**Додаток 1**

**до наказу Міністерства**

**освіти і науки України**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_№\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

**(УКРАЇНСЬКА МОВА, УКРАЇНСЬКА ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРИ)**

**І. Особливість мовно-літературної освітньої галузі**

Мовно-літературна освітня галузь є багатокомпонентною і міждисциплінарною: вона охоплює вивчення української мови і літератур — української та зарубіжної, опанування мов і літератур корінних народів і національних меншин, а також іноземних мов[[1]](#footnote-1). Досягнення результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти для цієї освітньої галузі, можливе через різні траєкторії — або через окремі навчальні предмети (українська мова, українська література, зарубіжна література), або через інтегровані курси (інтегрований мовно-літературний курс або інтегрований курс української та зарубіжної літератур). Ці предмети / інтегровані курси викладають безперервно протягом усього періоду шкільного навчання, а українська мова є одним із предметів державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання, що підтверджує особливе місце мовно-літературної галузі в освітньому процесі.

Варто зазначити, що у світовій практиці здебільшого мовно-літературна освітня галузь представлена одним інтегрованим курсом (США, Велика Британія, Франція тощо), натомість вивчення цих предметів окремо є лише в поодиноких випадках і здебільшого властиве для пострадянської традиції.

В основі мовно-літературної освітньої галузі закладено опановування таких компетентностей, які визначають спроможність учнів та учениць досягати успіху в інших сферах навчання та життєвих ситуаціях. Мовна картина світу визначає головні концепти, на основі яких особистість формує внутрішній світ і ставлення до світу навколо.

Здатність до вдумливого читання, які формуються на уроках мови й літератур, суттєво впливають на здатність учнівства опрацьовувати інформацію не тільки в підручниках з будь-яких інших предметів, але й в усіх інших джерелах інформації, з якою взаємодіє сучасна молода людина. Саме тому **рівень читацької компетентності безпосередньо впливає на академічну успішність у різних дисциплінах** — від природничих наук і математики до мистецтв і громадянської освіти.

І навпаки, недостатній рівень розвиненості мовно-літературних умінь негативно впливає на успішність в інших галузях. Наприклад, результати міжнародного дослідження якості освіти PISA[[2]](#footnote-2) свідчать, що українському 15-річному учнівству важко даються сюжетні задачі з математики, зокрема ті, у яких потрібно працювати з таблицями, схемами, діаграмами, графіками. Робота з різними видами інформації є елементом читацьких умінь, що формуються в межах мовно-літературної освітньої галузі.

Важливим завданням мовно-літературної освітньої галузі є формування **національної ідентичності українського учнівства**. Саме через вивчення української мови та літератур — як української, так і зарубіжних — формується розуміння власної національної належності, посилюється зв’язок з національним контекстом. Водночас ключовим є те, що мовно-літературна галузь не може бути замкненою в межах національного контексту, а має відображати реалії глобалізованого світу. Сучасна мовно-літературна освіта повинна враховувати глобалізаційні процеси, виховуючи в учнів та учениць повагу до мовного й культурного розмаїття світу, толерантність і готовність до міжкультурного діалогу, окрім як діалогу з країною-агресором.

Окремий акцент у межах мовно-літературної галузі варто робити на роботі з художніми текстами. Саме вони дають простір для емоційного, ціннісного та культурного розвитку, а також формують уяву, естетичний смак, здатність до співпереживання тощо. Унікальна риса художнього тексту — багатозначність і образність, які вимагають від читача / читачок інтерпретації, занурення в підтекст, співучасті у смислотворенні. Робота з художнім словом дає змогу не лише поглиблювати мовні й читацькі уміння, а й осмислювати досвід інших людей, історичні та культурні події, розвивати критичне і креативне мислення. Усе це робить художній текст важливим інструментом як особистісного зростання, так і громадянського становлення.

У державних стандартах для кожного рівня загальної середньої освіти мовно-літературну галузь структурують чотири групи результатів навчання: усна взаємодія, письмова комунікація, робота з текстом, дослідження мовлення[[3]](#footnote-3).

Завдяки досягненню результатів усіх груп учнівство формує мовну картину світу, крізь яку сприймає навколишній світ, формує власну позицію, усвідомлює себе частиною суспільства та культури.

Крім розвитку ключової компетентності — вільне володіння державною мовою, мовно-літературна освітня галузь докладається і до формування всіх інших ключових компетентностей, сприяючи становленню людини з критичним мисленням, здатної оцінювати інформацію й ухвалювати обґрунтовані рішення. Це особливо важливим є в сучасних умовах інформаційних війн і поширення пропаганди.

