характер та узагальнення підходів до визначення видів професійної компетентності педагога та вдосконалення існуючої класифікації, зробити висновок про відсутність єдиного визначення їх видів.

**Виклад основного матеріалу.** В останнє десятиріччя ХХІ ст. наша національна освіта характеризується розробкою та впровадженням нових стандартів загального та вищого професійного на основі компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід вперше почав свою розробку в Англії. Це був підхід, який народжувався не в освіті, а був конкретним замовленням професійної діяльності.

У Сполучених Штатах Америки в 70-х роках у сфері бізнесу почали використовувати поняття «компетенція» та «ключова компетенція», пов'язуючи їх з проблемою визначення успішного професіонала. Термін «спеціальні професійні знання і уміння» замінюють терміном «компетенції». Таким чином, універсальні складові будь-якої професійної діяльності розглядали як самостійні. Саме тоді постало запитання: чи можливо навчити компетенціям? З цього часу проблематика компетенцій потрапила в освіту і посіла в ній значне місце.

Сфера освіти, починаючи з Я. Каменського, оперувала основними одиницями – знаннями, уміннями, навичками, а професійна сфера – компетенціями.

Протягом останніх 50 років (з 1958 року) в Україні освіта поступово спрямовується на компетентнісний підхід, який зумовлює принципові зміни в організації навчання, який зорієнтований на практичні результати та розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь у здобувачів освіти.

На думку багатьох науковців, у поглядах на визначення проблеми компетентнісного реформування освіти існують розбіжності і протиріччя.

Існує велика кількість трактувань понять «компетентний», «компетентність», «компетенція».

Експерти країн Європейського Союзу поняття «компетентність» розглядають як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само як і в професійних ситуаціях.

Міжнародна комісія Ради Європи поняття компетентності розглядає як загальні, базові, ключові вміння, ключові кваліфікації, вміння або навички, опорні знання. Їхні експерти розглядають компетентність як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [4].

Раді Європи належить значний перелік компетенцій, але кожна країна, виходячи із власних потреб, пріоритетів і своїх взаємодій з професійною галуззю, виокремлює для себе необхідні.

Деякі науковці поняття «компетентність» і «компетенція» розмежовують.

Компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана, тоді як компетентність – це поєднання знань у визначених галузях, здібностей, які дозволяють ґрунтовно обговорювати цю галузь й активно в ній діяти.

Компетентний – це той, хто здатний високопрофесійно діяти на основі здобутих знань, умінь, навичок та професійного і життєвого досвіду.

Компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння і навички у певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності.

Відомо, що у багатьох європейських країнах переглянуто і внесено зміни до освітніх програм, що спрямовані на створення підґрунтя, щоб основні результати навчання базувались на досягнення учнями необхідних компетентностей.

На переконання науковців необхідно визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими.

Ознакою ключової компетентності є суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, який має особистісно-соціально-діяльнісний характер. Вони являють собою інтегровану характеристику якості навчання особистості.

Є очевидним, що погляди на складові структури компетентностей серед науковців неоднакові.

Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмаков, О. Овчарук, В. Сиченко, С. Шишов, В. Кальней складовими компетенцій виокремлюють знання, уміння, навички, досвід, діяльність, цінності, ставлення.

Дж. Равен виокремлює складовими компетентностей когнітивні, афективні, вольові якості і досвід. Кожна складова зводиться до певних дій особистості, а саме: когнітивні – це знання, уміння, навички; афективні – настанова, емоції, стимул, цінності, ставлення; вольові – поведінкові зусилля, мобілізація енергії, настирливість; досвід – уміти братись і вирішувати справу, співпрацювати, задоволення від виконаної справи, успіх [9].

Деякі вітчизняні науковці головним у структурі вважають мотивацію особистості, яка спонукає та

спрямовує її. До мотиваційних дій слід віднести потреби, стимул, цінності, ставлення, бажання, установки.

Дослідники Т. Мотуз, Л. Пасічник, і Я. Баранець зазначають, що проблема професійної компетентності вчителя, його професіоналізм та здатність до розвитку, сьогодні є необхідною умовою ефективного освітнього процесу, а формування компетентностей у професійній структурі кожного учителя є необхідністю [6, с. 175].

Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що нині до 65% вчителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. До 24% педагогів не володіють змістом спеціальних програм; не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей даної категорії [5, с. 43].

Професійну компетентність вчителя багато науковців визначають як здатність до педагогічної діяльності, а саме: виконувати професійні функції, як теоретичну і практичну готовність здійснювати професійну діяльність. Науковці розглядають цю сформованість як наявність професійних якостей педагога. Професійна компетентність – це:

- властивості особистості, що виявляються в здатності до педагогічної діяльності;
- єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності;
- спроможність діяти ефективно, розв'язувати різного роду ситуації, що виникають в будь-якій діяльності.

Таким чином, важливими в структурі формування інклюзивної компетентності вчителя необхідно чітко усвідомлювати зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сутність умінь, які сприяють виконанню необхідних завдань в процесі навчання; важливим є володіння вчителем організаційними, комунікативними, конструктивними, прогностичними, корекційними вміннями. Але ці вміння не є остаточними і вчитель постійно повинен самовдосконалюватись.

У цьому сенсі професія дає відповідь, якої компетентності має бути людина і яка сфера її компетентності.

Завдання сучасної освіти полягає в тому, як знання, вміння та навички перекомпонувати в компетенції.

В. Сиченко та В. Мареніченко доповнюють і трактують професійну компетентність як інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що проявляються в результаті діяльності [7, с. 581].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної, практичної, етичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Рада Європи визначає п'ять ключових компетенцій:

- політичні і соціальні (брати на себе відповідальність, брати участь у вирішенні конфліктів, ухваленні колективних рішень);
- способи життя у полікультурному суспільстві (формування міжкультурних компетенцій, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій);

- володіння усною і письмовою комунікаціями;
- володіння інформаційними компетенціями;
- здатність навчатися впродовж життя.

На сьогодні відсутня єдність у поглядах, але простежується тенденція до визначення змісту компетенцій, що визнані головними для випускників вищої школи.

Існує наукова думка, що термін «компетентність» визначено у 1959 році і окреслює взаємодію людини з навколишнім середовищем. Таким чином, саме компетентність виступає характеристикою, яка виникає в діях будь-якої людини.

Але в умовах сучасності, проблема розвитку компетентності стала більш актуальною з 2003 року з моменту приєднання до Болонського процесу.

Недоліком сучасної освіти є те, що до освітніх програм з підготовки майбутніх вчителів часто не внесено формування інклюзивної компетентності (крім підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»). Не приділяється належна увага і напряму підвищення кваліфікації «Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища особистості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами». Існує хибна думка, що інклюзія – це щось далеке і важке, і не всім педагогам потрібна інклюзивна компетентність. Наша сучасність довела, що кожен учитель або вихователь завтра може стати вчителем або вихователем інклюзивного класу – групи, асистентом-вчителем-вихователем.

