



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ  
НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИКОЛИ ГОГОЛЯ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А.С. МАКАРЕНКА  
УКРАЇНЬКА АСОЦІАЦІЯ ДОСЛІДНИКІВ ОСВІТИ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА

# **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД І СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**16 травня 2018 р.**

**Київ**

УДК 373.3/.5.091.31.042/.043]:005.745(082)

Всеукраїнська науково-практична конференція  
проводилася відповідно до плану роботи Інституту педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
Протокол № 8 від 23 квітня 2018 р.*

**Редакційна колегія:**

**О. М. Топузов**, доктор педагогічних наук, професор —  
голова ред.кол.;

**Н. П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор —  
заст. голови ред.кол.;

**Н. М. Гупан**, доктор педагогічних наук, професор;

**Ю. В. Мальований**, кандидат педагогічних наук, професор;

**Г. О. Васьківська**, доктор педагогічних наук, професор;

**А. А. Загородня**, кандидат педагогічних наук, доцент;

**К. Ю. Ладоня**, відповідальний редактор

**Диференціація** у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ.— К.: Інститут педагогіки, 2018. — 224 с.

Збірник містить матеріали виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвячені історичній ретроспективі запровадження диференційованого підходу до навчання школярів та сучасним технологіям реалізації цього підходу в освіті України.

Матеріали подано в авторській редакції, за достовірність фактів, цитат, посилань на літературні джерела та вживання власних імен відповідають автори публікацій.

## **Основні напрями роботи конференції:**

- Освітня політика незалежної України у галузі диференціації й індивідуалізації навчання школярів;
- Шляхи та інноваційні технології втілення диференційованого підходу до учнів в українській шкільній освіті (останнє десятиліття);
- Напрями розвитку теоретичних ідей пов'язаних з реалізацією диференційованого підходу до навчального процесу у загальноосвітній школі;
- Закономірності й суперечності реалізації різних форм диференційованого підходу до організації навчання школярів (1991–2017 рр.)

---

# Зміст

## Сесія «Історичний досвід»

**Антонець Н. Б.**

Колегіуми як складник системи загальної середньої освіти незалежної України (1992–2010) ..... 10

**Баліка Л. М., Петренко О. Б.**

Т. Локоть (1869–1942) про диференціацію навчання й виховання ..... 13

**Васьківська Г. О.**

Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект ... 16

**Гавриленко Т. Л.**

Внутрішньошкільна диференціація у початковій освіті: вітчизняний досвід (70-ті — 90-ті рр. ХХ ст.) ..... 20

**Головко М. В.**

Диференційований підхід в теорії і практиці вітчизняного підручника фізики ..... 25

**Гупан Н. М.**

Теоретичні основи диференціації в українському шкільному підручникотворенні останніх десятиліть ..... 29

**Зайченко І. В.**

Григорій Ващенко про метод проектів на різних ступенях навчання ..... 33

**Загородня А. А.**

Профільне навчання у старшій школі незалежної України: змістові аспекти ..... 38

**Калініченко Л. М.**

Реалізація ідей про формування творчого мислення молодших школярів у навчальних посібниках українських учених (1980–1990-х рр.) ..... 44

---

**Леонтєва І. В.**

Диференціація у вітчизняній шкільній освіті:  
історичний досвід та сучасні нововведення.....48

**Коваленко Є. І.**

Ідеї диференційованого підходу до освітнього процесу  
у спадщині В.О. Сухомлинського .....51

**Ковальчук Г. П.**

З досвіду організації професійного навчання  
у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах  
України в 70–80 роках ХХ ст. ....57

**Корж-Усенко Л. В.**

Реалізація принципу диференціації та індивідуалізації  
у вищій школі України на початку ХХ ст .....60

**Кузьменко А. Ю.**

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання  
у шкільних підручниках С.Х. Чавдарова .....64

**Куліш Т. І.**

Технології впровадження диференційованого підходу  
у початковій освіті незалежної України.....66

**Лебедь В. М.**

Засади фізичного розвитку особистості  
у творах Г. Ващенко як дороговказ для сучасних освітян ....72

**Проніков О. К., Терентєва Н. О.**

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури  
до профільного навчання (перше десятиліття ХХІ ст.) .....77

**Супрун М. О., Шевченко В. М.**

Реформування освіти в Україні в галузі диференціації  
й індивідуалізації (90-ті роки ХХ — початок ХХІ ст.).....82

**Шайдюк С. В.**

Диференціація у галузі реформування військової освіти  
у незалежній Україні .....87

---

**Шевченко С. М.**

Діяльність шкіл з єврейською і російською мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010) .....91

**Шевченко Ю. В.**

Розвиток початкової ланки шкільної освіти в умовах незалежної України .....97

**Янченко Т. В.**

Дитинознавчі дослідження як підґрунтя реалізації диференційованого підходу до освітнього процесу (перша третина ХХ ст.) .....101

## *Сесія «Сучасні пошуки і технології»*

**Бровко К. А.**

Створення виховного середовища у студентській групі як ефективна умова формування корпоративної культури студентської молоді .....108

**Величко Л. П.**

Диференціація навчальних завдань за рівнями складності. Міф чи реальність? .....113

**Власенко О. М.**

Диференційований підхід в освітньому процесі як педагогічна умова формування громадянської спрямованості школярів .....115

**Горбенко С. Л.**

Інтерактивні форми контролю навчальної діяльності учнів ....120

**Грицько В. В.**

Проблема диференціації навчання у процесі формування правової культури молодших школярів .....125

**Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.**

Початкова освіта — сучасні питання сьогодення ..... 129

---

**Дурдас А. П.**

Особливості оцінювання якості  
університетської освіти Франції ..... 134

**Загородня А. А.**

Рейтинги закладів вищої освіти України як інструмент  
відображення якості професійної підготовки  
фахівців економічної галузі..... 139

**Кернякевич Т. Л.**

Компетентність уміння вчитися як складник успішного розвитку  
дітей з порушеннями слуху в початковій школі..... 145

**Киричок І. І.**

Готовність майбутніх учителів початкової школи  
до реалізації диференційованого підходу у навчанні учнів... 150

**Кизенко В. І.**

Диференціація навчання у сучасній школі як умова  
ефективної реалізації варіативного освітнього компонента..... 155

**Кондратенко Л. О., Манилова Л. М.**

Мотиваційний складник диференційованого навчання ..... 159

**Курач Л. І. Фідькевич О. Л.**

Концептуальні засади інтегрованого підходу  
до навчання мов і літератур національних меншин  
у навчальних закладах України..... 164

**Кушнір В. М.**

Категоріальний аналіз понять «профільне навчання»  
та «профільна диференціація» ..... 168

**Ліснівська Т. В.**

Шляхи та інноваційні технології втілення  
диференційованого підходу до учнів..... 174

**Назаренко Т. Г.**

Реалізація профільної диференціації  
в змісті географічної освіти..... 177

---

**Науменко С. О.**

Формувальне оцінювання як напрям реформування  
середньої освіти в Україні ..... 182

**Опалюк Т. Л.**

Проблема формування й оптимізації  
когнітивно-змістової компоненти  
у структурі соціальної рефлексії майбутнього вчителя ..... 185

**Пророк Н. В., Чекстере О. Ю.**

Мотиваційна сфера старших дошкільників ..... 188

**Сальник І. В.**

Диференціація навчання фізики —  
шлях до успіху кожного учня ..... 191

**Снісаренко О. І.**

Диференціація навчання в інклюзії —  
проблеми і шляхи їх вирішення ..... 196

**Сопова Д. О.**

Значення академічної чесності для формування  
цілісної особистості учнів загальноосвітніх шкіл ..... 202

**Тернопільська В. І.**

Загальноєвропейські цінності особистості:  
підходи до розуміння ..... 207

**Часнікова О. В.**

Диференціація економічної освіти  
в умовах профільної школи ..... 210

**Шевчук М. О.**

Диференційований підхід у трудовому навчанні  
в початковій школі ..... 213

**Яценко Т. О.**

Диференціація літературного навчання  
в умовах профілізації ..... 218



*Сесія*  
*«Історичний досвід»*



**Антонець Наталія Борисівна,**

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

## КОЛЕГІУМИ ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНОЇ ОСВІТИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1992–2010)

Для реалізації основ Закону «Про освіту» 1991 року колегією Міністерства народної освіти УРСР було розроблено Програму розвитку народної освіти на 1991–1995 роки. У Програмі передбачалися зміни у шкільній мережі, зокрема, збільшення кількості ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним. Відповідно до Програми планувалося удосконалення змісту загальноосвітньої підготовки, оновлення навчально-методичних комплексів, забезпечення диференціації і різнорівневого підходу при викладанні шкільних дисциплін.