**ІІ. Мета мовно-літературної освітньої галузі**

Відповідно до державних стандартів освіти метою вивчення української мови, літератур — української і зарубіжних, мов і літератур відповідних корінних народів і національних меншин є розвиток компетентних мовців і читачів / читачок із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою та (у разі відмінності) рідною мовою, шанують її і використовують у повсякденному житті та в інших сферах, а також читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних)[[4]](#footnote-4).

Опанування навчальних предметів / інтегрованих курсів мовно-літературної галузі допомагає учнівству стати грамотним, навчитися висловлювати власні думки, читати, розуміти й інтерпретувати тексти. Водночас мета галузі — виховати особистостей, які шанують українську мову, вільно нею спілкуються в повсякденні (в особистому й суспільному житті), усвідомлюють її значення для особистісного розвитку, нашої культури й державності.

Таблиця 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Мета мовно-літературної освітньої галузі (за державними стандартами)** | |
| Державний стандарт початкової освіти | Формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів та здобувачок початкової освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей. |
| Державний стандарт базової середньої освіти | Розвиток компетентних мовців і читачів / читачок із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень. |
| Державний  стандарт профільної середньої освіти | Розвиток компетентних мовців і читачів / читачок із гуманістичним світоглядом, які шанують українську мову, володіють українською мовою і використовують її в повсякденному житті та в професійних сферах, розуміють важливість української мови як національної цінності та важливого атрибута української національної і громадянської ідентичності, здатні спілкуватися рідною мовою (у разі відмінності від державної), іноземними мовами, читають інформаційні та художні тексти української і зарубіжних літератур для духовного, культурного і національного самовираження, міжкультурного діалогу, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування системи суспільно-державних (національних) цінностей України і ставлень, а також для подальшого професійного становлення, формування громадянської стійкості. |

Таблиця 2

**Мета мовно-літературної освітньої галузі для кожного циклу освіти:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Початкова освіта** | |
| **1–2 клас (адаптаційно-ігровий цикл)** | **3–4 (основний цикл)** |
| * формування базових умінь слухання, читання, говоріння і письма; * розвиток уміння висловлювати власні думки простими реченнями, переказувати короткі тексти; * розвиток інтересу до мови та літератури; * усвідомлення ролі мови як засобу спілкування і пізнання навколишнього світу. | * удосконалення вміння читати з розумінням тексти різних типів; * розвиток умінь створювати усні й письмові висловлювання відповідно до ситуації спілкування; * формування читацької культури, інтересу до дитячої літератури; * засвоєння базових мовних понять, розвиток уміння працювати з інформацією в текстах; * формування активної громадянської позиції. |
| **Базова середня освіта** | |
| **5–6 класи (адаптаційний)** | **7–9 класи (базове предметне навчання)** |
| * формування здатності критично читати, аналізувати та інтерпретувати тексти різних жанрів; * розвиток умінь дискутувати, ставити запитання, аргументувати власну позицію; * удосконалення мовленнєвої культури, орфографічної та пунктуаційної грамотності; * усвідомлення важливості української мови як державної, толерантне ставлення до мовного розмаїття. | * здатність аналізувати художні, публіцистичні, інформаційні та медіатексти; * формування вмінь академічного письма, підготовки презентацій, публічних виступів; * розвиток умінь співпрацювати в команді, використовувати мову як інструмент взаємодії; * усвідомлення ролі мови й літератури у формуванні культурної і громадянської ідентичності. |
| **Профільна середня освіта** | |
| **10 клас (профільно-адаптаційний цикл)** | **11–12 класи (профільний цикл)** |
| * посилення здатності проводити аналіз і дослідження мовних і літературних явищ; * інтеграція мовно-літературних знань у проєктну та дослідницьку діяльність; * поглиблення вмінь писати есе, критичні огляди, рецензії; * усвідомлення мови як важливого чинника культурного й національного самовираження. | * вивчення мови і літератури з урахуванням обраного профілю; * застосування української мови в академічному та публічному мовленні; * створення складних текстів (наукових, публіцистичних, художніх), дослідження мовних і літературних джерел; * усвідомлення значення мови як елемента державності та основи національної єдности. |

**ІІІ. Структура галузі**

Структура мовно-літературної галузі відображена в державних стандартах — від початкової до старшої профільної школи. Для відстежування поступу розвитку учнівства на кожному із циклів можна використовувати орієнтири в парадигмі «Я-орієнтирів» (Додаток 1.1).

Водночас для вчительства важливо системно бачити, яким має бути поступ учнівства в загальних і конкретних результатах навчання, які види навчальної діяльності можуть бути помічними для напрацювання відповідних умінь. У державних стандартах зазначено орієнтири для оцінювання, спираючись на які педагог / педагогиня має змогу дібрати відповідні завдання до уроку, персоналізувати навчання відповідно до особливостей і потреб конкретного класу.

