

УДК 37.013.73+37.014.3

**ВИТОКИ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА
ЗАПОЧАТКУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Ірина Вікторенко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна
ORCID ID 0000-0003-3887-4662
viktorenko2210@gmail.com

Ірина Федь

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна
irina.e.fed@gmail.com

Надія Вовк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна
ORCID ID 0000-0001-8076-6791
nadiyavovk@ukr.net

Анотація. Статтю присвячено вивченню витоків та теоретико-методологічного підґрунтя реформи Нової української школи. За результатами аналізу наукових джерел авторами з'ясовано, що реалізація освітньої політики України у сфері реформування загальної середньої освіти розпочалась із початкової ланки освітньої системи з урахуванням досвіду Фінляндії, Норвегії, США, Канади та Польщі. Узагальнено основні чинники, які забезпечили стабільну й ефективну імплементацію реформ у цих країнах та відіграли певну роль у започаткуванні й реалізації реформи НУШ в Україні: практичність, індивідуальність та добровільність навчання; престижність професії вчителя; креативність учителів; організація якісного освітнього середовища; гнучкість методів і технологій навчання; автономія освітніх закладів; незмінність реформаторського політичного курсу в освіті; багатовекторність впливу на хід реформ у фінській системі; спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти; наголос на краєзнавчому, регіональному, національному компонентах освітнього процесу. Установлено, що основні з цих положень відображено в Концепції НУШ, яка ґрунтується на дев'ятикомпонентній формулі: компетентнісне навчання; орієнтація на потреби учня; педагогіка партнерства; умотивований учитель; забезпечення автономності шкіл та справедливий розподіл публічних коштів; нова структура школи, що включає два цикли навчання (адаптаційно-ігровий і основний); сучасне освітнє середовище, що передбачає

створення в класній аудиторії 8 навчальних осередків.

Ключові слова: здобувачі початкової освіти; реформа НУШ; витоки НУШ; теоретико-методологічна база реформи НУШ; освітні системи Фінляндії, Норвегії, США, Канади, Польщі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Відповідно до результатів наукових пошуків наразі загальновідомим є факт, що вже наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. на рівні держави, урядових і наукових інституцій було усвідомлено, що освітня система і початкова школа зокрема, перестали відповідати сучасним потребам юних громадян; порівняно з європейською освітою вона стала недостатньо ефективною та нецікавою. На вимогу часу потрібно було змінити підходи та формат навчання. Унаслідок цього в Україні вже сьомий рік триває масштабне реформування освітньої системи, що отримала назву «Нова українська школа» (НУШ)»: від 2016 р. на загальнодержавному рівні реалізовувались теоретичні засади, в 2017–2018 н. р. – пілотували нові підходи до організації освітнього процесу в початковій школі, а з 2018–2019 н. р. першокласники по всій Україні розпочали навчання за новим Державним стандартом початкової освіти, що сприяло забезпеченню реалізації Концепції Нової української школи – «документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» (Нова українська школа: поради для вчителя, 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування системи освіти в Україні на сучасному етапі як актуальну проблему досліджують вітчизняні вчені: І. Гавриш, О. Глушко, Л. Кормич, Л. Кузьменко, О. Ляшенко, Ю. Мальований, О. Павелків, О. Савченко, А. Ткачов та ін. Так, Л. Кузьменко зазначає, що модернізація освіти є однією з умов розвитку економіки держави, а тому вимагає змін і перетворень відповідно до вимог ринку, смаків споживачів, рівня розвитку науково-технічного прогресу тощо. Безумовно, акцентує авторка, освіта є одним з основних чинників розбудови держави (Кузьменко, 2016).

Перспективність для України досвіду іноземних країн в умовах реформування національної освіти окреслили в своїх працях такі вітчизняні науковці: Н. Базелюк, В. Бутова, О. Глушко, Г. Головченко, І. Голуб, І. Іванюк, О. Кирієнко, С. Кравченко, О. Локшина, Ю. Підборський, А. Сбруєва, В. Ткаченко, О. Шпарик, О. Шапран, У. Щербей.

Проблема модернізації фінської системи стала предметом дослідження іноземних науковців: W. Howard, M. Bastedo, P. Sahlberg, L. Darling-Hammond,

М. Mäkinen та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у вивченні теоретичного підґрунтя реформи НУШ, установленні його кореляції з освітніми системами інших країн: Фінляндії, Норвегії, США, Канади, Польщі.

Результати дослідження. В огляді Концепції НУШ вказано, що вона є відповіддю на певні виклики часу, які характеризуються як «нерозв'язані проблеми вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти» (Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya, 2017, с. 2). До таких проблем віднесено:

- великі відмінності між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах;
- недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів, що унеможливорює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку;
- умови навчання дітей у більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів;
- постійне погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей;
- збільшення кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу;
- нижча якість освіти та малочисельність початкових шкіл у сільській місцевості;
- застаріле навчально-методичне забезпечення тощо (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016; Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya, 2017).