Велику роль у створенні мережі колегіумів як середніх навчальних закладів нового типу відіграв Національний університет «Києво-Могилянська академія». Від початку відродження історичної Академії у 1992 р. цей заклад освіти задумувався як цілий навчальний комплекс, що має втілювати у життя концепцію безперервної освіти, тому сфера середньої освіти від перших місяців функціонування університету опинилася у колі його безпосередніх інтересів. Так, у тому ж 1992 р. було відкрито Києво-Могилянський колегіум, який відродив старовинну назву «колегіум», надавши їй сучасного змісту, і який став першим закладом серед шкіл такого типу. Тут почалася здійснюватися освіта обдарованих дітей за поглибленими програмами, орієнтованими на вимоги Могилянки. Також у 1992 р. почав функціонувати Запорізький «Січковий колегіум» — заклад інтернатного типу, мета якого відтворення та оновлення через систему навчально-виховних студій соціально-педагогічних традицій козацтва, національно-патріотичне виховання обдарованих дітей з усього регіону. До числа перших колегіумів у системі загальної середньої освіти незалежної України також відносяться Черкаський колегіум «Берегиня» (1993), що

здійснює поглиблену підготовку за фізико-математичним, гуманітарним та суспільним напрямками, Донецький гуманітарний колегіум (1994), який об'єднав в спільному навчальному комплексі дошкільні заклади та школи I — III ступенів.

Верховна Рада України своєю постановою від 23 березня 1996 р. внесла зміни і доповнення до Закону Української РСР «Про освіту» (1991), виклавши його у новій редакції [1]. Саме у новій редакції цього документу до переліку тих середніх закладів освіти, які створювалися для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей (спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв), було офіційно додано новий тип загальноосвітнього закладу — колегіум [2].

На виконання Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) в частині організації навчання здібної і обдарованої учнівської молоді було підготовлено Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. Зокрема, в Концепції обумовлювалося, що колегіуми створюються при виконанні таких умов: визначенні концептуальних засад їх діяльності; наявності приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку; затвердженні навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників; конкурсному доборі педагогічних працівників; створенні системи пошуку відбору, організації навчання та виховання здібної і обдарованої учнівської молоді. Ці заклади освіти зобов'язувалися працювати за навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, розробленими з урахуванням профілю та затвердженими Міністерством освіти України. Потреба в диференціації у змісті освіти зумовлювала введення нових предметів, профільних курсів, факультативів, занять за інтересами, що дало підставу для встановлення базового та варіативного компонентів освіти, які було визначено центральними органами державного управління освіти у співвідношенні відповідно 70–80 (базовий) до 30–20 (варіативний) відсотків. Також у Концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості зазначалося, що кількість учнів у колегіумі має нараховувати від 250 до 450 осіб [3].

Згідно із статтею 9 першої редакції Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) назву колегіум мав право отримати загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та

(або) культурно-естетичного профілів. Термін навчання у колегіумі, як і в інших загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня, відповідно до статті 12 цього ж документу визначався у 3 роки [4].

З метою забезпечення належної організації діяльності колегіумів тодішній міністр освіти і науки України В. Кремень 19 червня 2003 р. підписав наказ «Про затвердження Інструкції про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів)». Зокрема, для вступу на 1 курс колегіуму (що відповідав 10-му класу старшої школи) у конкурсному відборі (він мав здійснюватися на безоплатній основі) могли брати участь учні незалежно від місця проживання на підставі свідоцтва про базову загальну середню освіту. Конкурсна комісія також зобов'язувалася приймати копії дипломів, грамот, інших документів, які підтверджують здібності учнів з обраної спеціалізації та відображають їхні навчальні та творчі досягнення. Адміністрації навчального закладу надавалося право встановлювати пільгові умови конкурсу для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей, які постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС, інших категорій дітей. Конкурсні випробування мали проводитися з навчальних предметів, що відповідають спеціалізації закладу, в усній або письмовій формах (співбесіда, диктант, тестування, письмова робота, усне опитування за білетами, захист творчих робіт тощо). Адміністрації колегіуму надавалося право самостійно визначати види і форми проведення та кількість конкурсних випробувань, але не більше трьох з урахуванням співбесіди. Приймання до загальноосвітніх класів більш ранніх ступенів навчання, які залежно від потреб населення та місцевих умов дозволялося створювати у складі колегіумів, мало відбуватися без конкурсу [5].

Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010) вніс корективи у діяльність колегіумів. Так, вони вже визначалися як навчальні заклади II — III ступенів, водночас термін навчання в старшій школі, як і в інших відповідних типах загальноосвітніх закладів, скорочувався до двох років.

## Література

1. Про порядок введення в дію Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту»: постановою Верховної Ради Української РСР від 23 березня 1996 р.» URL: <https://regulation.gov.ua/documents/id182867>

2. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту»: Закон України від 23 березня 1996 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80>
3. Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: рішення колегії Міністерства освіти України від 26 червня 1996 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1996. — № 17–18. — С. 48–64.
4. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513>
5. Про затвердження Інструкції про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів): наказ Міністерства освіти і науки України від 19 червня 2003 р. URL: <https://bo.gov.ua/index.php/normativni-dokumenty/ministerstvo-osviti-i-nauki-molodi-ta-sportu-ukrajini/item/nakaz-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrajini-389-vid-19-cherovnya-2003r-pro-zatverdzhennya-instruktsij-pro-poryadok-konkursnogo-prijmannya-ditej-uchniv-ukhovantsiv-do-gimnazij-litsejiv-kolegiumiv-spetsializovanikh-shkil-shkil-internativ>
6. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 6 липня 2010 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>

**Баліка Людмила Миколаївна,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри теорії і методики виховання  
Рівненського державного гуманітарного університету*

**Петренко Оксана Борисівна,**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри теорії і методики виховання  
Рівненського державного гуманітарного університету*

**Т. ЛОКОТЬ (1869–1942)**

## **ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ**

**П**роблема диференціації навчання й виховання як наявність відмінностей окремих груп цілого, як процес поділу цілого на типологічні групи за певною ознакою, урахування особливостей, притаманних тій чи іншій умовно виокремленій групі дітей та добір відповідного до цих

особливостей змісту, методів навчання й виховання була предметом аналізу багатьох педагогів кінця XIX — початку XX ст. Так, прихильники спільного навчання дітей обох статей значну увагу приділяли вивченню відмінностей між статями, а в змісті статевої освіти і виховання поступово зміщували акцент з біологічної, сексуальної їх складової на соціальну, морально-етичну, вважаючи, що в організації навчання й виховання доцільно диференціювати біологічну та соціальну стать.

Зокрема, професор Тимофій Васильович Локоть, уродженець Чернігівської губернії, випускник Київського університету, природознавець, депутат I Державної Думи, при розгляді освітніх проблем особливої уваги надавав питанням статі. Підсумком його роздумів і пошуків стало видання у 1909 р. книги «Вопросы половой этики и любви» [2] та публікація в журналі «Русская школа» статті «Совместное обучение» [3; 4]. У названій статті автор, аналізуючи причини необхідності введення спільного навчання, зупинявся, в основному, на моральних і гігієнічних чинниках. У коментарі до статті редакція виділяла ще й практичні причини доцільності введення спільного навчання. На нашу думку, на увагу заслуговує диференціація науковцем статі біологічної і статі соціальної. Розглядаючи біологічну стать, він говорив про «таємниці природи», про «анатомію і фізіологію статевого життя», а розглядаючи стать соціальну — про «загальне статеve питання», про відносини між статями у «житті сучасного культурного і напівкультурного суспільства» [3, с. 2].