Усвідомлення вчителем / учителькою закономірностей поступу в мовно-літературній освіті є основою для ефективного формування компетентних мовців і читачів / читачок. Кожен наступний цикл навчання спирається на результати попереднього, поступово ускладнюючи вимоги до знань, умінь і ставлень учнів та учениць. Розуміння цієї динаміки розвитку, від формування елементарних комунікативних навичок у початковій школі до здатності здійснювати цілеспрямовану ефективну комунікацію в різноманітних навчальних і життєвих контекстах, дає змогу вчительству свідомо проєктувати освітній процес, добирати оптимальні методи та інструменти оцінювання, а головне — допомогти кожному учневі й кожній учениці розкрити свій потенціал, стати особистостями з багатим внутрішнім світом, здатними до самовираження та міжкультурної комунікації. Саме тому постійне професійне зростання вчительства його обізнаність із сучасними тенденціями у методиці викладання мовно-літературних курсів є запорукою якісної освіти та успішного майбутнього учнівства.

Пропонуючи учнівству завдання на досягнення результатів у кожній із груп, учитель чи вчителька має можливість паралельно формувати ключові компетентності та наскрізні вміння, визначені в держстандартах, адже мета сучасної освіти — підготувати учнів та учениць до життя. Ознайомитися з реалізацією наскрізних умінь та компетентнісного потенціалу мовно-літературної галузі можна за таблицями, наведеними в Додатку 1.2 та Додатку 1.3.

**ІV. Поточний стан і виклики освітньої галузі**

Виклики в контексті реалізації мети мовно-літературної галузі можна поділити на ті, які спричинені внутрішніми особливостями й усталеною методичною традицією галузі, та ті, які спричинені зовнішніми чинниками (передовсім COVID-19 і широкомасштабне вторгнення) і не є унікальними для галузі.

**Виклики, пов’язані з внутрішніми особливостями галузі.**

1. **Зосередженість системи викладання навчальних предметів мовно-літературної галузі на традиціях минулого (радянські практики).**

Процес викладання української мови та літератур часто залишається прив’язаним до застарілих підходів, сформованих здебільшого ще в радянський період, не враховує змін, які відбуваються в суспільстві, розвитку науки, культури, а головне — світового досвіду. Це призводить до того, що під час викладання мовно-літературних дисциплін поширеними є:

**⎼ граматикоцентричний підхід** замість комунікативного. Увага до мовних явищ домінує над опануванням практичних інструментів застосування мови. Наприклад, вивчити назви видів підрядних речень значно важливіше, ніж уміти їх конструювати й застосовувати в певних комунікативних ситуаціях, такий підхід тягнеться ще із 40-х рр. ХХ ст. Наслідком є акцент на механічному засвоєнні правил і термінів замість розвитку живої мовленнєвої практики, критичного мислення й уміння висловлювати власну позицію;

⎼ **фокус на теорії й історії** **літератури** замість роботи над формуванням читацької компетентності. Знання жанру, відтворення умовних теми й ідеї за формулюваннями з підручників важливіші за вміння сприймати, інтерпретувати прочитане й висловлювати своє ставлення до нього. Як наслідок — пріоритетність канонічних текстів і єдино правильної інтерпретації, що зводить читання до запам’ятовування «правильних відповідей», а не до особистісного сприйняття та діалогу з твором.

На заваді якісному викладанню стоять:

⎼ **ідеалізація світу в навчальних матеріалах підручників і недостатня інтеграція сучасних явищ:**

* мовних, зокрема сленгу, діалектів, цифрової комунікації;
* соціальних, зокрема тем гендерної рівності, людей з особливими освітніми потребами, цькування (тематика текстів здебільшого залишається в межах «рафінованого» змісту, багато тем досі є неофіційним табу через усталену традицію).

**⎼ слабкий звʼязок програм і навчальних матеріалів з потребами сучасного учнівства**. Замість розвитку здатності вести дискусії, вирішувати конфлікти, висловлюватися в багатокультурному середовищі тощо, традиція досі вимагає заучування та відтворення знань без розуміння їх практичної користі. Мова та література має стати практичним інструментом для життя. Більше практичних ситуацій, різноманітних текстів, дискусій та обговорень, аби формувати здатність відповідати комунікативним вимогам багатокультурного суспільства, здатність висловлюватися впевнено без агресії, вміння висловлювати принципову незгоду з іншою особою за допомогою інструментів ненасильницької комунікації.

Досвід війни також актуалізував необхідність замислитися про методику роботи із формування історичної пам’яті та пошани, алгоритмів комунікації щодо чутливого мовлення. Відновлення України потребує нових інструментів для роботи (щодо переконань, розвʼязання конфліктів тощо). Необхідні нові акценти в розвитку мовленнєвої компетентності дітей і підлітків з погляду ненасильницької комунікації, формування культури осмислення й обговорення чутливих і контроверсійних питань минулого і сучасності, взяття до уваги травматичного досвіду суспільства в різних вимірах і визначення мови як національного, політичного та громадянського маркера.