Ще одним викликом освіти, на подолання якого спрямовано реформу НУШ, є «потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти», 2018). Отже, не менш важливим підходом реформування «Нова українська школа» визнається інтеграція і похідне поняття – «інтегроване навчання».

Підсумовуючи вищезазначені аргументи, зауважимо, що саме виклики часу актуалізували потребу в широкомасштабному перегляді та вдосконаленні освітніх програм, зміні змісту підготовки молодших школярів, підходів до надання освіти, що відобразилися в Концепції НУШ.

Вирішення проблеми фрагментарності та вузькоспрямованості освітнього

процесу в початковій школі полягає в широкому застосуванні інтегрованого навчання, зокрема в уведенні інтегрованих курсів. До таких курсів у Новій українській школі належать інтегрований курс «Мистецтво» та інтегрований курс «Я досліджую світ», що являють собою способи комплексної реалізації компетентнісного, діяльнісного, особисто орієнтованого та інтегрованого підходів до навчання. Однак, якщо інтегрований курс «Мистецтво» вже був наявний у попередніх державних стандартах та програмах, то інтегрований курс «Я досліджую світ» є провідною інновацією реформи НУШ. Водночас загальновідомо, що інтегрований курс «Я досліджую світ» є прямим запозиченням іноземного досвіду організації шкільної освіти.

Особливу увагу слід звернути на те, що практично в усіх країнах світу сьогодні інтегроване навчання є абсолютно звичним, природничі науки об'єднані в один інтегрований предмет як результат «вплітання інтегративних ниток» (Bastedo, 2006) до навчального плану, щоб сприяти зв'язкам між предметними галузями. Однак у кожній країні свій власний шлях і час запровадження комплексного інтегрованого підходу до навчання. У Польщі, прикладом, інтегроване навчання запровадили ще в 1999 р., утім реалізувати його вдалося лише для молодшої школи – 1–3-х класів.

До вересня 2017 року інтегроване навчання в Польщі мало форму більше тематичної, тобто змістової, інтеграції, де поділ на предмети зберігався. Напр., на математиці діти рахували білок, на уроці рідної мови – писали про них, на природознавстві – вивчали особливості їхнього життя, а на уроках малювання – малювали їх. Наразі в Польщі окремо вивчаються молодшими школярами лише релігія та англійська мова (Як влаштоване інтегроване навчання в школі, 2018). У Нідерландах до 9-го класу всі природничі й точні науки (крім математики) об'єднані в один інтегрований курс, який так і називається – «Наука». На цих уроках учні отримують базові знання з природознавства, фізики, хімії (Фролов, 2019).

Отримані впродовж дослідження результати дозволяють констатувати, що завдяки реформам, які беззаперечно вдало і вміло були проведені фінським урядом разом з освітянами, Фінляндія отримала статус однієї з найуспішніших країн у міжнародному освітньому просторі. Інтегрований курс «Я досліджую світ» побудовано за аналогією до фінської освітньої системи, відповідно до якої в 1–3-х класах школярі вивчають загальний курс «Навколишній світ», який містить у собі такі розділи: «Ріст та розвиток», «Дії вдома та школі», «Спостереження за навколишнім середовищем та змінами в ньому», «Дослідження та експерименти, уявлення про життєво необхідні предмети та

явища, сталий розвиток». Надалі з 3-го по 6-й класи (початкова школа) у Фінляндії продовжує вивчатися курс «Навколишній світ», який містить розділи з біології, географії, фізики, хімії, санітарної освіти й сталого розвитку (Фролов, 2019).

За Фінляндією закріпилась місце лідера як країни з розвиненою системою освіти, до досвіду якої в останнє десятиліття звертається чимало дослідників і науковців. Серед іноземних учених слід назвати: W. Howard, P. Sahlberg, T. Schultz, M. Bastedo, P. Sahlberg, L. Darling-Hammond, M. Mäkinen та ін.

Визначення соціальних передумов та чинників успішності фінської освітньої системи викликає інтерес і у вітчизняних дослідників. Учені по-різному інтерпретують причини ефективності фінської освітньої системи. Так, Ю. Підборський і О. Шапран (Підборський & Шапран, 2018) вважають успіх наявної фінської системи навчання історично обумовленим, бо ще за часів Російської імперії (кінець XVIII ст.) Фінляндія була регіоном із найвищим рівнем грамотності. Із 1921 року загальна первинна освіта, що забезпечувала грамотність, була законодавчо закріплена як обов'язкова. У роки реформи (1972–1977 рр.) безкоштовна 9-річна школа стала обов'язковою. Так була започаткована нинішня система дев'ятирічної «початкової школи».