Т. Локоть вважав, що спільне навчання хлопців і дівчат створює «спокійні, гарні стосунки між учнями обох статей» [3, с. 4]. Визначаючи ідеал спільного виховання, він зазначав: «Наша думка насамперед повинна точно формулювати і уяснити собі мету такого виховання, тобто, по суті — кінцевий ідеал виховання, ідеальний образ тієї молодой людської особистості, яку ми намагаємося створити шляхом виховання» [3, с. 12].

Тимофій Васильович виокремив практичні завдання і засоби їх реалізації, запропонував всю роботу з організації спільного навчання будувати на принципі рівноцінності статей, який «живе в здоровій, нормальній людині і посилюється здоровою, нормальною культурою... Повна рівноцінність чоловіків і жінок в житті підкреслює їх взаємну необхідність одне одному, при якій не може й бути мови про їх нерівність: нерівність порушувала б принцип рівноцінності, покладений в основу взаємин статей самою природою!» [там само, с. 15].

Аналізуючи особливості впровадження спільного навчання, Т. Локоть переконував, що у місті спільне навчання доцільне лише до початку підліткового періоду, тобто до третього класу, оскільки «від природних умов чи від умов культури, середовища в перехідному віці починає проявлятися схильність до небажаного типу взаємин» [3, с. 19], тоді як у сільській місцевості спільне навчання через «порівняно більшу, а інколи й ідеальну врівноваженість організації сільських дітей» та особливості організації життя на селі можливе і у перехідному, і в юнацькому віці [там само, с. 21]. Однак автор наголошував на складності і неоднозначності цього питання, адже спільне навчання й виховання дітей в школі не зможе подолати «ненормальності», які виникли під впливом вікової культури, тому що школа — «плоть від плоті і кістка від кістки» оточуючого суспільного життя, тому головним завданням спільного навчання Тимофій Васильович Локоть вважав вирішення швидше соціального, ніж педагогічного питання, а саме — питання про правильні, людські взаємини статей, про вироблення цих взаємин ще в дитячому віці шляхом відповідного впливу, в тому числі й школи.

Опонуючи Т. Локотю, Н. Крупська у статті «Совместное обучение» (1911) звинуватила останнього у тому, що він підмінив питання про спільне навчання питанням про те, як буде впливати статевий інстинкт дітей на їх постійне спільне перебування у школі, хоча й підтримала його у прагненні перевірити всі виникаючі сумніви на практиці [1]. Н. Крупська акцентувала увагу на соціально-політичному значенні спільного навчання й виховання дівчат і хлопців у школі. Вона вважала, що типові чоловічі й жіночі якості необхідно пояснювати згідно з марксистським вченням, не природно-фізіологічними особливостями, а історично зумовленими соціальними стереотипами, зміні яких, на її думку, і повинне сприяти нове навчання й виховання. На думку Надії Костянтинівни, за умов спільного навчання встановляться повноцінні відносини між чоловіком і жінкою, духовна близькість, взаємне розуміння, однаковий рівень розвитку. «Вже сам факт відсутності спільного навчання є шкідливим», оскільки негативно впливає «на духовну близькість між чоловіками і жінками», — зазначала вона [1, с. 5]. Спільне навчання сприяло формуванню однакових вимог до морально-етичного й інтелектуального розвитку учнів і учениць.

Своєю чергою, Тимофій Локоть, як автор навчальних книг з природознавства, виступав також за диференційоване навчання і засобами шкільних підручників. Він доводив, що саме підручник завдяки мето-

дичному апарату розширює можливості такого навчання, забезпечуючи зовнішню та внутрішню диференціацію [5, с. 69].

Таким чином, Тимофій Васильович Локоть був приборником диференціації у навчанні й вихованні, вивчав питання психофізичних основ диференційованого навчання і виховання, обґрунтовував диференціацію біологічної та соціальної статі, аргументував й реалізовував диференційований підхід у підручниках із природознавства.

І хоча проблема диференціації навчання й виховання висвітлювалася у працях учених початку ХХ ст., все ж вона потребувала вироблення єдиного підходу до проблеми, більш детальної апробації. Водночас, до безсумнівних успіхів вітчизняної психолого-педагогічної думки в її теоретичних розробках проблеми диференціації навчання і виховання на основі врахування статі учнів слід віднести низку положень, розроблених Тимофієм Локотем, які викликають значний інтерес і до сьогодні.

## Література

1. Крупская Н. К. Совместное обучение / Н. К. Крупская // Русская шк.— 1911.— № 7/8.— С. 1–10.
2. Локоть Т. Вопросы половой этики и любви / Проф. Т. В. Локоть.— Санкт-Петербург; Москва: т-во М. О. Вольф, [1909].— [4], IV, 183 с.
3. Локоть Т. Совместное обучение / Т. Локоть // Русская шк.— 1909.— Ч. 1.— С. 1–22.
4. Локоть Т. Совместное обучение / Т. Локоть // Русская шк.— 1909.— Ч. 2.— С. 19–30.
5. Локоть Т. В. Учебник природоведения / Т. В. Локоть // Вестник воспитания.— 1907.— № 4.— С. 69–90.

### **Васьківська Галина Олексіївна,**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
завідувач відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **ГЕНЕЗА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**М**ета повної загальної середньої освіти — створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей для виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної



особистості. Одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти є диференціація навчання, тобто такий освітній процес, для якого характерним є врахування індивідуальних особливостей учнів, їх глибоке вивчення, виокремлення на цій основі типологічних груп і організація їх роботи за допомогою різних методів і прийомів. Диференціація навчання є засобом втілення індивідуалізації і означає перехід дитини на власні план, програму, навчальний посібник.

Для розкриття сутності диференційованого навчання є необхідність тлумачення понятійного апарату, який пов'язаний із диференціацією. Диференціація (лат. *differentia* — різниця) означає поділ, відмінність, розчленування, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені. Сутність понять: «диференціація навчання» — це умова функціонування освітніх систем; «диференційоване навчання» — це характерна ознака навчального процесу; «диференційований підхід» — це підхід до організації навчання.

Сьогодні, у зв'язку з реалізацією особистісно орієнтованої освітньої парадигми, активізувалась проблема диференціації навчання на всіх рівнях освіти, незважаючи на те, що її історія налічує багато років свого практичного втілення, про що йдеться в дослідженнях генези диференціації навчання Н. Дічек [2]. Якщо ми простежимо розвиток і втілення диференційованого навчання у педагогічній теорії й практиці минулого століття, то помітимо, що у 60-і рр. ХХ ст. пропагувався особистісний підхід. Сутність основних досліджень полягала у пошуках шляхів урахування особливостей учнів. У 70-х рр. була спроба втілити індивідуальний та диференційований підходи до навчання. Тоді основні дослідження були спрямовані на пошук способів і методів самостійної роботи учнів на основі їх групування за окремими якостями. У 80-х рр. уже розглядалися принципи індивідуалізації і диференціації навчання. Наукові дослідження були спрямовані на розроблення дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів. Була розроблена концепція індивідуалізації та диференціації навчання, сутність якої полягала у розкритті особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання. Для 90-х рр. характерним було наголошення на необхідності створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень — створення моделей диференціації та індивідуалізації навчання на основі технологічних позицій. Повне розмежування тех-

нологій індивідуалізації та диференціації навчання. На сучасному етапі характерним є поєднання технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі особистісно орієнтованого навчання учнів і розробка педагогічних засад оптимального поєднання диференційованого та індивідуалізованого навчання в цілісній концепції особистісно орієнтованого навчання [1].