Кожен педагог має бути готовим до такої ситуації. Це стосується усіх: від студента, що йде на педагогічну практику, до вчителя або вихователя з досвідом роботи.

Однією з центральних якостей, на думку професора В. Сиченка, саме компетентність вважається формуванням фахівця, здатного до адаптування в умовах праці.

У кожній професії існують свої стандарти і вони, звичайно, з часом змінюються.

Професійний стандарт описує інклюзивну компетентність учителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників і розвиток її стає вимогою сучасності до кожного учителя.

В Україні формування інклюзивної компетентності є стратегічною метою у світлі реформ сучасної вищої освіти в Україні. «Інклюзивна компетентність» майбутніх педагогів-вихователів – значно нове поняття і потребує ознак та критеріїв. Сутність поняття «інклюзивна компетентність» ми знаходимо в наукових працях С. Максимюка, С. Мойсеюк, Т. П'ятакової, М. Чайковського. Критеріями формування інклюзивної компетентності можна визначити:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- рефлексивний;
- операційний.

Мотиваційний критерій – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання; це стійка спрямованість на здійснення інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи (закладу



загальної середньої освіти) або вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) та усвідомлення значимості проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я (особливими освітніми потребами) у суспільство.

Мотиваційний компонент стає вагомим, коли інклюзивне навчання розглядається як ефективна складова для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та усвідомлюється його гуманістичний потенціал.

В якості мотиваційного критерію виступає сформованість сукупності мотивів, які адекватні цілям і завданням інклюзивного навчання, а також показникам, які передбачають інтеграцію людей з обмеженими можливостями (особливими освітніми потребами); стійкість у спрямуванні на здійснення інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи (закладу загальної середньої освіти) або вищого навчального закладу (закладу вищої освіти).

Когнітивний критерій – це знання, розуміння специфіки роботи, технологій і методик педагогічної проблеми дітей з особливими освітніми потребами, а також наявність необхідних знань з основ спеціальної педагогіки, медико-соціальних знань, а також здатність педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання.

Високий рівень когнітивного критерію обумовлюють знання про психологічні, соціальні особливості дітей з особливими освітніми потребами, а також знання про специфіку роботи в умовах інклюзивного навчання.

Якість операційного критерію визначається наявністю способів виконання конкретних дій у процесі інклюзивного навчання.

Рефлексійний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у процесі якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також свідомий контроль результатів власних дій, аналізі реальних ситуацій.

Рефлексія дає змогу вможливити самопізнання, саморегуляцію, самоконтроль, саморозвиток.

Основними показниками рефлексійного критерію є здатність до: аналізу досвіду реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід підначальної діяльності; об'єктивне оцінювання результатів своєї діяльності, бачення власних помилок та прагнення їх виправлення; необхідність потреби у власному особистісному і професійному зростанні і постійному підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності.

Інклюзивна компетентність вчителя – складова його професійної компетентності і включає ряд ключових і функціональних компетентностей.

3. Шевців визначає інклюзивну компетентність як соціально-педагогічну майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи (закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням) стверджуючи, що це інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом знань і навичок, які надають можливість розв'язувати

стандартні і нестандартні соціально-педагогічні задачі і проблеми [8, с. 57].

Інклюзивну компетентність педагога включають до його фахових компетентностей і вважають, що вона формується на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних й особистісних якостей, а також володіння технологіями, які здатні формувати позитивну мотивацію до інклюзивної діяльності.

Також до складників інклюзивної компетентності відносять необхідний обсяг знань та вмінь, які розвивають навички виконувати професійні функції, враховуючи особливі потреби учнів для розвитку й саморозвитку; а також як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності.

І. Бельке та І. Вдовенко у статті «Формування інклюзивної компетентності вчителя» на підставі теоретичного аналізу, враховуючи критерії готовності до інклюзивної діяльності виокремлює:

- усвідомлення виконувати соціально-педагогічну діяльність;
- готовність до подолання невдач;
- схильність до творчості;
- бажання допомогти розкрити потенціал учнів, та інше виокремлює рівні сформованості інклюзивної компетентності педагога:
- продуктивний;
- достатній;
- елементарний [1].

Під рівнем сформованості інклюзивної компетентності слід розуміти показники: відсутність зацікавленості працею вчителя в умовах інклюзивного навчання або нерозумінням мотивів і цілей оволодіння професією; відсутністю прагнення до професійного зростання; психологічна неготовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; обмеженим запасом спеціальних інклюзивних знань і умінь; недостатній стимул до самовдосконалення.

Продуктивний рівень має відмінність від елементарного проявами стійкого інтересу до поняття формування інклюзивної компетентності. Слід відзначити стійку ціннісну мотивацію, обізнаність з особливостями розвитку дитини, цінування і розуміння її інтересів. Такий педагог вирізняється сформованістю системою інклюзивних знань, дієвих знань про сутність інклюзивної компетентності; постійна самоосвіта, ґрунтовне оволодіння інклюзивними знаннями, адекватною самооцінкою сформованості власної інклюзивної компетентності, прагнення до самовдосконалення.

Достатній рівень відмічає ситуативний інтерес до формування інклюзивної компетентності; мотиви оволодіння педагогічною професією в умовах інклюзивного навчання; часткове прагнення до професійного зростання; урахування інтересів учнів; розуміння особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами; сформованість певних інклюзивних умінь.

Універсальність інклюзивної компетентності дозволяє належати їй до ключових (життєвих) компетентностей або спеціальних. Але перед наукою постало

питання оновлення системи підготовки педагогічних кадрів, підготовки фахівців нового покоління, нової генерації, спроможних працювати в інклюзивному освітньому середовищі, а це потребує включення інклюзивної компетентності до складу професійної. Інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності і включає необхідний обсяг знань і умінь для учасників процесу інклюзії різних категорій та демонструє здатність здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб, умовами для розвитку і саморозвитку.

Необхідним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі учасники інклюзії – від педагогічних працівників, адміністрації, до студентів, учнів, допоміжного персоналу.

Але, в існуючій системі, існують деякі суперечності між сучасною світовою тенденцією визнання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та підходу в Україні. Ми недостатньо вивчаємо зарубіжний досвід з реалізації різних видів і форм підготовки і вдосконалення педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. В нашій країні привалюють колективні методи навчання та виховання.

М. Захарчук у своїх дослідженнях наголошує, що аби оволодіти системою індивідуальної роботи, яку потребують діти з особливими освітніми потребами, вчитель має оволодіти глибокими знаннями свого предмету, методикою навчання дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 23].

Значна кількість вчителів відчують труднощі оскільки не володіють такими знаннями, не мають достатнього досвіду ефективної роботи в команді, співпраці з батьками дітей, залучення батьків до складання індивідуальної навчальної програми, недостатність організації спостереження за динамікою розвитку дитини та її оцінювання; адаптації навчальної програми та класу, фізичного середовища, методів та форм навчання.