На думку О. Бутової (2016), історичні корені фінських успіхів в освітній галузі насамперед «слід шукати у використанні фінським суспільством протестантської трудової етики вже протягом декількох століть» (Бутова, 2016, с. 7). Формування поведінки людей, зазначає дослідниця, обумовлено передусім екологічним контекстом, тобто суворими природно-кліматичними умовами існування жителів північної Європи, завдяки чому в них було сформовано цінності, які і сьогодні є визначальними для життя країни: ухвалення колективних рішень, прагнення до справедливого розподілу, взаємодопомога, доброзичливість, відсутність агресивності.

Українськими важливими для розвитку національної освітньої системи України є визначення чинників забезпечення якості фінської шкільної системи. О. Бутова зазначила, що школи Фінляндії є відкритими системами, основними елементами яких уважається: оточення, тобто суспільство, у якому будь-яка шкільна освіта функціонує; внески різного характеру (людські, фінансові, матеріальні, інформаційні); процес трансформації; зворотний зв'язок, або спілкування між освітою і суспільством та результативність (Бутова, 2016, с. 7). Це надає підстави науковцям для аналізу всіх складових зовнішнього оточення освіти задля осмислення ефективності навчального процесу у фінських школах.

В. Ткаченко та О. Кирієнко (Ткаченко & Кирієнко, 2017) виділили десять

основоположних принципів, що забезпечили успіх реформування та стабільне й ефективне функціонування фінської освітньої системи. Ю. Підборський і О. Шапран (Підборський & Шапран, 2018) назвали десять аналогічних особливостей фінської освітньої системи. Узагальнимо ці напрацювання в таких позиціях:

1. Практичність. В основній школі діти отримують лише базові знання та необхідні для життя навички на умовах рівності всіх суб'єктів навчання: відсутнє поглиблене вивчення окремих предметів, анкетування батьків та порівняння учнів заборонено, учителі мають власні методики навчання, із 1-го класу навчають дітей їхніх прав та можливості оскаржувати дії дорослих соціальному працівнику тощо. Усі предмети орієнтовані на практичні потреби учнів у майбутньому житті.

2. Індивідуальність. Для кожної дитини розробляється обов'язковий індивідуальний план навчання і розвитку (визначається об'єм матеріалу, кількість вправ і завдань, додаткових занять індивідуально), широко використовується інклюзивне навчання, у малих групах або індивідуально організується корекційне навчання.

3. Престижність. У Фінляндії учитель – найпрестижніша та високооплачувана робота. На підняття авторитету і поваги до вчителя уряд проводить цілеспрямовану політику формування позитивного образу вчителя як успішної, самодостатньої людини. Шкільний учитель у Фінляндії працює на перспективу, він умотивований на розробку авторських методик (йому надано академічну свободу), бо все це підвищує його рейтинг, а відповідно й рівень матеріального забезпечення. Кожна школа – це експериментальний майданчик авторських методик. Кредо освітньої політики в цій країні: інвестиції в учителя – інвестиції в майбутнє, високі знання та вміння нового покоління.

4. Освітнє середовище. Навчання – це праця і відповідні витрати калорій, тому, окрім безкоштовної освіти, Фінляндія організовує учням гаряче харчування, перевезення, 100 % забезпечує підручниками, канцелярією, ноутбуками і планшетами, безкоштовними екскурсіями, не існує збору грошей із батьків.

5. Гнучкість методів і технологій навчання. Нові теми вчитель не розповідає, бо вони є в підручнику, натомість учить користуватися довідниками, додатковими текстами, Інтернетом, комп'ютером, знаходити потрібні ресурси, щоб вирішити поставлену проблему. Учитель і помічник працюють із кожним учнем як консультанти і коректори. Широко використовується краєзнавчий та регіональний компоненти, надається перевага творчому навчанню, працює

гнучкий план переходу від викладання окремої дисципліни до обговорення загальних питань та розвитку критичного мислення. Водночас фінський досвід засвідчує, що учні досить гарно підготовлені і показують хороші результати за міжнародною системою оцінювання навчальних досягнень PISA, хоча в школі немає системи оцінювання.

6. *Автономія.* У фінській системі освіти існує повна довіра профільного міністерства до шкіл та вчителя, що виявляється в тому, що фактично навчальні заклади повністю автономні у варіантах надання освітнього сервісу (саме таким поняттям оперують у Фінляндії), учителю і школам ніхто не диктує навчальні плани, систему контрольних завдань тощо. У Фінляндії відсутні відділи освіти і методкабінети, перевірки і экзамени, програма навчання, яку пропонує Міністерство освіти і культури, містить лише загальні рекомендації.