Проаналізувавши динаміку втілення диференційованого навчання у теорії і практиці педагогіки, доцільно було б розглянути, які цілі і завдання передбачали науковці у процесі втілення диференційованого навчання у практику.

1. У соціальному сенсі метою диференціації навчання є цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства в цілому, прагнення до повнішого використання можливостей кожного члена суспільства (Бабанський Ю., Данилов М., Осмоловська І., Шахмаєв М. та ін.).

2. З психологічного погляду мета диференціації навчання спрямована на створення сприятливих умов для переходу на суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «учень–учитель», коли кожний співучасник педагогічної взаємодії стає умовою і засобом розвитку іншого. В основі цих відносин лежить спільна продуктивна діяльність учителя і учнів, яка забезпечує їхній саморозвиток (Ананьєв Б., Виготський Л., Гусак П., Занков Л., Палій А. та ін.).

3. У дидактичному аспекті метою диференціації навчання є створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра шляхом реалізації сукупності методів, форм і засобів навчання, які організуються з урахуванням індивідуальних здібностей учнів з метою протидії нівелюванню особистості. Найважливішим засобом для досягнення цієї мети є надання учням можливості вибору (Васьківська Г., Вороніна Л., Галузинський В., Євтух М., Кизенко В., Онищук В., Паламарчук В., Савченко О., Трубачева С., Ярошенко О. та ін.).

4. З методичного погляду метою диференційованого навчання виступає розв'язання назрілих проблем закладів загальної середньої освіти шляхом створення досконалішої методичної системи, яка ґрунтується на зовнішній (селективній і елективній) і внутрішній (рівневій) диференціації навчання за обов'язкового дотримання освітніх стандартів (Бугайов О., Буринська Н., Бурда М., Корсакова О., Слєпкань З., Хмара Т., Ярошенко О. та ін.).

Відповідно до зазначених завдань їх реалізація дає можливість кожному учневі, незалежно від його здібностей і уподобань: а) засвоїти зміст освіти,

що є необхідним для повноцінної життєдіяльності кожної особистості, її розкриття і самореалізації у житті; б) зробити процес навчання комфортнішим, адаптуючи його до особливостей учня; в) ураховувати індивідуальні особливості, що дає змогу вчителю спиратися на наявні способи пізнання світу особистістю і розвинути ті, що недостатньо сформувалися; г) диференціювати навчання, що дає змогу учневі самовизначитися у своїх інтересах і схильностях, обирати ті напрями удосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими [3, с. 32–33].

Тобто для врахування особливостей учнів необхідно створити відповідні умови, які передбачають передусім індивідуальний підхід до кожного. Диференціація навчання можлива лише у контексті особистісно орієнтованого навчання, коли відбувається спільна конструктивна діяльність учня і вчителя, коли враховується вибір учня щодо змісту, виду і форм навчального матеріалу, бажанням учня бути компетентним у ситуаціях, які можуть виникнути у подальшому житті, уже незалежно від виконання шкільних завдань. Отже, індивідуальний підхід до кожного учня може бути здійснений в умовах реалізації внутрішньої диференціації, яка має такі особливості: діти об'єднуються в групи залежно від навчальних успіхів; стимулюється самостійна робота учнів; учитель має можливість працювати з кожною групою окремо; є умови для активізації пізнавальної діяльності учнів. Освіта, яка зорієнтована на розвиток особистості і враховує її потреби, інтереси й особистісні риси, вимагає гуманізації діяльності учителя. Це ключовий момент нового педагогічного мислення, що передбачає зміни стосунків у системі вчитель–учень. Учитель має усвідомлювати свою діяльність як глибоко людську, мотивовану щирим інтересом до особистості дитини, поважним ставленням до неї, спрямовану на створення умов для успішного навчання.

Отже, основним спрямуванням діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти має бути впровадження нових особистісно орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких — глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини. Це сприятиме її всебічному розвитку, духовному зростанню та самовизначенню. Особистісно орієнтована модель навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення освітнього процесу на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмислення визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей, вимагає глибокого усвідомлення педагогами необхідності побудови нової педагогічної системи.

## Література

1. Васьківська Г.О. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі / Г.О. Васьківська, В.І. Кизенко // Рідна школа.— 2011.— № 6.— С. 15–20.
2. Дічек Н. П. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст.— до 1917 р.) / Н. П. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць.— К.: Хмельницький, 2011.— С. 232–241.
3. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие / И. М. Осмоловская.— М.: Из-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж — Из-во НПО «МОДЭК», 2004.— 176 с.

### **Гавриленко Тетяна Леонідівна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

## **ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД (70-ТІ — 90-ТІ РР. ХХ СТ.)**

**Д**инамізм сучасних суспільних перетворень в Україні супроводжується реформуванням освітньої галузі, зокрема початкової ланки школи. Одним із пріоритетних векторів цього процесу є диференціація навчання, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодших школярів з урахуванням їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей. Відтак закономірним є звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, зокрема періоду 70-х — 90-х рр. ХХ ст., адже у цей час проблема диференціації навчання актуалізувалася на державному рівні; категорія «диференціація навчання» почала вживатися в нормативно-правових документах, незворотно увійшла в науковий обіг і поширилася в освітньому просторі. Окрім того, в окреслених хронологічних межах активізувався пошук, експериментування й упровадження нових форм і рівнів диференціації в початковій освіті.

Зазначимо, що поняття «*диференціація навчання*» розглядаємо як «спосіб організації навчального процесу, при якому враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, нахили, інтереси, особливості інтелектуальної діяльності тощо)» [7, с. 11]. Диференціація навчання має різні форми прояву, а саме:

- *зовнішню*, що реалізується на рівні системи загальної освіти завдяки створенню диференційованих шкіл (*міжшкільний рівень*) або школи завдяки створенню диференційованих класів (*внутрішньошкільний або покласний рівень*);
- *внутрішню*, що реалізується на рівні класу та передбачає виокремлення груп учнів за певною ознакою (рівня загальних, спеціальних здібностей, інтересів тощо) [7, с. 170].

Зупинимо увагу на причинах актуалізації, особливостях прояву та результатах упровадження внутрішньошкільної диференціації в початковій освіті в Україні у 70-х – 90-х рр. ХХ ст.

Проаналізовані джерела свідчать, що питання внутрішньошкільної диференціації постало на порядку денному на початку 70-х рр. минулого століття у зв'язку зі структурно-змістовими трансформаціями в початковій освіті (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту освіти, посилення його розвивального характеру, підвищення теоретичного рівня викладання тощо), що, з одного боку, створило сприятливі умови для розвитку здібних учнів, а з іншого — призвело до збільшення чисельності школярів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Відтак актуалізувався пошук оптимальних форм навчання, насамперед невстигаючих учнів. Оскільки в умовах звичайних класів надто складно було організувати індивідуальну роботу з цією категорією школярів, пропонувалося здійснювати їхнє навчання у спеціально створених класах, що дістали назву — *класи індивідуалізованого навчання*, або — *класи вирівнювання* [4, с. 5]. З метою перевірки доцільності їх створення та ефективності функціонування колегія Міністерства освіти УРСР прийняла рішення про організацію експериментальних класів вирівнювання. Важливу роль у проектуванні, організації та проведенні цього дослідження відіграли наукові співробітники НДІ педагогіки УРСР та НДІ психології УРСР (М. В. Богданович, Ю. З. Гільбух, А. П. Коваль, Г. Ф. Кумаріна, Н. Ф. Скрипченко та ін.). У ході тривалого експерименту (1975–1982), здійснюваного спочатку у школах Донецької області, а з 1979 р. в усіх областях УРСР, було з'ясовано, що подолати відставання у знаннях і розвитку учнів дозволяли особливі організаційно-дидактичні та психологічні умови, а саме: зменшення наповнюваності класів, відносно однорідний склад учнів, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних

можливостей учнів, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Функціонування класів вирівнювання, як з'ясувалося у ході експерименту, забезпечило сприятливі умови для роботи звичайних класів. Оскільки останні не мали у своєму складі невстигаючих учнів, учителі отримали можливість інтенсифікувати процес навчання в них. Відтак з'явилася реальна можливість підвищити ефективність навчальної та виховної роботи в масштабах усєї початкової школи [1, с. 48–51].