Професор А. Колупаєва прямо вказує на те, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від координованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та інших), які входять до мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення до команди інших необхідних фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію [5, с. 179].

Співпраця у команді дозволяє повною мірою охопити всі аспекти роботи з такими учнями, узгодити всі кроки, врахувати професійні поради з тим, щоб максимально забезпечити свою діяльність.

Дослідники дійшли висновку, що методична компетентність фахівця – складне інтегроване утворення,

що поєднує в собі результат методичної підготовки, тобто синтез знань – психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних, а також умінь – загальноосвітніх, спеціальних та комунікативних і, звичайно, навичок педагогічної діяльності, які необхідні для ефективної роботи. Особливе значення належить методичному досвіду, який отримується в процесі професійної діяльності та особливих рис суб'єкта.

Якщо розглядати структуру методичної компетентності асистента вчителя, то можна визначити такі складові:

- загально методичні (дидактичні) до них можна віднести обов'язково науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу та наочність;

- загальнопедагогічні вміння, які пов'язані з самореалізацією; оригінальним моделюванням освітньої діяльності, творчим мисленням і нестандартним розв'язанням нестандартних педагогічних ситуацій, аналізом своєї діяльності і діяльності учнів з особливими освітніми потребами;

- спеціальні, які надають змогу володіти тонкощами методики в інклюзивному освітньому просторі, розробляти власні методи, формувати власний досвід;

- комунікативні, які пов'язані на культурі мовлення, ефективністю спілкування, залежно від ситуацій.

Більшість науковців підтверджують залежність методичної компетентності від особистісних рис людини, зокрема, здібностей і готовності реалізувати їх у професійній педагогічній діяльності. Вони віддають перевагу самонавчанню і самовдосконаленню особистості при формуванні власного педагогічного досвіду.

Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень, в галузі підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників до реалізації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти до формування методичної компетентності в умовах інклюзивноосвітнього середовища залишається недостатньою мірою розкрита, зокрема, потребують уточнення форми та методи формування методичної компетентності і під час навчання (підготовки фахівців) під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які сприяють їх фаховому зростанню та побудові власної траєкторії освіти впродовж життя.

Нова парадигма освіти України орієнтована на розвиток і потреби особистості. Зміни в економіці, політиці, соціальній сфері та освіті викликало необхідність корінної зміни структури та змісту підготовки фахівців. Сьогодні Україна набирає потужних обертів у процесі реформування освіти.

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права осіб з різного роду порушеннями (з особливими освітніми потребами (за нозологіями) дала змогу розбудови інклюзивного суспільства для забезпечення якісної освіти усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

Початковий етап роботи з дослідження процесу розвитку ідеї підготовки до професійної діяльності асистента вчителя пов'язана з визначенням кола історико-

педагогічних джерел, необхідних для виконання поставлених завдань.

Аналіз наукових джерел та узагальнення вітчизняного досвіду впровадження інклюзивної моделі освіти в педагогічну практику закладів загальної середньої освіти дозволили визначити теоретичну проблематику підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Подальший розвиток методології підготовки кадрів для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища стали базові нормативно-правові документи («Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти», «Положення про інклюзивно-ресурсний центр»). Саме ці документи визначили організаційні питання та чітко окреслили інклюзивно зорієнтований вектор підготовки кадрів. Така підготовка потребує, перш за все, формування методичної компетентності фахівців, які здійснюють педагогічне асистування.

У довідковій літературі феномен методичної компетентності трактується як процес актуалізації своїх можливостей, це розвиток своїх можливостей, розумових здібностей засобами інтелектуальних занять у процесі професійної діяльності, яка проявляється в науково-методичній та навчально-методичній діяльності, це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), умінь застосовувати знання в діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

**Висновки.** Дефініції «методична компетентність», а також окремих її видів, пов'язують із певними властивостями, здібностями особистості та готовністю реалізувати ці здібності в фаховій підготовці, педагогічній діяльності. При цьому важливою характеристикою методичної компетентності є певний досвід фахівців, тому що в процесі набуття такого досвіду людина самонавчається, самовдосконалюється, розвиває ті особисті якості, які необхідні для становлення її методичної компетентності.

Досліджено, що структура методичної компетентності складається з чотирьох складових: методична культура, методична творчість, методичне мислення, мобільність педагога, які включають: науковість, системність, послідовність, перспективність, зв'язок з практикою, доступність, наочність.

Формування методичних компетентностей працюючих в інклюзивному освітньому середовищі – головні ознаки інноваційного розвитку нашого суспільства і знаходиться у площині освітньої політики, яка формується на принципах доступності, загальності, рівності, якості.

Навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища являє собою сучасну технологію, яка виступає альтернативою класно-урочній системі навчання. Для вирішення освітніх задач, володіння методами, методиками, володінням інформаційною культурою, сформованості комунікативних компетенцій, сучасному педагогу спеціальної освіти необхідно володіти головним стратегічним ресурсом нової філософії освіти – документами міжнародного та вітчизняного регулювання розвитку інклюзивної освіти та підготовки кадрів.

### Список використаних джерел

1. Бельке І, Вдовенко І. Формування інклюзивної компетентності вчителя. *Конференція «Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти»*. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25.html> (дата звернення: 10.10.2022).
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Київ: К.І.С, 2004. 111 с.
3. Захарчук М. Є. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 1. С. 21–28.
4. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5522/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82.%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%B8.pdf> (дата звернення: 10.10.2022).
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-книга, 2009. 326 с.
6. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 172–181.
7. Сиченко В. В., Мареніченко В. В. Розвиток системи публічного управління в контексті компетентнісного підходу. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 16. С. 576–597. URL: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7471/1/%D0%A1%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%20%D0%92.%20%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B8.pdf> (дата звернення: 12.10.2022).
8. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.
9. Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society* New York: Peter Lang. URL: <http://www.johnraven.co.uk/eyeonsociety/resources/CILSChap1.pdf> (дата звернення: 12.10.2022)

### References

1. Bel'ke, I, Vdovenko, I. Formuvannya inklyuzyvnoyi kompetentnosti vchytelya [Formation of the teacher's inclusive competence]. *Konferentsiya "Psykhologichnyy suprovod uchasykiv osvitynoho protsesu v umovakh inklyuzyvnoyi osvity"*: URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25.html> (accessed: 10.10.2022) [in Ukrainian].