7. *Добровільність.* Учителі заохочують дітей до навчання, але вчитися не примушують, якщо учень не хоче (або не може) вчитися, його орієнтують на майбутню професію. У кожній школі є спеціальний педагог – тьютор, «учитель майбутнього», який допомагає учневі вибрати майбутню професію. Реформи в освіті впроваджуються лише на основі науково обґрунтованих і змодельованих кроків. Так, у 1990-х рр., коли уряд Фінляндії реформував свою вищу і професійну освіту, було проведено дослідження і встановлено, які саме спеціальності є необхідними на внутрішньому і загальноєвропейському ринку праці. Уряд Фінляндії та профільні установи зробили акцент саме на політехнічній освіті.

8. *Незмінність реформаторського політичного курсу в освіті.* Серед провідного чинника успішності модернізації фінської системи освіти є відмова від різких і поворотних кроків наступників в уряді, прогнозованість і прозорість дій уряду в освітній сфері. Починаючи реформу у Фінляндії, лідери основних політичних сил країни прислухалися до науковців, педагогічної громадськості та уклали своєрідну політичну угоду про те, що незалежно від того, яка партія знаходиться при владі (праві, ліві чи центристи) реформаторський курс буде незмінним.

9. *Багатовекторність впливу на хід реформ.* У фінській системі наявне одночасне врахування думок уряду, вчителів-практиків та університетських експертів із пропозицій щодо модернізації змісту освіти. Багато пропозицій у Фінляндії надходить саме від вчителів. Така діяльність заохочується матеріально, але разом із цим пропозиції вивчаються експертним середовищем, мають відповідні вимоги до їх технічного оформлення, науково-методичного рівня. Як свідчать результати дослідження В. Бутової (2016), за останні декілька

років результати фінської шкільної освіти в міжнародних рейтингах дещо знизилися. Ситуація викликала миттєву реакцію уряду та педагогічної спільноти на соціальне замовлення фінського суспільства (2017 р.), яка реалізувалася в створенні програми HundrED, метою якої було вивчення впродовж двох років 100 найкращих освітніх кейсів від 100 світових інтелектуальних лідерів (вчителів, студентів, урядовців) і апробація 100 сміливих освітніх інновацій упродовж року в спеціально відібраних 100 фінських школах.

10. Спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти. Велика увага приділяється питанням менеджменту та управління навчальними закладами. Керівники проходять спеціальне навчання. Будь-які інновації в освітній процес також упроваджуються через систему тренінгів. Учителі не просто отримують докладні інструкції, але й обов'язково проходять спеціальні тренінги в регіональних центрах.

Важливим є додати ще одну особливість системи освіти в Фінляндії, зазначену В. Бутовою (2016): передача молоді національної культурної спадщини, цінностей, прагнень нації та навчання їх оцінювати та зберігати. Повага до прав людини, гуманність, справедливість, демократія, співробітництво, рівність та благополуччя є пріоритетними в навчанні в школі.

Заслуговує на увагу наукове дослідження Н. Базелюк (2012), у якому авторка торкнулася іншої проблеми, що є важливою в аспекті нашого експериментального дослідження, – реформування системи підготовки майбутніх учителів початкових класів Фінляндії. Проведене дослідження дозволило Н. Базелюк виокремити й охарактеризувати три основні етапи цього процесу:

– I етап (70-ті рр. XX ст.): «університетизація» педагогічної освіти, стандартизація педагогічної освіти, нова оцінка місця педагогічних наук у підготовці вчителя, збільшення спрямованості педагогічної освіти на вирішення соціальних проблем. Заміна моделі «вчитель – освічений майстер» на модель «вчитель – фахівець із науково-обґрунтованим підходом до своєї роботи»;

– II етап (90-ті рр. XX ст.): розвивається нове розуміння сутності, процесу й форм навчання та викладання. Студенти отримують більше можливостей для індивідуальної траєкторії навчання в університетах: вибір програм, термінів, темпів навчання; запроваджена модульна система організації навчання дає можливість обирати ті чи ті модулі відповідно до запиту студентів. Змінюється роль учителя: підвищення відповідальності студентів за результати навчання, урізноманітнення форм навчання веде до розвитку нового педагогічного мислення вчителя та оволодіння новими методами викладання; прагнення

вчителів до професійного розвитку відіграє ключову роль в освітній реформі;

– III етап (розпочався в 1999 році у зв'язку з підписанням Болонської декларації): ключовими поняттями у сфері підготовки вчителів стають «дослідно орієнтоване навчання» та «освіта, яка базується на дослідженні», а основною проблемою – надання педагогічній освіті дослідницького характеру (Базелюк, 2012).