Важливо, що на рівні державного стандарту кожного з освітніх рівнів можливості для подолання цих викликів закладено повною мірою, однак на практиці реалізація закладеного залишається декларативною. Проблема поглиблюється з кожним наступним «документом». На рівні модельних навчальних програм, наприклад, «мовна лінія» має абсолютну перевагу над мовленнєвою, а в наступній ланці — підручниках — до цього додається ще й корпус усталених роками методик і формулювань, як-от визначення мовного явища в завданні з «нарізаних» речень (така форма завдання тягнеться ще з 50-х рр. ХХ ст. і не є продуктивною, адже такі речення найчастіше не пов’язані за змістом, а їхній стиль часто надто обтяжений художніми засобами й мало зрозумілий учнівству). У підручниках досі вкрай мало завдань компетентнісного типу. Детальніше про недостатність сучасних форм і методів у навчальних матеріалах можна почитати в окремих звітах[[5]](#footnote-5).

З огляду на те, що державні стандарти формують широку рамку, особливу увагу варто приділити якісному створенню і експертизі модельних навчальних програм, навчальних програм, підручників і навчальних посібників. Вимоги державних стандартів у різних програмах і матеріалах ураховано дуже непослідовно, що свідчить, про необхідність удосконалення критеріїв та процедур здійснення експертизи. Ще одним аспектом, що може істотно вплинути на якість навчальних матеріалів є цільова робота з розробниками, експертами та рецензентами: впровадження навчання авторів, експертів і рецензентів, ознайомлення їх із зарубіжним передовим досвідом, укладання практичних додатків до державних стандартів з практичними порадами тощо.

Окремим напрямом має бути реалізація комунікаційної кампанії із цього приводу і з учительством, адже брак комунікації часто призводить до хибної думки про те, що застарілі практики, описані у викликах вище, можливі й ефективні. Зведені результати вибору вчителями / учительками підручників свідчать про неготовність педагогів / педагогинь змінювати усталену впродовж багатьох років практику викладання. Як наслідок, інтегровані курси та нові навчальні матеріали до них вкрай рідко обираються для викладення закладами освіти[[6]](#footnote-6).

Доречною може бути практика формування чітких критеріїв для авторів модельних програм щодо глибини занурення в тему в кожному конкретному класі або циклі (наприклад, у 6-му класі учень / учениця мають досягнути рівня «Я можу пояснити, чому в поданому реченні треба вжити іменник у формі знахідного, а не родового відмінка»), рамкові рекомендації щодо, наприклад, максимально допустимої кількості художніх текстів на рік та і загалом оновлення підходів до створення програм і навчальних матеріалів, аби в центрі були набуті вміння, а не кількість відтворених термінів і понять.

На рівні матеріалів у підручниках так само спостерігається домінування традиційних підходів без урахування всього спектру результатів навчання з державних стандартів. Наприклад, критичною є ситуація із завданнями до групи 1 (усна взаємодія), що передбачає доступ до текстів для слухання. Це мав би бути спектр завдань із записами живого мовлення, подкастів, радіоефірів тощо. Натомість лише поодинокі підручники з української мови та інтегровані курси мають завдання такого типу — абсолютна ж більшість їх не має взагалі.

1. **Перевантаженість змісту програм і навчальних матеріалів мовно-літературної галузі.**

Ще до реформи НУШ учительство зазначало, що програми мовно-літературної галузі переобтяжені[[7]](#footnote-7). Непоодинокими були дискусії про кількість творів, які треба прочитати за рік, або кількість мовних тем, які треба опанувати за рік з української мови. Після початку реформи НУШ і затвердження нових програм стало очевидно, що пропоновані документи не стали менш насиченими — натомість виклик посилився. Тобто обсяг матеріалів фактично збільшився, порівняно з тим, який був до реформи. Замість зорієнтуватися на компетентнісних завданнях, модельні програми і, як наслідок, підручники переобтяжені вивченням мовної та літературної теорії, хоча у держстандартах передбачені й інші компоненти: «Комунікація», «Інформація», «Текст», «Літературний твір».

У програмах НУШ з української мови для 6 класу (узагальнено 2 модельні навчальні програми) фігурує понад 150 мовних термінів на 140 уроків (тобто більше ніж один термін на урок). За рік учні та учениці мають опанувати теорію, пов’язану з будовою слова, орфографією, словотвором, частинами мови (іменник, прикметник, числівник і займенник). Водночас кількість творів з літератури, які потрібно опрацювати за рік, лежить у діапазоні 40–45 на 70 годин. Тобто здебільшого це один новий твір на кожен урок. Подібна практика не притаманна іншим освітнім системам. Наприклад, у додатку до національної програми з англійської мови від Департаменту освіти Англії зазначена чітка рамка термінів і понять на кожен навчальний рік — у середньому це до 15 мовних термінів на рік, тобто в десять разів менше, ніж в українських програмах[[8]](#footnote-8).