Загалом отримані у ході багаторічного дослідження дані переконливо довели, що у загальноосвітніх школах доцільно за потреби створювати класи вирівнювання як ефективну форму диференціації та індивідуалізації навчання, подолання й попередження відставання в навчанні та розвитку учнів початкових класів. З 1983 р. вони набули поширення в масовій шкільній практиці в УРСР, а також стали підґрунтям для здійснення подібних досліджень в інших республіках СРСР [1, с. 51]. Однак з прийняттям постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (1984) класи вирівнювання фактично прирівнювалися до спеціальних шкіл та передбачали навчання дітей із затримкою психічного розвитку за спеціальними програмами, опанування яких у початковій школі було збільшено на рік [6, с. 42–43]. Тож вони втратили своє первісне значення — попередження й подолання неуспішності слабопідготовлених дітей до навчання в школі та невстигаючих учнів початкових класів, і почали закриватися в загальноосвітніх школах [8, с. 3]. Припускаємо, що це відбулося внаслідок того, що класи вирівнювання як форма диференціації та індивідуалізації навчання молодших школярів суперечила тогочасній уніфікованій системі освіти.

Закцентуємо, що робота у напрямі внутрішньошкільної диференціації не припинялася. Науковими співробітниками лабораторії шкільної психодіагностики НДІ психології УРСР під керівництвом її очільника, відомого вченого Ю. З. Гільбуха було розроблено *психолого-педагогічну систему диференційованого навчання*, що передбачала створення в загальноосвітній школі, починаючи з першого року навчання, трьох типів класів:

- *класи вікової норми* — організовувалися для навчання дітей, розумовий розвиток яких відповідав їхньому паспортному віку, їхнє навчання здійснювалося за чинними програмами чотирирічної школи — для шестирічних учнів і трирічної — для семирічних учнів;

- *класи прискореного навчання* — створювалися для навчання дітей з підвищеним рівнем розумового розвитку, їхнє навчання здійснювалося за ущільненими програмами (навчальний матеріал подавався великими блоками, ліквідовувалася його концентричність тощо), що дозволило скоротити термін початкового освіти на один рік;
- *класи підвищеної індивідуальної уваги* або *класи вирівнювання* — організовувалися для навчання дітей, які були слабо підготовлені до навчання в школі, для педагогічно занедбаних дітей, а також дітей, які мали незначні відхиленнями в психічному розвитку, їхнє навчання відбувалося за звичайними програмами, але за значно меншою наповнюваності класу (16–18 учнів).

Важливо, що межі цих класів мали відносний характер, тобто учень, залежно від успіхів у навчанні, міг бути переведений з класу одного типу в клас іншого типу [2, с. 12–14].

Експериментальна перевірка запропонованої системи внутрішньошкільної диференціації розпочалася з 1988 р. у десяти загальноосвітніх школах України. Результати дослідження засвідчили ефективність роботи диференційованих класів. Водночас, вже на початковому етапі експерименту, було зроблено висновок про недоцільність сумісного навчання у класах підвищеної індивідуальної уваги педагогічно занедбаних учнів та учнів із затримкою психічного розвитку на органічній основі, адже остання категорія молодших школярів потребувала уповільненого темпу опанування навчальних програм (замість чотирьох років — п'ять, та замість трьох — чотири) та зменшення наповнюваності класів до 12 учнів [5, арк. 83]. Тому з 1991 р. у школах, де була впроваджена внутрішньошкільна диференціація, почали відкриватися *класи для дітей із затримкою психічного розвитку* [2, с. 22].

Аналіз джерел показав, що запропонована внутрішньошкільна диференціація в початковій освіті отримала підтримку серед педагогічної громадськості. Про це, зокрема, свідчить той факт, що в 1993/94 навчальному році вона упроваджувалася більше ніж у 2000 шкіл України та країнах колишнього СРСР [2, с. 19]. З уведенням диференційованих класів були пов'язані великі надії: підвищення якості початкової освіти, усунення перевантаження учнів, задоволення їхніх пізнавальних можливостей, вияв і розвиток їхніх здібностей тощо. Водночас, як зазначала О. С. Дубинчук, «перехід до диференційованого навчання за принципом

створення класів за здібностями, на жаль, не був підготовлений належним чином: не розроблялися відповідні програми, підручники, унаочнення» [3, с. 11]. Припускаємо, що саме це стало причиною певного розчарування у внутрішньошкільній диференціації серед учителів і зумовило згортання наприкінці 90-х рр. диференційованих класів у початковій школі.

Підсумовуючи зазначимо, що, з погляду сьогодення, питання внутрішньошкільної диференціації заслуговує на увагу та потребує подальших ґрунтовних досліджень. Схиляємося до думки, що у початковій школі, де навчаються діти з різним рівнем підготовки, здібностей, розвитку пізнавальних процесів тощо, цей рівень зовнішньої диференціації є більш ефективним, аніж внутрішня диференціація.

## Література

1. Гавриленко Т. Л. Експериментальні дослідження українських учених у галузі початкової освіти: класи вирівнювання (1975–1982 рр.) / Т. Л. Гавриленко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць.— Хмельницький: ХГПА, 2015.— Вип. 18.— С. 47–52.
2. Дифференциация в начальном звене / под ред. Ю.З. Гильбуха.— Киев: Науч.-практ. центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994.— 54 с.
3. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми / О. С. Дубинчук // Почат. шк.— 1994.— № 12.— С. 10–14.
4. Классы выравнивания, педагогические особенности, вопросы организации и комплектования: метод. рекоменд. / [Г. Ф. Кумарина]; Министерство просвещения УССР, НИИ педагогики УССР.— Киев, 1980.— 86 с.
5. Колегії Міністерства народної освіти УРСР. Доповідна записка про хід експерименту з диференціації навчання в початкових класах загальноосвітньої школи // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 39, арк. 81–83.
6. Навчальні плани спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів та класів вирівнювання для дітей із затримкою психічного розвитку на 1991/92 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва нар. освіти Укр. РСР.— 1991.— № 15–16.— С. 37–45.
7. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская.— 2-е изд., перераб. и доп.— Москва, 2005.— 216 с.
8. Юрченко І. Класи вирівнювання / І. Юрченко, Ю. Гільбух // Рад. освіта.— 1986.— № 26 вересня.— С. 3.



**Головко Микола Васильович,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*старший науковий співробітник,*

*провідний науковий співробітник*

*відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти*

*Інституту педагогіки НАПН України*

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ**

Одним із пріоритетних принципів організації навчально-виховного процесу з фізики в закладах загальної середньої освіти є диференціація навчання. У загальнодидактичному контексті він визначається як цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, об'єднані або виокремлені за подібними індивідуальними, особистісними якостями учнів [6, с. 155].

Диференціація навчання (за О. Г. Ярошенко) розглядається як форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на групи. Типологічними показниками, за якими здійснюється поділ, можуть бути рівень навчальних можливостей учнів, їх успішність, пізнавальні інтереси, темп навчання [4, С. 210–211.].

Важливою ознакою диференціації є така побудова навчально-виховного процесу, при якій максимально реалізується принцип індивідуалізації навчання. Таким чином, проблема диференціації проектується на досягнення цілей шкільної освіти, пріоритетними з яких є забезпечення можливостей для конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії, всебічний розвиток випускника загальноосвітнього навчального закладу, його особистісних характеристик. Пропонується класифікація диференціації середньої освіти: за структурою системи освіти (загальноосвітня та професійно-технічна школа), за змістом навчання (профільне навчання, профільне поглиблене навчання, індивідуалізоване навчання, спеціальне навчання), за характером навчального процесу (внутрішній, зовнішній).