Восени 2016 року Національним агентством освіти Фінляндії було розпочато впровадження національної тьюторської програми для вчителя. Метою її є навчання викладача-тьютора для кожного ЗЗСО у Фінляндії. Завдання тренера-тьютора для вчителів полягає в навчанні та підтримці своїх колег на місцях за принципом «рівний–рівному», зокрема як використовувати ІКТ під час своєї педагогічній діяльності. ІКТ-тренінги, навчальні платформи, електронні ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителів, які використовуються у Фінляндії – це ті інноваційні інструменти, якими можуть скористатись вчителі та учні задля особистісного просування в розвитку цифрової компетентності (Іванюк, 2019).

Отже, реформування процесу підготовки педагогів для початкової школи Фінляндії проводилося системно та відповідно до основних інновацій загальношкільної освітньої системи, що і забезпечило ефективну імплементацію реформи на практиці.

Надалі ми звернулися до вивчення досвіду інших країн, які також відіграли певну роль у започаткуванні та реалізації реформи національної системи освіти в Україні. Проведений О. Огієнко (2010) ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти в іншій скандинавській країні – Норвегії – дозволив ученій визначити подібні провідні тенденції розвитку підготовки норвезького вчителя, які вона узагальнила в такий спосіб:

– макротенденції, що забезпечують мобільність та конкурентоспроможність норвезького вчителя: інтеграції у загальноскандинавський та загальноєвропейський освітній простір; національної спрямованості педагогічної освіти;

– мезотенденції: фундаменталізації педагогічної освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових професійної підготовки норвезьких учителів, здатних до рефлексії та досліджень; гуманізації, демократизації, диверсифікації, децентралізації, неперервності та тенденція зростання престижу професії педагога;

– мікротенденції, які передбачають створення можливостей для широкого вибору форми освіти, навчально-виховних закладів, диференціації та

індивідуалізації освітнього процесу: багатоукладність, варіативність, гнучкість.

У іншому науковому здобутку І. Іванюк (2018) звертає увагу на те, що муніципалітети в Норвегії є власниками початкових і середніх закладів освіти; вони несуть відповідальність за підготовку вчителя, підвищення його кваліфікації та забезпечення закладів освіти сучасними ІКТ. Керівники закладів освіти, зазначає авторка, для розробки власної стратегії використання ІКТ у своїх установах можуть використовувати онлайн-ресурси, розроблені Норвезьким Центром ІКТ в освіті. І. Іванюк підкреслює, що такі національні наукові центри відіграють ключову роль у розвитку якості освіти в галузях математики, природничих наук, читання та іноземних мов (Іванюк, 2018). Під час наукового пошуку І. Іванюк було виявлено, що в Норвегії функціонує окремий орган – національна служба для освіти дітей з особливими потребами, яка відповідає, зокрема за надання їм цифрових навчальних матеріалів для освіти.

Аналіз позитивного досвіду розвитку цифрової компетентності вчителів у скандинавських країнах надав можливості І. Іванюк сформулювати рекомендації Міністерству освіти і науки України щодо вдосконалення освітньої політики України в цій сфері, серед яких багатоаспектне навчання педагогів засобів ІКТ (Іванюк, 2019).

Проблему забезпечення якості освіти як сучасну освітню тенденцію в США та Україні порушила С. Кравченко (2020) і виокремила такі ключові чинники: децентралізація освіти, забезпечення якості освіти й освітньої діяльності, цифровізація; стандартизація, полікультурність; дотримання принципу рівності в здобутті освіти. На якість освіти і освітньої діяльності, на думку С. Кравченко, впливають такі ознаки: фінансування шкіл, переповненість класів, акредитація та стандарти для вчителя.

З огляду на здійснений аналіз досвіду США авторка вказала на те, що забезпечення якості шкільної освіти реалізується через оволодіння учнями ключовими компетентностями для життя, ефективну організацію освітнього процесу, високу кваліфікацію педагогічних працівників та ефективну роботу шкіл. Перспективним для України в контексті використання досвіду США може стати впровадження в освітню діяльність нових професій: вихователь-ментор, молодіжний працівник, радник, помічник, тренер, наставник, що сприятиме принципу педагогіки партнерства, який ґрунтується на співпраці учня, учителя та батьків.

Важливість підготовки сучасного конкурентоспроможного педагога підкреслював і Г. Головченко (2018), який досліджував тенденції розвитку медіаосвіти в США і Канаді – країнах, які першими започаткували медіаосвіту,

та залишаються лідерами в цій сфері. Автором виявлено сучасні тенденції розвитку медіаосвіти в США і Канаді, які в умовах глобалізації є характерними для багатьох країн світу, зокрема впровадження медіаосвіти на різних рівнях і серед різних категорій населення; формування цифрової та медіакомпетентностей у формальній освіті за двома напрямками (як інтегрований компонент у змісті навчальних дисциплін та як окрема навчальна дисципліна); подібні навчальні завдання для учнів середньої школи і студентів університетів та коледжів тощо. Автор указав на зростаючу роль принципів конструктивістської педагогіки: організація навчання як процес пошуку і постійної трансформації знань у різних сферах життєдіяльності; навчання доцільно тісно пов'язувати із життям.