Кількість термінів, складність лексики навчальних матеріалів, припустимий рівень абстрактності, тематика й обсяг текстів для кожного віку — аспекти, які потребують додаткового дослідження з допомогою когнітивістів і фахівців із психоемоційного розвитку для того, аби створення програм відбувалося на основі чітких наукових даних. У світовій практиці є приклади того, як такі наукові дані імплементують в освітні документи задля конкретизації рівня складності чи відсоткового співвідношення різних текстів. Наприклад, у державних стандартах США[[9]](#footnote-9) можна знайти інформацію про відсоткове співвідношення художньої та нехудожньої літератури на уроках англійської. Так само в цих документах показано на прикладі конкретної теми, як може наростати складність опрацьованого тексту від класу до класу.

Здебільшого такі орієнтири уточнюють або 1) у додатках до стандартів (приклад зі США), або 2) у тексті самого стандарту (наприклад, у французькому стандарті фігурують такі формулювання, як «у 6-му класі учень / учениця повинен / повинна читати текст обсягом 10–20 рядків, підтримуючи зоровий контакт з аудиторією»[[10]](#footnote-10), або 3) в окремих інструктивних документах.

Надмірна кількість творів у програмах з літератури на рік неодноразово викликала нарікання з боку вчительства (за результатами фахової дискусії в рамках політики «Освіта для життя» під час «Мовно-літературного кола», що відбулося 20 лютого 2025 року в м. Києві, а також на основі матеріалів статті Ірини Пасько[[11]](#footnote-11)), адже учнівству здебільшого виділено 2–3 уроки на опрацювання одного тексту, що є вкрай недостатнім для формування вміння вдумливого читання та аналізу тексту. Аби уникнути цього перевантаження, варто переосмислити принципи організації мовно-літературної освіти. Наприклад, усталений історико-хронологічний підхід у вивченні літератури неуникненно передбачає наявність текстів кожного періоду задля цілісності відображення історико-літературного процесу. Це спричиняє потребу опрацювати якомога більшу кількість текстів за виділену кількість годин. Звісно, такий підхід може мати місце під час поглибленого вивчення літератури на профільному рівні, проте не завжди є продуктивним на етапах формування загальної читацької компетентності учнівства на рівні базової середньої освіти.

Натомість для того аби мати можливість глибше й триваліше працювати з текстами, **більш ефективними є концентричний, тематичний або жанровий підходи.** За концентричного підходу в початковій школі можна ознайомити учнівство із жанром казки, у базовій — почитати конкретні казки й попрацювати з текстами, у профільній — опрацювати теорію казки, її роль у культурі та історію розвитку в різних країнах. Якщо ж обирати тематичний або жанровий підходи, можемо пропонувати набір текстів для певного віку, обʼєднаних за темою чи жанром. Усі ці підходи є більш вільними структурно й дають змогу запропонувати ту кількість і складність текстів, які є відповідними для певного віку. Вони є продуктивними для створення програм з достатньою кількістю годин для опрацювання текстів у класі. У такому разі 10–15 художніх текстів на рік є оптимальною кількістю. Водночас мінімальний набір знакових канонічних текстів української літератури задля збереження фокусу на формування національної ідентичності можна рекомендувати на рівні держстандартів або додатків до них (подібний досвід спостерігаємо в Польщі).

Разом із художніми текстами в програмах повинні бути належним чином висвітлені медіатексти, тому доречним буде продовження й розширення цієї практики.

У цьому контексті плідною видається практика укладання документів на зразок «Revised Publishers’ Criteria for the Common Core State Standards in English Language Arts and Literacy, Grades 3–12»[[12]](#footnote-12). Цей керівний документ укладений спеціально для видавців, авторів навчальних матеріалів, учительства й має на меті конкретизувати критерії створення навчальних матеріалів із чіткою відповідністю Державному стандарту США. Саме на рівні цього документа уточнено складність текстів, тематику, види завдань та інші практичні аспекти, яких критично не вистачає в українській системі освітніх документів. Для української системи потрібні дослідження, об’єктом у яких будуть реалії України, особливості української мови та інша специфіка національного контексту.