2. Bibik, N. M. (2005). Kompetentnisnyy pidkhdid: refleksyvnyy analiz zastosuvannya [Competency approach: reflective analysis of application]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
3. Zakharchuk, M. E. (2014). Analiz systemy pidhotovky pedahohiv inklyuzyvnoyi shkoly u SSHA [Analysis of the system of training teachers of inclusive schools in the USA]. *Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 1, 21–28 [in Ukrainian].
4. Kaydalova, L. H. Teoretychni zasady kompetentnisnoho pidkhdodu do profesiynoho navchannya [Theoretical foundations of the competence approach to professional training] URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5522/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82.%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%B8.pdf> (accessed: 10.10.2022) [in Ukrainian].
5. Kolupayeva, A. A. (2009). Inklyuzyvna osvita: realiyi ta perspektyvy: monohrafiya [Inclusive education: realities and prospects: monograph]. Kyiv: Sammit-knyha [in Ukrainian].
6. Motuz, T., Pasichnyk, L., Baranets', YA. (2021). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v inklyuzyvnomu seredovyskhi zakladu osvity [Information and communication technologies in the inclusive environment of the educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 1, 172–181 [in Ukrainian].
7. Sychenko, V. V., Marenichenko, V. V. (2022). Rozvytok systemy publichnoho upravlinnya v konteksti kompetentnisnoho pidkhdodu. [Development of the public management system in the context of the competence approach]. *Publichne upravlinnya ta rehional'nyy rozvytok*. 16, 576–597. URL: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/747/1/%D0%A1%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%20%D0%92.%20%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B8.pdf> (accessed: 12.10.2022) [in Ukrainian].
8. Shevtsiv, Z. M. (2017). Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty v inklyuzyvnomu seredovyskhi zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu [Professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of a comprehensive educational institution]: monohrafiya. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
9. Raven, J., & Stephenson, J. (2001). Competence in the Learning Society. [Competence in the Learning Society] New York: Peter Lang. URL: <http://www.johnraven.co.uk/eyeonsociety/resources/CILSChap1.pdf> (accessed: 12.10.2022) [in English].

УДК 37.018.43:355(477)

# Дистанційне навчання здобувачів освіти України в умовах воєнного стану: організаційний аспект

## DISTANCE LEARNING FOR UKRAINIAN SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW: ORGANIZATIONAL ASPECT

**ДУДНІК Володимир** – завідувач науково-дослідної лабораторії інформаційних технологій та дистанційного навчання, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2778-0612>

**ТУХТАРОВА Тетяна** – науковий співробітник лабораторії інформаційних технологій та дистанційного навчання, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7460-0912>

**КУЧЕР Ростислав** – науковий співробітник лабораторії інформаційних технологій та дистанційного навчання, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6343-9016>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-8>

**DUDNIK Volodymyr** – head of the research laboratory of information technologies and distance learning, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**TUKHTAROVA Tetiana** – researcher of the laboratory of information technologies and distance learning, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**KUCHER Rostyslav** – researcher of the laboratory of information technologies and distance learning, Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** Розкриваються особливості організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти України в умовах воєнного стану. Представляється сутність проблем, з якими зіштовхнулася система освіти, серед яких неможливість забезпечення очного процесу навчання через руйнування закладів освіти та загрози безпеці здобувачів початкової освіти. Обстоюється позиція про те, що дистанційна освіта сьогодні в Україні змінила свій статус з можливого варіанта організації освітнього процесу на пріоритетний. Логіка викладу дослідницького матеріалу базується на аналізі актуальної нормативно-правової бази з впровадження дистанційного навчання, на представленні найбільш поширених форматів підтримки, ресурсів дистанційного навчання, платформ з методичної підтримки освітян та практичних рекомендацій щодо особливостей організації навчання в дистанційному форматі. Автори проводять аналіз наявних функціонуючих проєктів, покликаних надати методичну підтримку українським освітянам, деталізуючи особливості функціонування «Всеукраїнської школи онлайн», «Всеукраїнського розкладу», сутності проєкту «Якість освіти» тощо. Робиться висновок про те, що українська держава працює над забезпеченням різноманітних організаційних аспектів впровадження дистанційного навчання, звертаючи увагу на важливість перебудови календарно-тематичного планування, на потребу організації дистанційного навчання закладу освіти в межах єдиної навчальної платформи, на особливості засвоєння знань у синхронному/асинхронному режимах навчання. Окремо організаційні питання стосуються роз'яснення психологічних умов засвоєння знань в дистанційному форматі навчання та важливості налагодження комунікації з батьками. В умовах сьогодення українське дистанційне навчання забезпечено різноманітною онлайн-підтримкою освітян та здобувачів початкової освіти. Однак поряд з цим, залишаються питання, які очікують на своє подальше вирішення, зокрема це: технічний аспект організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану; потреба у підвищенні цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу; необхідність надання методичної допомоги вчителям щодо роботи у дистанційному форматі.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, дистанційна освіта, освітні тренди, онлайн платформи, освіта в умовах війни.

**Summary.** The article reveals the features of the organization of distance education in secondary school of Ukraine under the martial law conditions. The essence of the problem faced by the education system is presented, including

*the inability to provide full-time learning process due to the destruction of educational institutions and safety threats to the schoolchildren. The authors justify the thesis that distance education in Ukraine has nowadays changed its status from a possible option to the priority mode of the educational process organization. The presentation of the research material is based on the following points: analysis of the current legal framework for the implementation of distance education in schools; the analysis of the most common supportive tools, distance learning resources, platforms for methodical support of educators, and practical recommendations on the distance learning organization. The authors carry out the analysis of the already existing and functional projects designed to provide methodical support to Ukrainian educators, detailing the features of the functioning of the "All-Ukrainian Online School", "All-Ukrainian Schedule", the essence of the "Quality of Education" project, etc. It is concluded that the Ukrainian government is working on various organizational aspects of the distance learning implementation paying attention to the importance of restructuring the calendar and thematic planning of education process, the need to organize distance learning in an educational institution within a single educational platform, the peculiarities of knowledge acquisition in synchronous/asynchronous modes of teaching. Selected organizational issues relate to clarifying the psychological conditions of knowledge acquisition in the distance learning format, and the importance of establishing communication with parents. In today's conditions, Ukrainian distance learning provides various supportive online tools for both educators and students. However, along with this, there are issues that await their further resolution, in particular: the technical aspect of the organization of distance learning under the conditions of martial law; the need to increase the digital competencies of all participants in the educational process; and the importance of providing methodological assistance to teachers regarding their work in a distance format.*

**Key words:** distance education, distance learning, educational trends, online platforms, education under martial law.

**Вступ.** Дистанційна освіта сьогодні в Україні змінила свій статус з можливого варіанта організації освітнього процесу на пріоритетний. Це обумовлено тими реаліями, в яких опинилася вся українська система освіти, а саме: неможливість забезпечення очного процесу навчання через руйнування закладів освіти, через небезпечність перебування в закладах освіти (що є вельми актуальним у регіонах, наближених до проведення бойових дій, або у тих, які перебувають у центрах бойових дій). «Війна в Україні привнесла нові виклики – руйнування шкіл, вимушено переселені здобувачі початкової освіти та педагоги, які навчаються і працюють у нових для себе школах по всій Україні та за її межами, «випадання» з освітнього процесу окремих дітей та цілих класів через повітряні тривоги, бойові дії та інші причини, пов'язані з війною» [17]. Тож, наразі питання, що стосуються особливостей впровадження дистанційного навчання є вельми актуальними. Враховуючи те, що сегмент дистанційного навчання має нерівномірні темпи розвитку в різних країнах, що, однак стало не таким суттєвим в період COVID, коли більшість країн вимушені були перебудувати освітній процес, є можливість виокремити загальні показники дистанційного навчання, що характерні для Європейських країн, які цілеспрямовано займалися розвитком дистанційного навчання, задовго до сучасних викликів. Тож, означимо ці показники:

- багаторічний досвід надання освітніх послуг у дистанційному форматі на основі інформаційно-освітніх ресурсів;
- багата інформаційна база;
- наявність освітніх хабів у різних країнах;
- визнання дипломів у межах Європи в цілому;
- налагоджена система застосування сучасних мультимедійних технологій в освіті;
- налагоджена система розсилки файлів, встановлена система зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу;

- кваліфікованих кадровий склад;
- висока якість знань.