Важливими для української педагогічної практики є виявлення та обґрунтування автором найефективніших методів і технологій, спрямованих на формування цифрової та медіакомпетентностей учнів / студентів: дискусія як базовий метод; «мультимедійне виробництво» (створення власного повідомлення, проєкту, ігрового цифрового середовища для своїх друзів та однолітків, комплексно використовуючи мову, образи, звуки, музику, спецефекти та інтерактивність); опанування захоплюючих текстів із масмедіа, попкультури чи цифрових медіа (книга, кінофільм, вебсайт, газета, блог, вікі-ресурси, ігри); «деконструкція медіаповідомлення»; ведення «щоденника медіакористувача» тощо.

Вивчаючи підходи американських учених щодо запровадження в систему середньої освіти США диференційованого навчання, О. Шпарик (2017) акцентувала увагу на тому, що американські вчені більше уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, чим вони відрізняються від навчання в Україні. Дослідниця сформулювала такі рекомендації для успішного застосування диференціації в навчальному процесі в Україні: досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження; чітко визначити, на якому етапі потрібна диференціація; визначити, яку диференціацію буде використовувати учитель: за ступенем складності, мірою самостійності, за обсягом роботи; об'єднувати школярів у групи довільно; виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту тощо (Шпарик, 2017).

Важливим у фокусі нашого дослідження є здійснений О. Глушко аналіз модернізації шкільної освіти Республіки Польща. Дослідницею визначені ключові тенденції інтенсивного розвитку шкільної освіти в досліджуваній країні, а саме:

– модернізація структури освіти: в основній школі навчання включає два етапи: 1–3-ті класи (рання шкільна освіта) з інтегрованою формою навчання; 4–8-мі класи – предметне навчання. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні здають «екзамен восьмикласника», який складається з трьох обов’язкових предметів: польська мова, математика та іноземна мова. Окрім того, один предмет іде за вибором школяра: біологія, хімія, фізика, географія або історія. У перехідний період – 2018–2021 рр. програмою екзамену передбачено лише обов’язкові дисципліни;

– модернізація змісту освіти з акцентуацією на ключових компетентностях та якості освіти: навчання програмуванню з раннього шкільного віку, що забезпечує розвиток в учнів ІКТ-компетентності; модернізація лабораторій для наукових дисциплін із природничих наук (біологія, хімія, географія та фізика), що сприятиме вивченню світу шляхом спостережень та експериментів; залучення дітей та молоді до розвитку читацької компетентності як одного із завдань Національної програми розвитку читання; повернення до предметного викладання історії, біології, фізики, хімії та географії замість попередніх предметних блоків; розвиток інклюзивної освіти як одного із пріоритетів освітніх змін у Польщі (створення підручників та навчальних матеріалів для учнів з особливими освітніми потребами, розроблення курсу польської жестової мови (РJM) для учнів 1–3-х класів початкової школи);

– демократизація освіти з дотриманням прав і свобод кожного громадянина як одна з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти у світі;

– децентралізація як одна із складових демократизації освіти: перекладання певних повноважень і відповідальності з центральних органів на місцеві; збереження маленьких сільських шкіл, які є центром місцевого, культурного життя громади;

– підвищення престижності педагогічної професії; осучаснення стандартів праці для вчителів; оновлення правил щодо отримання відповідного професійного рівня; збільшення заробітної плати (Глушко, 2019).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Відтак витоками та теоретично-методичною базою Концепції НУШ є освітні системи таких країн, як Фінляндія, Норвегія, Польща тощо. До основних чинників успішності освітніх систем у цих країнах належать такі: практичність, індивідуальність та добровільність навчання; престижність професії вчителя; креативність учителів; організація якісного освітнього середовища; гнучкість методів і технологій навчання; автономія освітніх закладів; незмінність реформаторського політичного курсу в освіті; багатовекторність впливу на хід

реформ у фінській системі; спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти; наголос на краєзнавчому, регіональному, національному компонентах освітнього процесу. Основні з цих положень відображено в Концепції НУШ, яка ґрунтується на дев'ятикомпонентній формулі: компетентнісне навчання; орієнтація на потреби учня; педагогіка партнерства; умотивований учитель; забезпечення автономності шкіл та справедливий розподіл публічних коштів; нова структура школи, що включає два цикли навчання (адаптаційно-ігровий і основний); сучасне освітнє середовище, що передбачає створення в класній аудиторії 8 навчальних осередків.