**Виклики, пов’язані із зовнішніми чинниками.**

1. **Освітні втрати та нерівність доступу до якісної освіти.**

Нова реальність в Україні така, що, окрім системних викликів, не залежних від поточного контексту, є ще й ті, які поглиблює війна. Освітні втрати, відсутність доступу до освіти в громадах, що постраждали від війни, і як наслідок — нерівний доступ до освіти загалом. Представники громадського сектору, який активно допомагає закладам освіти з подоланням освітніх втрат[[13]](#footnote-13), окреслили проблеми щодо якості опанування програмового матеріалу: наприклад, учні й учениці не можуть прочитати й зрозуміти текст на два абзаци в 5-му класі, мають великі проблеми з письмовою відповіддю на відкрите запитання за текстом у 7-му класі[[14]](#footnote-14) тощо. Ці висновки цілком корелюють і зі згаданими попередньо результатами PISA, і з результатами загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості освіти в умовах воєнного стану: «Складними для шестикласників виявилися завдання на читання й розуміння тексту. Очевидною є нагальна потреба в надолуженні незасвоєного ще з початкової школи матеріалу для успішного навчання на наступних освітніх рівнях загальної середньої освіти»[[15]](#footnote-15).

В Україні середній показник читацької компетентності становить 374 бали, що суттєво нижче за середній показник країн ОЕСР (476 балів). Лише 54% українських 15-річних підлітків продемонстрували мінімальний, базовий, рівень читацької грамотності. При цьому особливо помітна відмінність у результатах залежно від соціально-економічного статусу родин учнів та учениць, що вказує на поглиблення освітньої нерівності. Водночас ситуація з доступом до освіти під час війни[[16]](#footnote-16) ніяк не сприяє тому, щоб результати наступного дослідження PISA-2026 стали кращими. Якщо вже у 2022 році українське учнівство на 2,5 роки відставало від своїх європейських однолітків у читанні, то на майбутні кілька років ситуація може стати ще гіршою. Конкретизуючи викладене вище, важливо наголосити на таких аспектах цього виклику:

* **відсутність системних алгоритмів подолання освітніх втрат.** У масовій практиці відсутнє якісне використання механізмів діагностики та індивідуалізованого супроводу учнів та учениць, які мають прогалини в знаннях і вміннях. Підтримка обмежується фрагментарними заходами (наприклад, додаткові заняття), які не формують стійких освітніх траєкторій відновлення знань;
* **низький рівень сформованості читацької грамотності серед учнівства.** Орієнтація на традиційний канон і брак сучасних текстів у програмах не сприяють формуванню читацького інтересу. Учні та учениці нечасто мають змогу працювати із творами, що відображають проблематику та мову сучасного світу.
* **недостатньо ефективний рівень реалізації державної політики щодо бібліотек, зокрема цифрових.** По-перше, ідеться про необхідність регулярного оновлення фонду шкільних бібліотек сучасною і цікавою літературою, адже бібліотеки здебільшого не оновлюються відповідно до змін у літературному процесі й читацьких потреб учнівства. Унаслідок цього діти й підлітки часто не мають доступу до різноманітного, актуального літературного контенту, зокрема до підліткової літератури, творів сучасних українських авторів, новітньої перекладної літератури, коміксів, графічних романів тощо. По-друге, критичною відчувається нестача офіційних цифрових ресурсів, на яких учнівство може легально читати електронні версії книжок, переглядати відео, опрацьовувати медіатексти. Цей аспект надзвичайно важливий також у контексті розміщення електронних матеріалів до підручників. Нині практика електронних додатків до підручників не впорядкована, кожне видавництво обирає свою платформу, через що в одного учня чи однієї учениці може бути потреба в реєстрації на більш ніж десятьох електронних платформах, аби опрацьовувати матеріали до уроків.

1. **Небезпека втрати звʼязку з національними мовно-літературними програмами (учнівство за кордоном).**

Вимушений виїзд за кордон після початку широкомасштабного вторгнення став новим викликом для всієї системи освіти. Станом на січень 2025 року понад 355 тисяч українських дітей, які проживають за кордоном, дистанційно навчаються також і в Україні[[17]](#footnote-17). Це створює додаткове навантаження на учнів та учениць, тому багато сімей роблять вибір на користь закордонних закладів освіти. Однак упровадження українознавчого компонента, що передбачає вивчення українськими дітьми за кордоном української мови й літератури, історії за спеціальними програмами, допомогло надолужити втрати та зберегти зв’язок учнівства з Україною.

Та все ж залишається виклик втрати українським учнівством за кордоном власного мовного середовища, виклик призупинення вивчення української мови як успадкованої. На рівні національної політики залишається багато відкритих питань: ті країни, які запроваджують можливість обрати українську як другу іноземну в школі (Німеччина, Польща) потребують відповідних інструментів: затверджені програми, навчання вчителів та вчительок, підручники / посібники; ті учні та учениці, які перебувають у країнах, де немає можливості обрати українську як другу іноземну, так само повинні отримувати максимальну підтримку.