За О. І. Бугайовим основними формами диференціації навчання є зовнішня та внутрішня. Внутрішня диференціація розглядається як організація навчально-виховного процесу, спрямованого на врахування індивідуальних особливостей учнів в умовах класно-урочної системи.

Зовнішня диференціація передбачала об'єднання учнів у спеціальні навчальні групи (класи) з урахуванням їх індивідуальних особливостей [1, с. 9].

Принцип диференційованого навчання є одним із ключових у формуванні структури та змісту сучасного підручника фізики, який є ядром навчально-методичного комплексу.

В історії вітчизняного підручкотворення відображається генеза різних форм диференціації. Так, наприклад, спроба диференціації курсу фізики загальноосвітньої школи за змістом вперше була здійснена під час розроблення навчальних програми за проектом Єдиної 12-річної школи в Україні (1917–1920-й рр.). Обсяг та структура курсу фізики відрізнялися залежно від того чи іншого профілю. Нажаль, цей підхід не був реалізований у підручниках через згортання проекту.

Диференціація за структурою системи освіти (загальноосвітня та професійна середня школа) яскраво виявилася в підручниках фізики в середині 1920-х — на початку 1930-х роках. У цей період вітчизняними методистами були створені підручники фізики для трудової семирічної та технічної, сільськогосподарської, медичної професійних шкіл. Виходять підручники з фізики В. А. Франковського та Л. І. Леуценка (семирічна школа), а також Л. І. Леуценка, Лінниченка М. А., Д. Оріхова, Р. Д. Пономарьова, П. А. Талько-Гринцевича (середня професійна школа). Якщо зміст підручників фізики для семирічної та професійної школи співвідносився як перший та другий концентри (відрізнявся за глибиною висвітлення основ фізичного знання), то залежно від типу професійної школи змінювалися структура та обсяг навчального матеріалу (наприклад, для механічних професійних шкіл у підручниках більша увага приділялася механіці, а для електротехнічних — вивченню електричних явищ).

Крім того, особливістю підручника для семирічної школи було вилучення навчальної книги з фізики для міських та сільських учнів, що знайшло відображення у назвах (наприклад, у сільській школі використовувалися підручники «Фізика навколишнього життя» Л. І. Леуценка та «Фізика в природі та житті» В. А. Франковського).

Період 1940–1980-х рр. позначений згортанням вітчизняного підручкотворення. Лише на хвилі демократичних перетворень в середині 1960-х рр. колективами українських вчених-методистів під керівництвом О. К. Бабенка та М. Й. Розенберга, а також С. У. Гончаренко були створені підручники фізики для основної та вечірньої школи.

Проблема реалізації диференційованого підходу набула розвитку із виокремленням національної освітньої системи. У перших підручниках О. Бугайова, М. Т. Мартинюка та В. В. Смолянця для учнів 7, 8, 9 класів індивідуалізація навчання забезпечувалася введенням матеріалу для додаткового читання, що давало можливість учителю працювати з учнями, які виявляли бажання більш ґрунтовно опанувати фізику.

Цей методичний прийом використовувався і в подальшому авторами підручників фізики.

Підручники фізики С. У. Гончаренка для старшої школи стали першими навчальними книгами у вітчизняній практиці підручникотверення, в яких було реалізовано профільну диференціацію. Видатний учений та методист створив підручники фізики для гуманітарного та природничо-наукового профілів, зміст навчального матеріалу яких орієнтувався на забезпечення досягнення різних дидактичних цілей (зокрема, формування основ сучасного наукового світогляду та уявлень про роль фізики у розвитку людської цивілізації — для гуманітарного профілю, а також поглиблене опанування фізичними знання в природничо-науковому профілі).

Профільна диференціація набула розвитку у процесі реалізації Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти першого покоління (2004 р.). Так, за навчальними програми з фізики 2006 р. Були створені підручники для 10–11 класів рівня стандарту (О. І. Бугайов, В. І. Баштовий, О. І. Ляшенко, Є. В. Коршак, В. Ф. Савченко, В. Сиротюк) та академічного і профільного рівнів (В. Г. Ба'ярхтар, Ф. Я. Божинова, М. М. Кірюхін, О. О. Кірюхіна, М. В. Головка, Д. О. Засекін, Т. М. Засекіна).

У підручниках фізики для здобувачів рівня базової середньої освіти (7–9 класи), створених за стандартом першого покоління, реалізовано принцип рівневої диференції.

Наприклад, у підручниках О. І. Ляшенка, Є. В. Коршака, В. Ф. Савченка подається матеріал для додаткового читання. У підручниках Л. Е. Генденштейна та І. М. Гельфгата представлено додатковий матеріал у вигляді самостійної рубрики «Хочеш дізнатися більше?», де наведено цікаві приклади фізичних явищ, новітні застосування фізичних законів [2]. Підручники цих авторів, є одними з небагатьох навчальних книг із фізики, створених за стандартом першого покоління, в яких запитання та завдання диференційовано за рівнями. У них до першого рівня віднесено, як правило, запитання репродуктивного характеру, відповідаючи на які учні відтворюють та узагальнюють отримані знання. Другий рівень передбачає

виконання учнями завдань на застосування знань для розв'язування фізичних задач, побудови графіків та схем, формулювання оціночних суджень. Тобто, завдання другого рівня є практико-орієнтованими та потребують, з одного боку, і сприяють розвитку, з іншого боку, відповідних умінь та навичок, що є складовими предметної компетентності з фізики.

Диференційований підхід реалізовано й у підручниках фізики, створених за стандартом другого покоління (2011 р.). Зокрема, в підручниках [3] вправи до параграфів та завдання на виявлення предметної компетентності диференційовані за рівнями (початковий, середній, достатній та високий). У підручниках [7] завдання для самоконтролю диференційовані за двома рівнями А та Б.

У підручниках [8] учням пропонуються різнорівневі завдання для самоконтролю, складність яких задається через кількість балів, які учень може отримати за правильне виконання того чи іншого завдання.

Для 8–9 класів створені та використовуються підручники для поглибленого вивчення фізики (автори Засекіна Т. М., Засекін Д. О., Гельфгат І. М.).

Триває конкурсний відбір підручників фізики нового покоління для профільної школи. Заплановано забезпечення учнів підручниками, що реалізують зміст навчання фізики на рівні стандарту та профільному рівня. Навчальні книги рівня стандарту будуть орієнтовані на опанування учнями 10 класу курсу фізики обсягом три тижневі години, а на профільному — 6 тижневих годин. Підручник профільного рівня висвітлюватиме окремі питання, які не вивчаються на рівні стандарту. Розпочався педагогічний експеримент з упровадження в практику профільної школи нового предмета «Природничі науки» обсяг чотири тижневих годин в 10 та 11 класах. Передбачається, що цей інтегрований курс будуть вивчати учні, які оберуть профілі навчання гуманітарного спрямування.

Таким чином, ідея диференційованого навчання та її реалізація в підручниках фізики для здобувачів рівнів базової та повної загальної середньої освіти не вичерпала своєї актуальності. Адже саме принцип диференціації дає можливість забезпечити індивідуалізацію навчання фізики на рівні базової середньої освіти та профільне навчання фізики на рівні повної загальної середньої освіти.

## Література

1. Бугайов О.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. Методичні рекомендації / О.І. Бугайов, Д.І. Дейкун. — К.: Освіта, 1992. — 32 с., с. 9.

2. Генденштейн Л. Е. Фізика, 9 кл.: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. — Х.: Гімназія, 2009. — 240 с.
3. Головка М. В. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Головка, Л. В. Непорожня, В. С. Коваль, Ю. С. Мельник. — Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. — 322 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с. С. 210–211.
5. Педагогічний словник / За ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. — К.: Педагогічна думка, 2001. — 516 с. С. 155.
6. Сиротюк В. Д. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Д. Сиротюк. — Київ: Генеза, 2017. — 248 с.
7. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна]; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. — Харків: Вид-во «Ранок», 2017. — 272 с.