Вказані показники потребують детальної ревізії, наявний досвід розбудови системи дистанційного навчання – ретельного дослідження та переосмислення для врахування побудови якісного українського сектора дистанційного навчання, який активно розвивається в умовах сьогодення. Тематика, що цікавить та привертає увагу всього українського суспільства, стосується особливостей організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану. Адже освітян цікавлять питання організаційно-методичного характеру, керівників закладів освіти, окрім іншого, питання організації якісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, батьків – якість надання освітніх послуг у цей складний для країни час. Тож з огляду на значущість та актуальність роз'яснення особливостей цього питання, стаття присвячена аналізу науково-методичного супроводу організації процесу дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Звичайно, питанням розвитку та різним інструментальним аспектам впровадження дистанційного навчання в останні роки приділено багато уваги, що обумовлено пандемією COVID, у результаті якої різні країни світу були поставлені перед нагальною потребою впровадження дистанційного навчання. Варто виокремити роботу «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації», яку можна вважати ключовою для теми нашого дослідження, у якій подані загальні принципи та інструменти дистанційного навчання [11, с. 7]. Однак фактом є те, що сегмент дистанційного навчання – це доволі динамічна галузь, яка є віддзеркаленням суспільних процесів, а отже доволі гнучка до змін. Що потребує ретельного аналізу. Плеяда українських дослідників зазначає, що «викликом... стала фактична унікальність завдання та відсутність в інших системах освіти аналогів стратегічних документів із розвитку дистанційної освіти в умовах



війни. Україна чи не єдина країна світу, яка попри активні військові дії забезпечила продовження освітнього процесу» [15, с. 3].

Варто зазначити, що особливостям впровадження дистанційного навчання в останні роки активно приділялася увага, особливо це помітно на ґрунтовних дослідженнях у сфері вищої освіти. У той же час, наукове обґрунтування особливостей впровадження дистанційної освіти у закладах загальної середньої освіти, ще очікує подальшої рефлексії. У сфері вищої освіти варто відзначити наступні розвідки. Так, у дослідженні «Освітній процес ВНЗ в умовах воєнного часу: стан та перспективи розвитку», автор, Н. А. Литвин, розглядає особливості дистанційного навчання саме у Вишах, акцентуючи увагу на нормативно-правовій базі та на особливостях розв'язання організаційних питань [10, с. 262]. І. Ковальчук та М. Ковальчук аналізують досвід використання цифрових технологій у студентському середовищі [7, с. 94]. Автори дослідження «Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти культурно-мистецького профілю в умовах воєнного стану» зазначають: «складність навчання в умовах воєнного стану є незаперечною, оскільки значний вплив на організацію і дисципліну здобувачів знань чинить саме відсутність системності в освітніх процесах, унеможливлення соціальної взаємодії і прямих контактів між студентом і педагогом чи між групою студентів, а також динамічний ріст рівня невизначеності, відчуття тривоги і напруги у соціумі, що, власне, ускладнює підтримку ефективності освіти» [8, с. 202]. Рефлексії впровадження дистанційного навчання у заклади загальної середньої освіти присвячені дослідження: В. Кухаренка та В. Бондаренка [9, с. 39], посібник «Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва» [2, с. 85]. Можливості та особливості використання технічних засобів інформаційних технологій щодо організації дистанційного навчання розглядаються у роботі І. Твердохліба «Організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного стану», де автор підсумовує: «У цей непростий для країни час варто докласти всіх зусиль, щоб здобувачі початкової освіти повернулися до навчання. Хоч і онлайн-навчання, проте воно буде корисним для підтримки рівня знань і формування нових, сприятиме охопленню здобувачів початкової освіти навчальним процесом, що відволікатиме їх від тяжких реалій сьогодення. Окрема роль при цьому відводиться вчителям, зокрема вчителям інформатики, ІТ-фахівцям і просто людям, які мають достатній рівень інформаційної культури, оскільки їх знання, вміння та навички дуже необхідні для допомоги в організації онлайн навчання та його підтримки» [14, с. 122].

Відповідно, враховуючи актуальність дослідження впровадження дистанційного навчання в сучасних реаліях, потребу у науковій розбудові різноманітних аспектів впровадження дистанційного навчання саме в межах закладів загальної середньої освіти, обрано тему роботи та обґрунтовано мету дослідження.

**Мета статті.** Розкрити особливості організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти України в умовах воєнного стану.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на вже наявну розбудовану систему щодо організації дистанційного навчання в Україні, зупинимось на ключових позиціях цього питання, з акцентом на особливостях їх впровадження у реаліях сьогодення. Відповідно до постанови КМ України «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні» [13] заклад освіти самостійно приймає рішення щодо зняття обмеження на максимальну кількість здобувачів початкової освіти у класі при дистанційній формі навчання. Під час самого дистанційного навчання, Міністерство освіти і науки України (далі – МОН), рекомендує використовувати у роботі з учнями матеріали Всеукраїнської школи онлайн [3] (далі – ВШО), яка являє собою платформу для дистанційного навчання здобувачів освіти 5–11 класів та містить методичний матеріал для вчителів. Ця платформа містить низку відеоуроків, тестові завдання та матеріал для самостійної роботи учня з основних шкільних предметів. Передбачається, що здобувачі освіти можуть користуватися цим ресурсом як під час карантину, так і для ознайомлення з темами, які були пропущені з певних обставин. Увесь навчальний контент відповідає чинним державним освітнім програмам, а його якість перевірена Українським інститутом розвитку освіти. Перелік та тематику курсів запропоновано МОН України [3]. Хоча проєкт «Всеукраїнська школа онлайн» стартував в Україні до початку повномасштабного вторгнення, наразі він також є важливим інструментом забезпечення надання якісних освітніх послуг в дистанційному режимі.