Перспективним у напрямі наукового пошуку вважаємо дослідження нормативних, змістових та структурних характеристик провідної змістової інновації реформи НУШ – інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базелюк, Н. (2012). Розвиток системи педагогічної освіти у Фінляндії в історичній перспективі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 37, 300–306.
2. Бутова, В. (2016). Соціальні передумови фінських освітніх інновацій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45), 7–9.
3. Глушко, О. (2019). Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*, 4, 32–41.
4. Головченко, Г. (2018). Витоки та тенденції розвитку медіаосвіти США в історичній ретроспективі. *Педагогіка і психологія*, 3 (100), 50–57.
5. Іванюк, І. (2018). Етапи розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського союзу. *Педагогіка і психологія*, 1 (98), 38–44.
6. Іванюк, І. (2019). Формування цифрової компетентності вчителів та учнів у Скандинавських країнах. *Педагогіка і психологія*, 1 (102), 69–76.
7. Кравченко, С. (2020). Забезпечення якості освіти в США та в Україні: тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*, 4, 17–24.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018). URL <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
10. *Нова українська школа: poradnik dla vchytelja*. (2017). Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
11. Огієнко, О. (2010). Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (6), 86–96.
12. Підборський, Ю. & Шапран, О. (2018). Фінляндія (Фінляндська Республіка). *Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття : монографія. Розділ 2*, 117–137.
13. Ткаченко, В. & Кирієнко, О. (2017). Історичний досвід реформування освіти у Фінляндії. *Реформа освіти в Україні: інформаційно-аналітичне забезпечення*, Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики».
14. Фролов, Д. (2019). Інтеграція природничих наук у різних системах освіти: світовий

досвід. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 2 (33), 32–35.

15. Шпарик, О. (2017). Концептуальні підходи американських вчених щодо проблеми диференціації навчання та її забезпечення. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–25.

16. Як влаштоване інтегроване навчання в Польщі. (2018). Узято з <https://osvitanova.com.ua/posts/1080-yak-vlashtovane-intehrovane-navchannia-v-polshchi>.

17. Bastedo, M. (2006). Open Systems Theory. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 712–713.

18. Kuzmenko, I. (2016). Modernization of Education as a Condition for Development in Ukraine: A Position Statement. *Journal of Advocacy, Research and Education*. Vol. 5. URL <http://oaji.net/articles/2016/1704-1461180005.pdf>.

SOURCES AND THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF STARTING AND IMPLEMENTING THE NEW UKRAINIAN SCHOOL REFORM

Iryna Viktorenko

Dr. hab. in Pedagogics, Professor,
Professor of the Primary Education Theory and Practice Department
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-3887-4662
viktorenko2210@gmail.com

Iryna Fed

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary
Education Theory and Practice Department
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Ukraine
irina.e.fed@gmail.com

Nadiia Vovk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8076-6791
nadiyavovk@ukr.net

Abstract. The article deals with the study of the sources and theoretical basis of the New Ukrainian School reform, establishing its correlation with the educational systems of other countries such as Finland, Norway, the USA, Canada, and Poland.

The urgency of the research topic is due to the increased activity of native and foreign scholars in the study of the large-scale reform of the national education system, called “New Ukrainian School”, as well as their focus on the prospects of foreign countries reform experience for Ukraine.

The study focuses on the fact that the challenges of the time have highlighted the need to reform the content of primary school students training and approaches to education. According to the

results of the analysis of the scientific sources (N. Bazeliuk, V. Butova, H. Holovchenko, I. Holub, O. Hlushko, I. Ivaniuk, O. Kyriienko, S. Kravchenko, O. Lokshyna, Yu. Pidborskyi, S. Sbruieva, V. Tkachenko, O. Shapran, O. Shparyk, etc.) the implementation of state policy of Ukraine in the field of reforming general secondary education began with the primary level of the education system, taking into account the experience of Finland, Norway, Poland, the USA and others.

The importance of the given problem is reflected at the level of the scientific research of foreign scientists such as W. Howard, P. Sahlberg, T. Schultz, M. Bastedo, P. Sahlberg, L. Darling-Hammond, M. Mäkinen. The Finnish education system as one of the most successful in the international educational space is analyzed; the experience of Norway, the USA, Canada and Poland in reforming educational systems is described. The main factors that ensured the stable and effective implementation of reforms in these countries and played a certain role in starting and implementing the NUSh reform in Ukraine are summarized: practicality, individuality and voluntary training; the prestige of the teaching profession; creativity of teachers; organization of quality educational environment; flexibility of teaching methods and technologies; autonomy of educational institutions; invariability of the reformist political course in education; multi-vector influence on the course of reforms in the Finnish system; special training for teachers and heads of educational institutions; emphasis on local lore, regional, national components of the educational process.