**Гупан Нестор Миколайович,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки НАПН України*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННІ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ

**В** умовах переходу української освіти до особистісно орієнтованого навчання зміцнилась орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток індивідуальності дитини при одночасному вихованні у неї поваги до унікальності інших людей. Сьогодні вже очевидними є вимоги, що висуває суспільство до випускника школи другого десятиріччя ХХІ ст. Це: вміти опрацювати інформацію різних джерел; самостійно набувати знань та застосовувати їх на практиці; аналізувати, узагальнювати, аргументувати; критично мислити і знаходити шляхи вирішення проблем; бути контактним в різних соціальних групах; адаптуватися в життєвих ситуаціях.

Відповідно змінюється і роль школи, навчання. Одним з головних її завдань стає створення умов для формування розвиненої особистості. Серед них: залучення школярів до пізнавального процесу з постійним випробуванням інтелектуальних можливостей, організація спільної

роботи учнів і співпраці під час розв'язання завдань і проблем, коли разом із навчанням розвиваються відповідні комунікативні уміння, надання вільного доступу до різноманітної інформації для формування незалежної, критичної аргументованої точки зору щодо тієї чи іншої проблеми, можливість її всебічного дослідження, вибору і оцінки шляхів розв'язання.

Реалізація особистісно орієнтованої освіти можлива лише за умов диференційованого навчання школярів, яке педагоги розуміють як доступність і результативність навчання для всіх учнів і для кожного з них окремо. Диференціація означає здійснення широкого спектру навчально-організаційних заходів, за допомогою яких робиться спроба задовольнити, з одного боку, інтереси учнів до наук, що розвиваються швидкими темпами, а з іншого — потреби суспільства. Вона виконує дві основні функції: служить розкриттю індивідуальності учнів і підвищує якість освіти, а отже забезпечує подальший розвиток суспільства.

У зв'язку з тим проблема диференціації навчання знаходиться в центрі уваги педагогічних колективів, з її рішенням пов'язуються оновлення і розвиток школи, подолання застарілих методів навчання і виховання, розвиток індивідуальності дітей на началах гуманізації і демократизації.

Проблему диференціації навчання актуалізує інтеграція України у світову спільноту, де ця модель поширена. Проте механістичне перенесення західних варіантів диференціації в нашу дійсність не є продуктивним. Тому українські освітяни шукають свої, вітчизняні шляхи і засоби оновлення освіти на шляхах диференціації. Дослідники розрізняють два основних види диференціації навчання. Перший — рівнева чи внутрішня — проявляється у тім, що, навчаючись в одному класі, за одними програмами і підручниками, учні можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Досягнення учнем рівня обов'язкової підготовки свідчить про виконання ним мінімальних вимог до засвоєння навчального змісту та можливість переходу на більш високі рівні оволодіння матеріалом. Другий вид диференціації — це диференціація за змістом освіти. Вона передбачає навчання різних груп школярів за окремими програмами, що відрізняються глибиною вивчення матеріалу, обсягом відомостей та ін. Цей вид диференціації вчені називають профільною чи зовнішньою диференціацією.

Диференційоване навчання як першого, так і другого видів, реалізується, зокрема, за допомогою відповідних навчально-методичних комплек-

сів, чільне місце в яких належить підручнику. Теоретичний аналіз питань підручникотворення свідчить, що шкільний підручник здатен виконувати функцію диференціації навчання школярів лише за умови спеціальної побудови і відбору навчального змісту, структури і методичного апарату підручника, які орієнтовані на виконання цього завдання.

Вирішення проблеми диференціації навчання за допомогою підручника описується в літературі у двох пов'язаних між собою напрямках. Перший передбачає забезпечення диференціації засобами підручника, що дозволяє групам учнів вчитися успішно за єдиними програмами, але на різних рівнях.

Другий напрям пов'язаний із забезпеченням диференціації через підручник, цілком орієнтований на особливі групи учнів, що безпосередньо враховує їх суттєві ознаки спільності (підручники для спецшкіл, для профільних класів, корекційні та ін.).

У рамках першого напрямку доцільно створення паралельних підручників під одну і ту програму. Теоретична концепція засвоєння матеріалу учнями впливає на формування структури і методичне оформлення підручника. В ньому визначається не лише діяльність учня, але і діяльність учителя. Підручники, написані під одну програму, відрізнятимуться один від одного закладеним в них авторським уявленням про процес навчання визначеного предмету, способами представлення такого уявлення через усі компоненти підручника. Завдяки цим відмінностям вони впливатимуть на характер організованого на їх основі навчання, змінюючи вигляд самого уроку в кожного учителя у різних класних колективах.

У рамках другого напрямку диференціації навчання за допомогою підручника, доцільні книги під різні програми.

Усі елементи підручника, що спрямовуються на пізнавальну діяльність учнів, можуть виступати засобами диференціації навчання, оскільки саме пізнавальна діяльність, її об'єм і характер повинні відповідати можливостям учнів і потребам засвоєння ними необхідного змісту.

У підручнику навчальний матеріал варіюється за складністю, рівнем проблемності, за можливостями змістової трансформації. Окрім того варіюється авторський текст, методичні поради, завдання, запитання та інші складові підручника. Тексти — за способом та повнотою викладу, завдання — за кількістю, об'ємом та характером дій учнів в цих умовах тощо. Основний навчальний матеріал обов'язково виділяється автором, або як окрема складова, поруч з іншими елементами, або як самостійна

частина підручника на тлі її інших складників. Завдання вибудовуються блоками і пропонуються як різнорівневі: від простих — до складних.

Незважаючи на однозначність способів і засобів диференціації в самих шкільних навчальних книгах, типологічні особливості різних предметів, що визначають структуру підручників у цілому, повинні позначитися і на побудові в них диференційованих варіантів подання матеріалу. Як зауважувалось вище, зовнішня диференціація завжди обумовлена потребами цільової групи учнів, яким призначений підручник. На нашу думку, така диференціація у більшості випадків відбувалась у вітчизняному підручникотворенні досліджуваного періоду за такими напрямками:

- за національними (мовними, регіональними) ознаками;
- за пізнавальними нахилами і уподобаннями дітей (гуманітарний, природничий та ін. напрями навчання, рівень стандарту чи поглиблений);
- за рівнем пізнавальних можливостей учнів (обдаровані діти чи діти з особливими потребами);
- за віком дітей (початкова чи середня школа).

Створення підручника, що задовольняє потреби однієї з названих чи інших категорій, потребує використання у ньому спеціальних засобів диференціації: інформації, що важлива саме для цієї групи, специфічної мови та термінології, додаткових спеціально відібраних відомостей, запитань і завдань. Внутрішня диференціація зазвичай представлена у підручнику різними видами тексту та позатекстових компонентів, які дозволяють вчителю організувати одночасне навчання дітей різного рівня навченості та пізнавальних можливостей на одному уроці в одному класі. Визначення, аналіз й оцінка саме цих елементів є основою для нашого опрацювання масиву доступних джерел за темою дослідження.

Навчальна книга знаходиться під трансформаційним впливом інших елементів освітньої системи і відповідно впливає на них. Підручник як носій змісту освіти і методики навчання відповідного предмету змінюється в залежності від конкретних історичних умов. Трансформується розуміння його функцій і ролі у навчанні, зокрема відображаючи й процеси зовнішньої й внутрішньої диференціації, що утвердилися у вітчизняній освіті.



**Зайченко Іван Васильвич,**

доктор педагогічних наук,  
професор Комунального вищого навчального закладу  
«Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка»

## **ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО МЕТОД ПРОЕКТІВ НА РІЗНИХ СТУПЕНЯХ НАВЧАННЯ**

**У** творчій спадщині Григорія Григоровича Ващенко (1878–1967), 140-річчя з дня народження якого виповнилося 23 квітня 2018 року, проблема диференціації й індивідуалізації навчання школярів знаходить помітне відображення. Так, у книзі «Загальні методи навчання» [1] автор розкриває використання методів навчання («пасивних» і активних) з метою реалізації завдань розумового виховання української молоді для різних вікових категорій, — починаючи від дошкільного віку й аж до вищої школи. Зокрема, у четвертій частині книги він досить детально розкриває роль і місце дослідних (пошукових) методів у вищій, середній і початковій школі (розділ 6, § 1, § 2), форми дослідного методу в залежності від віку учнів (§ 3), серед яких метод проектів на різних ступенях навчання.