Від початку березня 2022 року МОН України спільно з компанією Google Україна впровадили проєкт «Всеукраїнський розклад «Будь активним заради миру». «Онлайн-розклад реалізується на базі інтерактивного Google-календаря, до якого в режимі реального часу матимуть доступ усі охочі. Розклад розроблено для здобувачів освіти 1–11 класів. Усі бажаючі можуть використовувати ВШО, де містяться відеоуроки, конспекти, тестові завдання, є кабінет вчителя, який дистанційно може тримати зв'язок з учнем, а також для якої розроблено мобільний застосунок» [4].

Також варто наголосити на різноманітних онлайн-школах, на які також звертають увагу урядовці. Однією з таких є «Атмосферна Школа» [1], в якій здобувачі початкової освіти навчаються дистанційно заочною програмою 1–11 класів, що повністю відповідає навчальній програмі МОН. Дистанційна школа є ліцензованим освітнім закладом і має право надавати учням свідоцтва про загальну середню освіту державного зразка. Навчальна платформа дистанційної школи має гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» та містить усі необхідні інструменти для успішного навчання онлайн. Кожен здобувач освіти (незалежно від місцеперебування) має можливість зберегти доступ до безоплатної освіти, зокрема й на тимчасово окупованих територіях [1].

Для організації якісного процесу дистанційного навчання сьогодні функціонує ціла низка проєктів, покликаних надати методичну підтримку українським освітянам. Одним з таких є проєкт «Якість

освіти», ініційований інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Мета даного ресурсу – надавати фахову допомогу освітянам України, поширювати авторські методики викладання, вести прямий діалог з авторами підручників, забезпечити зв'язок між провідними фахівцями в кожній науковій галузі, методистами, управлінцями, вчителями. «У рамках даного проєкту постійно розробляються сторінки авторів українських підручників, на яких кожен авторський колектив має змогу у вигляді відеопрезентації донести до вчителя авторську концепцію та власне бачення методики використання підручника в навчальному процесі» [18]. Окрім вказаного, зазначимо, що фахівці МОН зібрали перелік корисних ресурсів для дорослих та дітей щодо психологічної підтримки, навчання та інформування [5].

У межах теми нашої розвідки, варто звернути увагу на нещодавно проведене дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. Дослідження проведене Державною службою якості освіти України у співпраці з ініціативою «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується в межах проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe). Він є проєктом міжнародної технічної допомоги, що реалізується компанією Alinea International та фінансується Урядом Канади. Методологія та рецензування інструментів відбувалося у співпраці з соціологічною агенцією Vox Populi. Метод: онлайн-анкетування здобувачів освіти старшої школи, батьків здобувачів початкової освіти та базової/старшої школи, вчителів початкової та базової/старшої школи, керівників закладів освіти. Кількість респондентів: Здобувачі – 1112; Батьки здобувачів початкової освіти – 1540; Батьки здобувачів початкової освіти базової та старшої школи – 1984; Вчителі початкової школи – 595; Вчителі базової та старшої школи – 1298; Керівники закладів освіти – 52. Терміни онлайн-анкетування: 18–24 лютого 2022 року. Проведене дослідження варто вважати основою для розроблення практичних рекомендацій для керівництва шкіл.

Зупинимось на цих положеннях.

Зміни до календарно-тематичного планування. «Незважаючи на те, що 79% керівників закладів освіти зазначали, що підготовка до навчального року передбачала коригування вчителями календарно-тематичного планування з урахуванням перебування здобувачів на дистанційному навчанні та/або карантині, більше половини педагогів таких змін не вносили. Жодних змін до КТП у початковій школі у селах не вносило 62% вчителів, у містах – 54%, у базовій школі та старшій – 60% та 53% відповідно. Від чверті до третини вчителів і в містах, і в селах під час дистанційного навчання коригували кількість годин на вивчення теми; перенесли на пізніший період більш складні для опанування теми; від 11% до 19% вчителів об'єднували окремі теми. Від 7% до 16% педагогів вказали, що здобувачі самостійно опановували навчальний матеріал, частіше про це зазначали у селах, особливо у початковій школі» [6, с. 16]. Отже, з огляду на вище зазначене, варто звернути увагу на те, що в умовах військових дій вкрай складно дотримуватися сталого розкладу та

витримувати тематику, згідно з календарно-тематичним плануванням. Саме тому таке планування має стати гнучким, спрямованим на допомогу вчителю [18].

Єдина навчальна платформа. «Організація дистанційного навчання була побудована у спосіб, що дуже часто вимагає самостійного опрацювання нових навчальних тем, матеріалів, завдань. Близько половини вчителів щодня розміщували на платформах, у соціальних мережах та в месенджерах матеріали та завдання для самостійного опрацювання, які учням/ученицям було важко опанувати. Викликом для здобувачів стало і те, що через відсутність єдиної освітньої платформи, куди можна було б одночасно завантажувати усі домашні завдання, вони часто переключалися з одного застосунку на інший, що спричинювало незручності та розгубленість» [6, с. 100]. Саме тому наступна порада освітянам пов'язана з рекомендацією застосовувати спеціальну онлайн-платформу. Важливо, щоб вона була єдина для всієї школи. Враховуючи те, що дистанційне навчання як освітня технологія потребує системного підходу, школам варто розпочати розроблення повноцінних дистанційних курсів з основних навчальних предметів для 5–11 класів. Перевага повноцінних курсів над наборами навчальних матеріалів у структурованості, покроковому супроводі самостійної роботи учня, наявності системного зворотного зв'язку [17].

Використання різноманітних методів у роботі з учнями, враховуючи синхронний та асинхронний режим навчання. Проведене дослідження якості організації дистанційного навчання свідчить про те, що більша частина опитаних педагогів використовують і синхронний, і асинхронний режими навчання одночасно. «У містах вчителі частіше вдаються до синхронного навчання, якщо порівняти з колегами, що працюють у закладах освіти, розташованих у селах. У початковій школі це співвідношення становить 59% для міст і 52% для сіл, у базовій та старшій – 61% та 46% відповідно. Асинхронний спосіб ведення дистанційного навчання переважає у селах: 14% проти 8% у початковій школі та 9% та 6% у базовій та старшій» [6, с. 9]. Відповідно, способи викладання, самостійне опанування учнями нового матеріалу, мають бути різними. Тут на допомогу прийдуть діяльнісні методи навчання, які мають у своєму арсеналі величезний методичний арсенал, як то проєкти, пошукові або дослідницькі завдання. Окреме місце тут посідає технологія «перевернутий клас», як варіант змішаного навчання при дистанційній формі навчання.

Партнерські взаємини з батьками. При дистанційному навчанні вкрай важливо підтримувати контакт з батьками здобувачів освіти. Результати проведеного дослідження засвідчують, що українські освітяни доволі активно комунікують з батьківською спільнотою. «Для ефективної організації дистанційного навчання вчителі підтримували комунікацію з батьками. Частіше це робили у початковій школі, особливо у містах – «щодня» відповіли 65% вчителів, у селах – 48%. У базовій та старшій школі з урахуванням типу населених пунктів ці показники мало відрізняються: 24% у селах та 27% – у містах» [6, с. 19]. При цьому канали

комунікації є доволі розгалуженими. Отже, це той критерій, який і надалі має розвиватися, із залученням якомога більшої кількості батьків для формування сталих партнерських взаємин.