It is established that the main of these statements are reflected in the Concept of NUSh, that is based on a nine-component formula: competence training; focus on student needs; partnership pedagogy; motivated teacher; ensuring the autonomy of schools and the fair distribution of public funds; a new structure of a school, that includes two cycles of studying (adaptive and game and basic); modern educational environment, which provides the creation of 8 learning spaces in the classroom.

Solving the problem of fragmentation and narrow focus of the educational process in primary school, as one of the challenges of education, to overcome which the NUSh reform is directed, is promoted the implementation of the integrated course “I am Exploring the World” into the educational process of primary school students training. Prospective directions of the study are researching normative, context and structural characteristics of this leading context innovation of the NUSh reform.

Key words: primary education students; NUSh reform; NUSh sources; theoretical and methodological basis of the NUSh reform; educational systems of Finland, Norway, the USA, Canada, and Poland.

REFERENCES

1. Bazeliuk, N. (2012). Rozvytok systemy pedahohichnoi osvity u Finliandii v istorychnii perspektyvi [Development of the system of pedagogical education in Finland in historical perspective]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 37, 300–306. [in Ukrainian].
2. Butova, V. (2016). Sotsialni peredumovy finskykh osvitynnikh innovatsii [Social preconditions of Finnish educational innovations]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45), 7–9. [in Ukrainian].
3. Hlushko, O. (2019). Modernizatsiyni vymir shkilnoi osvity u Polshchi: kliuchovi tendentsii rozvytku [Modernization dimension of school education in Poland: key development trends]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 32–41. [in Ukrainian].
4. Holovchenko, H. (2018). Vytoky ta tendentsii rozvytku mediaosvity SShA v istorychnii retrospektyvi [Origins and trends in US media education in historical retrospect]. *Pedahohika i psykholohiia*, 3 (100), 50–57. [in Ukrainian].
5. Ivaniuk, I. (2018). Etapy rozvytku komp'uterno oriientovanoho navchalnoho seredovyscha v umovakh polikulturnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho soiuzu [Stages of development of computer-based learning environment in the context of multicultural education in the countries of the European Union]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1 (98), 38–44. [in Ukrainian].
6. Ivaniuk, I. (2019). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vchyteliv ta uchniv u

Skandinavskykh krainakh [Formation of digital competence of teachers and students in the Scandinavian countries]. *Pedahohika i psykhohiia*, 1 (102), 69–76. [in Ukrainian].

7. Kravchenko, S. (2020). Zabezpechennia yakosti osvity v SShA ta v Ukraini: tendentsii rozvytku [Ensuring the quality of education in the United States and Ukraine: development trends]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 17–24. [in Ukrainian].

8. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity»* (2018). URL <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. [in Ukrainian].

9. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]*. (2016). URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

10. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]*. (2017). Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». [in Ukrainian].

11. Ohienko, O. (2010). Pedahohichna osvita Norvehii: heneza i tendentsii rozvytku [Norwegian pedagogical education: genesis and development trends]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 4 (6), 86–96. [in Ukrainian].

12. Pidborskyi, Yu. & Shapran, O. (2018). Finliandiia (Finliandska Respublika) [Finland (Republic of Finland)]. *Reformuvannia i modernizatsiia osvitykh system krain svitu KhKhI stolittia : monohrafiia. Rozdil 2*, 117–137. [in Ukrainian].

13. Tkachenko, V. & Kyriienko, O. (2017). Istorychnyi dosvid reformuvannia osvity u Finliandii [Historical experience of education reform in Finland]. *Reforma osvity v Ukraini: informatsiino-analitychne zabezpechennia*, Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: DNU «Instytut osvitynoi analityky». [in Ukrainian].

14. Frolov, D. (2019). Intehratsiia pryrodnychkh nauk u riznykh systemakh osvity: svitovyi dosvid [Integration of natural sciences in different education systems: world experience]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 2 (33), 32–35. [in Ukrainian].

15. Shparyk, O. (2017). Kontseptualni pidkhody amerykanskykh vchenykh shchodo problemy dyferentsiatsii navchannia ta yii zabezpechennia [Conceptual approaches of American scientists to the problem of differentiation of learning and its provision]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 16–25. [in Ukrainian].

16. Yak vlashtovane intehrovane navchannia v Polshchi [How integrated learning is arranged in Poland]. (2018). URL <https://osvitanova.com.ua/posts/1080-yak-vlashtovane-intehrovane-navchannia-v-polshchi>. [in Ukrainian].

17. Bastedo, M. (2006). Open Systems Theory. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 712–713. [in English].

18. Kuzmenko, I. (2016). Modernization of Education as a Condition for Development in Ukraine: A Position Statement. *Journal of Advocacy, Research and Education. Vol. 5*. URL <http://oaji.net/articles/2016/1704-1461180005.pdf>

Матеріали надійшли до редакції 26.03.2022 р.