Таблиця 3

**Пропоновані рішення на основі вищезазначених викликів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Виклик** | **Можливі рішення** | **Пояснення** |
| 1. Зосередженість системи викладання навчальних предметів мовно-літературної галузі на традиціях минулого (радянські практики). | Врівноваження теоретичного й прикладного компонентів навчання. | Фокус на комунікативному підході у вивченні мовних явищ замість механічного засвоєння правил і термінів (більше практичних завдань на застосування мови: моделювання життєвих ситуацій, обговорення, створення проєктів, власних текстів різних жанрів тощо).  У літературі головним має стати формування читацької компетентності замість фокусу на теорії й історії літератури.  Додавання до матеріалів актуальних, сучасних для дітей і підлітків тем та форматів завдань: тексти в соціальних мережах, інтерв’ю, дебати, блоги, які ілюструють живе мовлення. У літературі — більше текстів на важливі соціальні теми (війна, ідентичність, екологія, права людини). |
|  | Системне оновлення модельних програм і підручників, цифровізація контенту. | Оновлення модельних програм і підручників з послідовним відстеженням їхньої відповідності державним стандартам та з урахуванням зміни акцентів у змісті матеріалів (див. п. 1).  Створення електронних додатків до підручників, додаткових цифрових рішень, наприклад, на платформі ВШО, що розширюють доступ до актуальних навчальних матеріалів учнівству та учительству в умовах дистанційного навчання. |
|  | Реалізація нових стратегій навчання вчительства. | Систематичне залучення вчительства до міжнародних програм обміну, створення та впровадження навчання вчителів та вчительок української мови й літератур щодо зміни акцентів у змісті матеріалів (див. п. 1), а також сучасних методик (наприклад, розвиток навичок ненасильницької комунікації, критичного мислення, емоційного інтелекту). |
|  | Відкрите обговорення чутливих тем та чіткі алгоритми формування культури пам’яті. | Розроблення методичних рекомендацій щодо роботи з темами війни, втрат, культурної пам’яті та ідентичності.  Навчання дітей і підлітків технік ненасильницького спілкування, уміння вести дискусії без агресії. |
| 2. Перевантаженість змісту програм і підручників. | Укладання помічних додатків для авторів модельних навчальних програм, підручників і посібників. Налагодження ефективної комунікації стосовно важливості зміни підходів. | У таких документах мають бути зафіксовані рішення, які є ключовими для уникнення перенасичення програм матеріалом: вибір принципу організації мовно-літературної освіти (як-от підхід у вивченні літератури — історико-хронологічний чи жанровий), кількість тем, мінімальний канон тощо. До цієї роботи доречно залучити психологів з метою врахування вікових та психологічних особливостей учнівства. Можлива синхронізація програми з 1 по 12 клас: з рамковими темами в розрізі наскрізного поступу їхнього вивчення. Запровадження обов’язкової вимоги до модельних програм: наприклад, 1–2 мовні теми на місяць та фокус на мовленнєвій діяльності. Дослідження й визначення норми щодо кількості термінів, складності лексики, тематики й обсягу текстів для кожної вікової групи.  Рекомендовано обмежити кількість літературних творів до 10–15 на рік (за принципом «якість читання важливіша за кількість»). |
|  | Запровадження системної взаємодії з авторами модельних програм, підручників і посібників. | Запровадження системного навчання для авторів підручників та експертів-рецензентів, яке б включало теми щодо методики створення сучасних матеріалів, знайомило б з міжнародним досвідом. Розроблення та впровадження системи мотивування нових авторських колективів до процесів створення програм і матеріалів (навчально-методичних комплектів для вчительства та учнівства). |
|  | Підтримання вчительства в розвитку вмінь здійснювати оцінювання на компетентнісній основі відповідно до груп результатів держстандарту. | Здійснення комунікаційної кампанії щодо нової системи оцінювання: впровадження регулярних роз’яснень, майстерок, системної методичної підтримки. |
|  | Посилення компетентнісної спрямованості завдань підсумкових оцінювань (ДПА / ЗНО (НМТ) та комунікування цих змін. | Розроблення та пілотування нових зразків компетентнісних завдань відповідно до принципів НУШ із фокусом на практичні вміння: аналіз текстів, аргументацію, комунікацію. Здійснення послідовної комунікаційної підтримки новацій у системі підсумкових оцінювань та моніторингу. |
| 3. Освітні втрати та нерівність доступу до якісної освіти. | Системна робота з подолання освітніх втрат. | Систематизування практик громадського сектору щодо діагностики та подолання освітніх втрат, запровадження методичних напрацювань та цілісних інструментів оцінювання. На основі результатів описаної вище діяльності видати рекомендації щодо результатів навчання, які потребують особливої уваги. |
|  | Масштабування практик «читання для розуміння». | Активне впровадження програми на кшталт «Читаємо разом». Ініціювання клубів читання в школах. Уведення в програми коротких сучасних текстів для регулярного тренування навичок усвідомленого читання. |
|  | Підтримка вчительства в громадських ініціативах. | Здійснення державного замовлення на гранти для створення мікропроєктів: мобільні бібліотеки, курси читання для дітей із постраждалих регіонів, дистанційні клуби підтримки з української мови та літератури. |
|  | Урахування травматичного досвіду в навчанні. | Уведення елементів психоемоційної підтримки через літературні твори, есе, рефлексивні практики на уроках (на основі методик trauma-informed teaching). |
|  | Розширення фондів бібліотек та створення офіційних цифрових сховищ. | Наповнення фондів шкільних бібліотек сучасною літературою. Створення онлайн-бібліотек для учнівства та вчительства. |
| 4. Втрата звʼязку з національними мовно-літературними програмами. | Утвердження позицій української мови як складника українознавчого компонента для учнівства за кордоном. | Реалізація посиленої промоції щодо долучення до вивчення українознавчого компонента для учнівства за кордоном, впровадження сучасних методів і практик для підвищення привабливості цих курсів, загальне стратегічне координування з боку держави подібних освітніх ініціатив у громадському секторі (у тому числі надання можливості складати іспити з різних предметів українською мовою). |
|  | Затвердження програм і розроблення підручників для вивчення української мови як успадкованої для тих, хто виїхав за кордон. | Визначення модельних програм, рекомендованих підручників і посібників, які можуть використовувати в школах інших країн під час вивчення української мови як успадкованої. Посилення співпраці між міністерствами освіти та імплементаційними командами країн, де цю практику запроваджено (Німеччина, Польща). |