Психологічні особливості засвоєння інформації при дистанційному навчанні. Очевидним є розуміння того, що кожен учень, в залежності від індивідуальних психологічних особливостей, має пріоритетні та непріоритетні канали сприйняття та засвоєння інформації. Існує низка незалежних від особистісних характеристик особливостей, які слід враховувати при розробці навчально-методичних матеріалів, зокрема такі: «органи чуття людини обмежені у своїй можливості реагувати на інформаційні сигнали, відтак сприймають лише дозовану кількість повідомлень із навколишнього середовища; і якщо повідомлень багато, то мозок зазнає інформаційного перенасичення; людина сприймає світ залежно від того, що вона очікує сприйняти, через те її свідомість більшою мірою реагує на нове і несподіване; «ефект технічного перенасичення» полягає в тому, що людина не спроможна без варіювання виконувати одноманітні завдання протягом навіть нетривалого часу, тому іноді непомітно для себе вона змінює задачу, яку розв'язує» [16, с. 54]. Також, при організації синхронного режиму дистанційного навчання, варто зважити на останні зміни, щодо тривалості навчальних занять з різновіковою аудиторією [12].

Звичайно, означеними положенням далеко не обмежується перелік питань, які мають бути вирішені

для забезпечення якісного процесу дистанційного навчання українських здобувачів початкової освіти.

**Висновки.** Проведений аналіз особливостей організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти України в умовах воєнного стану дає змогу сформулювати наступні положення. Сьогодні українська держава працює над забезпеченням різноманітних організаційних аспектів (для освітян, батьків, здобувачів освіти) впровадження дистанційного навчання, звертаючи увагу на надання практичних рекомендацій освітянам щодо перебудови календарно-тематичного планування, на потребу організації дистанційного навчання закладу освіти в межах єдиної навчальної платформи, на особливості засвоєння знань у синхронному / асинхронному режимах навчання. Окремо організаційні питання стосуються роз'яснення психологічних умов засвоєння знань в дистанційному форматі навчання та важливості налагодження комунікації з батьками. В умовах сьогодення українське дистанційне навчання забезпечено різноманітною онлайн-підтримкою (платформами, курсами тощо), як для освітян, так і для здобувачів освіти. Однак поряд з цим, залишаються питання, які очікують на своє подальше вирішення: технічний аспект організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану (відсутність інтернет зв'язку, відсутність пристроїв для навчання дистанційно); аспект цифрової грамотності усіх учасників освітнього процесу, а точніше необхідності її постійного підвищення; аспект збільшення методичної допомоги вчителям щодо методики проведення уроків у дистанційному форматі.

### Список використаних джерел

1. Атмосферна школа. *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/atmosferna-shkola-nadaye-mozhlyvist-uchnyam-iz-tot-zakinchiti-navchalnij-rik-za-ukrayinskimi-standartami-distancijno> (дата звернення: 01.09.2022).
2. Воротникова І., Чайковська Н. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
3. Всеукраїнська школа онлайн. 2022. URL: <https://lms.e-school.net.ua/about> (дата звернення: 25.08.2022).
4. Всеукраїнський розклад «Будь активним заради миру». *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vseukrayinskij-rozklad-trivayut-onlajn-uroki-z-fizichnoyi-kulturi> (дата звернення: 02.09.2022).
5. Дистанційні платформи для навчання, саморозвитку та отримання допомоги й перевіреної інформації. *Міністерство освіти і науки України*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platформи-dlya-navchannya-samorozviti-tku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi#:~:text=%22%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B1%D0%B5%D0%B7%20%D0%BC%D0%B5%D0%B6%22%20%E2%80%93%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9,.tv%2C%20VoliaTV%2C%20Vodafone%20TV> (дата звернення: 05.09.2022).
6. Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. 2022. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultati-doslidzhennya-yakosti-organ/> (дата звернення: 05.09.2022).
7. Ковальчук І. В., Ковальчук М. О. Досвід використання технологій дистанційного навчання студентів в умовах пандемії та воєнного стану. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції: матеріали III Всеукраїнської наук.-метод. конф.* (Суми, 18.06.2022). Суми: Сумський державний університет, 2022. С. 93–96.
8. Кошелева О., Цисельська О., Кравчук О. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти культурно-мистецького профілю в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 6 (11). 2022. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-192-203](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-192-203) (дата звернення: 04.09.2022).
9. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстремне дистанційне навчання в Україні: Харків: Миська друкарня, 2020. 409 с.
10. Литвин Н. А. Освітній процес ВНЗ в умовах воєнного часу: стан та перспективи розвитку. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*. 03.05–13.06.2022. Одеса: Гельветика, 2022, С. 267–272.
11. Лотоцька А. Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. *Методичні рекомендації*. Київ: Відродження, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 02.09.2022).
12. Про затвердження Змін до деяких наказів Міністерства охорони здоров'я України: Наказ Міністерства Охорони Здоров'я України від 01.08.2022 № 1371. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0101-22#Text> (дата звернення: 02.09.2022).



13. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.06.2022 № 711. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-pochatok-navchalnogo-roku-pid-chas-diyi-pravovogo-rezhimu-voennogo-stanu-v-ukrayini-i240622-711> (дата звернення: 01.09.2022).

14. Твердохліб І. Організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*, (2), 2022. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-116-124> (дата звернення: 01.09.2022).

15. Топузов О. М., Засєкіна Т. М., Головка М. В., Калініна Л. М. Освітньо-науковий фронт: діяльність інституту педагогіки НАПН України в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 4 (1). 2022. С. 3–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.paes.2022.4145> (дата звернення: 30.08.2022).

16. Федорченко С. Дистанційна освіта та місце психологічного забезпечення в ній. *Молодий вчений*. 9 (73). 2019. С. 51–54. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-11> (дата звернення: 30.08.2022).

17. Якісне дистанційне навчання в умовах війни: поради директору школи. *Інформаційний матеріал для Державної служби якості освіти в межах ініціативи «Система забезпечення якості освіти»*. 2022. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-distancijne-navchannya-v-umovakh/> (дата звернення: 10.09.2022).

18. Якість освіти. *Український проєкт*. 2022. URL: <http://yakistosviti.com.ua/uk/Golovna> (дата звернення: 01.09.2022).

## References

1. Atmosferna shkola (2022). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny* [Atmospheric school. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/atmosferna-shkola-nadaye-mozhlyvist-uchnyam-iz-tot-zakinchiti-navchalnij-rik-z-ukrayinskimi-standartami-distancijno> (accessed: 01.09.2022) [in Ukrainian].