1. Цією концепцією охоплено три компоненти: українську мову, українську літературу та зарубіжну літературу. [↑](#footnote-ref-1)
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с. [↑](#footnote-ref-2)
3. У державних стандартах ці назви мають такі повні формулювання:

   – взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

   – сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів (зокрема художніх текстах, медіатекстах) та використання її для збагачення власного досвіду;

   – висловлювання думок, почуттів і ставлень, письмова взаємодія з іншими особами, зокрема інтерпретація літературних творів українських і зарубіжних письменників; взаємодія з іншими особами у цифровому середовищі, дотримання норм літературної мови;

   – дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними та літературними явищами, проведення їх аналізу. [↑](#footnote-ref-3)
4. Узагальнене визначення, створене на основі визначень, запропонованих у Державному стандарті початкової освіти, Державному стандарті базової середньої освіти та Державному стандарті профільної середньої освіти. [↑](#footnote-ref-4)
5. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук,В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с. [↑](#footnote-ref-5)
6. Див. протоколи вибору підручників НУШ на офіційних сайтах Інституту модернізації змісту освіти та Українського інституту розвитку освіти (5–8 класи). [↑](#footnote-ref-6)
7. «Нова українська школа» в 5–6‐х класах: виклики впровадження / кол. авт.: І. Пасько, П.Бондаренко, В. Божинський; за ред. Галини Титиш; ГО «Смарт освіта». Київ. 2024. 190 с. [↑](#footnote-ref-7)
8. Appendix 2. Vocabulary, grammar and punctuation. [↑](#footnote-ref-8)
9. Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. [↑](#footnote-ref-9)
10. [Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3](https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3)​. [↑](#footnote-ref-10)
11. Пасько, І. (2024). Аналізуємо програми із зарубіжної літератури для 5–9-х класів: що змінилося. Інтернет портал “НУШ” [↑](#footnote-ref-11)
12. Revised Publishers’ Criteria for the Common Core State Standards in English Language Arts and Literacy, Grades 3–12. [↑](#footnote-ref-12)
13. Можливості надолужити освітні втрати з української мови пропонують різні громадські організації та благодійні фонди: є автономні онлайн-ресурси (ВШО, «Повір»), офлайн-активності (напр., «Освітній суп» від «Навчай для України», програми від «МрійДій», БФ savED тощо), табори (від «GoGlobal» та ін). [↑](#footnote-ref-13)
14. Узагальнення за результатами опитування 13 000 учнів та учениць методистами програми надолуження освітніх втрат від БФ savED. [↑](#footnote-ref-14)
15. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану (2023). Бриф. [↑](#footnote-ref-15)
16. Див. детальні дані в дослідженнях, на зразок, дослідження першого та другого років війни БФ savED, «Освіта під час війни: досвід українських шкіл» від «ОсвітАналітики» тощо. [↑](#footnote-ref-16)
17. За даними на запит медіа «Нова українська школа». [↑](#footnote-ref-17)