2. Vorotnykova, I., Chaykovs'ka, N. (2020). Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy. Poradnyk. Z dosvidu roboty osvitan mista Kyieva. [Distance learning: challenges, results and prospects. Adviser. From the work experience of Kyiv educators]. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

3. Vseukrayins'ka shkola onlayn (2022). [All-Ukrainian online school]. URL: <https://lms.e-school.net.ua/about> (accessed: 25.08.2022) [in Ukrainian].

4. Vseukrayins'kyi rozklad (2022). "Bud' aktivnym zarady myru". *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny*. [All-Ukrainian schedule "Be active for the sake of peace"]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vseukrayinskij-rozklad-trivayut-onlajn-uroki-z-fizichnoyi-kulturi> (accessed: 02.09.2022) [in Ukrainian].

5. Dystantsiyni platformy dlya navchannya, samorozvytku ta otrymannya dopomohy u perevirenoyi informatsiyi (2022). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny*. [Remote platforms for learning, self-development and receiving help and verified information]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platformy-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informatsiyi#:~:text=%22%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B1%D0%B5%D0%B7%20%D0%BC%D0%B5%D0%B6%22%20%E2%80%93%20%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9,.tv%2C%20VoliaTV%2C%20Vodafone%20TV> (accessed: 05.09.2022) [in Ukrainian].

6. Zvit za rezul'tatamy doslidzhennya yakosti orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity Ukrayiny (2022). [Report on the results of the study of the quality of distance learning organization in general secondary education institutions of Ukraine]. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultati-doslidzhennya-yakosti-organ/> (accessed: 05.09.2022) [in Ukrainian].

7. Koval'chuk, I. V. & Koval'chuk, M. O. (2022). Dosvid vykorystannya tekhnolohiy dystantsiynoho navchannya studentiv v umovakh pandemiyi ta voyennoho stanu. [The experience of using distance learning technologies for students in the conditions of a pandemic and martial law]. *Tsinnisno-oriyentovany pidkhid v osviti i vyklyky yevrointehratsiyi: Materialy III Vseukrayins'koyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi* [in Ukrainian].

8. Kosheleva, O., Tsyssel's'ka, O. & Kravchuk O. (2022). Orhanizatsiya osvitynoho protsesu u zakladakh vyshchoyi osvity kul'turno-mystets'koho profilyu v umovakh voyennoho stanu. [Organization of the educational process in institutions of higher education of the cultural and artistic profile in the conditions of martial law]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky*, 6 (11). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-192-203](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-192-203) (accessed: 04.09.2022) [in Ukrainian].

9. Kukharenko, V. M. & Bondarenko, V. V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannya v Ukrayini [Emergency distance learning in Ukraine]: Kharkiv: Mis'ka drukarnya [in Ukrainian].

10. Lytvyn, N. A. (2022). Osvitniy protses VNZ v umovakh voyennoho chasu: stan ta perspektyvy rozvytku. [The educational process of universities in wartime conditions: state and prospects for development]. *Osvitniy protses v umovakh voyennoho stanu v Ukrayini: materialy vseukrayins'koho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennya kvalifikatsiyi*. Odesa: Hel'vetyka [in Ukrainian].

11. Lotots'ka, A. & Pasichnyk, O. (2020). Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya v shkoli. Metodichni rekomendatsiyi. [Organization of distance learning at school]. Kyiv: Vidrodzhennya. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf> (accessed: 02.09.2022) [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Zmin do deiakykh nakaziv Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy (2022). Nakaz Ministerstva Okhorony Zdorovia Ukrainy, № 1371, 01.08.2022 [On approval of changes to some orders of the Ministry of Health of Ukraine. Order of the Ministry of Health of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0101-22#Text> (accessed: 02.09.2022) [in Ukrainian].

13. Pro pochatok navchal'noho roku pid chas diyi pravovoho rezhymu voyennoho stanu v Ukrayini (2022). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny, № 711, 24.06.2022. [About the beginning of the academic year during the legal regime of martial law in Ukraine. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-pochatok-navchalnogo-roku-pid-chas-diyi-pravovogo-rezhimu-voennogo-stanu-v-ukrayini-i240622-711> (accessed: 01.09.2022) [in Ukrainian].

14. Tverdokhlib I. (2022). Orhanizatsiyno-pedahohichne ta prohramno-tekhnichne zabezpechennya dystantsiynoho navchannya v umovakh voyennoho stanu. [Organizational-pedagogical and software-technical support of distance learning in the conditions of martial law]. *Ukrayins'kyi Pedahohichnyy zhurnal*, (2). DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-116-124> (accessed: 01.09.2022) [in Ukrainian].

15. Topuzov, O. M., Zasyekina, T. M., Holovko, M. V. & Kalinina, L. M. (2022). Osvitn'o-naukovy front: diyal'nist' instytutu pedahohiky napn ukrayiny v umovakh voyennoho stanu. [Educational and scientific front: activities of the Institute of Pedagogy of Ukraine under martial law]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny*, 4 (1). S. 3–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4145> (accessed: 30.08.2022) [in Ukrainian].

16. Fedorchenko, S. (2019). Dystantsiyna osvita ta mistse psykholohichnoho zabezpechennya v niy. [Distance education and the place of psychological support in it.]. *Molodyy vchenyy*, 9 (73), 51–54. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-11> (accessed: 30.08.2022) [in Ukrainian].

17. Yakisne dystantsiayne navchannya v umovakh viyny: porady dyrektoru shkoly (2022). [High-quality distance learning in war conditions: advice to the school director]. *Informatsiyyny material dlya Derzhavnoyi sluzhby yakosti osvity v mezhakh initsiatyvy "Systema zabezpechennya yakosti osvity"*. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-distantsiayne-navchannya-v-umovakh/> (accessed: 10.09.2022) [in Ukrainian].

18. Yakist' osvity. Ukrayins'kyy proekt (2022). [Quality of education. Ukrainian project]. URL: <http://yakistosviti.com.ua/uk/Golovna> (accessed: 01.09.2022) [in Ukrainian].



**Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти**  
**Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 2 (3) 2022 рік**

Видання розміщено  
на сайті Вісника за посиланням:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань – 2 рази на рік.

**КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:**

Адреса: 49006, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48  
Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)  
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>  
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання  
підготовлено редакцією Вісника  
49006, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70  
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021

Видається з січня 2022 р.

**Dnipro Academy  
of Continuing Education  
Herald**  
**Series  
«Philosophy. Pedagogy»  
№ 2 (3) 2022**

The publication is posted  
on the Herald's website at the link:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications – 2 times a year.

**EDITORIAL CONTACTS:**

Address: 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro,  
Ukraine, 49006  
Communal Institution of Higher Education  
«Dnipro Academy of Continuing Education»  
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48  
Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)  
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>  
Web page «Philosophy. Pedagogy»: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared  
by the Herald editorial office  
70, Volodymyr Antonovych St.,  
Dnipro, Ukraine, 49006  
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration  
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021

Published since January 2022