Г. Ващенко відзначає, що вже діти шкільного віку здатні зосереджувати свою увагу на певних питаннях. Їм стають доступними бажання досягти якоїсь мети протягом більш-менш тривалого часу. Мислення стає менш емоційним, порівняно з дошкільним віком. Поступово розвиваються суто інтелектуальні інтереси, розуміння важливості причинних явищ у їх неминучому постійному зв'язку та певному чергуванні у просторі і часі. Це й створює достатнє підґрунтя для застосування повноцінних дослідницьких методів у навчанні.

Дослідницький метод у школі можна застосовувати не лише в галузі природознавчих дисциплін, але й у межах суспільствознавчих та гуманітарних. У цьому зв'язку Г. Ващенко розкриває широкі можливості застосування в школі лабораторно-дослідницького, рефератно-семінарського методів, особливу роль книжки в навчальній і дослідницькій роботі школярів.

Г. Ващенко відзначає важливе значення екскурсій, особливо для школярів молодших і середніх класів. Серед екскурсів у природу, наприклад, з метою спостережень над змінами в природі залежно від діб року, екскурсії для вивчення рельєфу різних видів місцевості, її природних багатств.

Географія найтісніше пов'язана з історією, а сучасне можна ґрунтовно зрозуміти лише у зв'язку з минулим. Звідси важливе значення набуває краєзнавча робота, яка далі входить у сферу мови, народних говірок, особливостей господарства, історичної минувшини тощо.

Лабораторно-дослідницький метод розглядається автором як форма дослідницької роботи, що своїм характером цілком відповідає експериментальному методу в науці, наприклад, у природознавстві. Головна його особливість, на думку автора, в тому, що певні речі або явища вивчаються в штучних умовах, які, в свою чергу, утворені з дослідницькою метою. Для такого застосування розглядуваного методу потрібні відповідні прилади і спеціальне приміщення. Саме тому він і названий лабораторним методом.

На думку Г. Ващенко, американські педагогі цілком вірно визначили, що метод проектів можна застосовувати навіть у роботі з дітьми дошкільного віку, хоча ці діти й не здатні ще планувати свою роботу, але здатні до праці як такої. Головний зміст життя дошкільників — гра, тому, навчаючи їх, треба використовувати ігри, у тому числі й ті, які властиві методу проектів, зокрема, конструкторські ігри, які можна організувати так, що дитина, з одного боку, привчатиметься до здійснення поставленої мети, а з іншого — набуватиме потрібні для неї знання.

Але дошкільнята здатні й до деякої корисної роботи. Так, Монтессорі рекомендувала як виховний засіб привчати дітей до самообслуговування в різноманітних його формах, як-от: одягання, роздягання, накривання столів для їжі тощо. Такі доступні дитячим силам роботи можна використовувати як засіб виховання, пов'язуючи його з навчанням.

Оскільки цінність методу проектів у тому, що він привчає дітей до планової систематичної роботи, то, виховуючи дослідників, треба особливо увагу звернути на те, щоб діти доводили свої наміри в іграх і особливо в праці, до кінця. Для цього потрібен певний добір ігор та занять. Вони повинні цілком відповідати інтересам і силам дітей. Не менше значення має й послідовність у поведінці дорослих, а особливо у їхніх вимогах до дітей. Розумний лад, організований за певним планом, привчає до плановості та послідовності дітей. Слід звернути також увагу на поступове збільшення часу праці над виконанням окремих завдань. Через слабко розвинену увагу малі діти нездатні на довгий час зосереджуватися на якомусь одному завданні. Отже, вміло добираючи завдання з таким розрахунком, щоб поступово збільшувався час для виконання їх, можна розвинути у дітей здатність зосереджувати увагу до праці [1, с. 354].

За переконанням Г. Ващенка, більш помітні форми методу проектів можна мати при навчанні дітей шкільного віку. Працюючи над виконанням певних завдань, що мають характер корисної й цікавої для них праці, діти набувають знань і технічних навичок, вони на практиці переконуються в тій могутній ролі, яку відіграє наука в житті людини. Учитель при цьому стає справді організатором дитячого життя. Його завдання полягає, зокрема, в тому, щоб скласти план роботи, розробити проекти, цікаві для дітей та відповідні до їхніх сил, і створити оточення, сприятливе для роботи, для створення культурних цінностей, які стосуються їхнього шкільного життя. Це, насамперед, класна кімната, де працюють діти. Підтримування в ній чистоти, надання їй естетичного вигляду без порушень правил гігієни — це перший проект, що його складають і виконують діти. Іншим, проектом є утворення культурного дитячого колективу, з одного боку — для підтримування культурного вигляду класної кімнати, а з іншого — для правильної організації дитячих занять. Третім проектом може бути утворення індивідуальних культурних звичок у дітей щодо гігієни, уміння працювати, правильно розподіляти свій час, використовуючи раціональні методи роботи тощо [1, с. 355].

До шкільних проектів Г. Ващенко відносить і організацію культурних розваг, бо вони мають важливу роль в житті людини, а культурно розважатися вміє тільки невелика частина людей.

З ростом дітей поширюються, поглиблюються та ускладнюються і шкільні проекти. Учні, організовуючи шкільне життя та роботу, можуть ставити для себе завданням організацію кабінетів, дослідних грядок, ботанічних садків тощо. В старших класах середньої школи, поєднуючи метод проектів з методом дослідним, можна розгорнути справжню дослідну роботу, використовуючи для цього шкільні кабінети, лабораторії, а також спостереження учнів поза школою. Організувавши своє власне культурне життя та роботу, школа стає культурним осередком для своєї місцевості, бере участь у громадському житті. Так, школа на селі може поставити собі завдання агітувати за культуру якихось сільськогосподарських рослин або пропагувати нові засоби обробітку землі. Для цього вона може закласти парники й поширювати серед селян розсаду, може влаштовувати виставки і т. ін. [1, с. 355–356].

Накресливши в загальних рисах ті форми, що їх може набути метод проектів в умовах шкільної роботи, Г. Ващенко зазначає, що взагалі метод проектів, як найскладніша форма організації життя учнів, до якої входить

навчання, як один із складових елементів, може тільки поступово входити в практику шкіл. Вона вимагає від учителя великих організаторських здібностей, широкої освіти, глибокого розуміння громадського життя, а також розуміння дітей. На виховання цих рис майбутнього вчителя й мусить звернути увагу українська педагогічна школа. На думку Г. Ващенко, метод проектів значно легше застосувати в сільській школі, ніж в міській. В умовах сільського життя легше підібрати теми, що відповідають можливостям дітей: на селі школа скоріше може стати культурним осередком для населення, ніж у місті.

Як приклад застосування методу проектів в умовах праці сільської школи Г. Ващенко подав розробку проектної теми «Тиждень лісу», яка «не тільки цілком природно охоплює продуктивну працю дітей, а навіть утрачає без неї свою рацію. Саме життя вимагає, щоб школа не тільки визначала життєві явища, що їх охоплює ця тема, а й виконувала цілу низку зв'язаних з нею практичних завдань, які мають громадсько-корисний характер» [1, с. 356].

В Україні стало значно менше палива й будівельного матеріалу, знищення лісу завжди спричиняє до зменшення вогкості клімату й ґрунту, а також до утворення проваль та поширення площі пісків. Отож, перед нашим громадянством стоїть завдання якомога швидше припинити знищення лісу і вжити рішучих заходів для зменшення консерватизму нашого селянства щодо збільшення у нас лісової площі. Ця справа ще довго гальмуватиметься, якщо масова школа не прикладе до неї своїх рук. Що ж конкретно тут може зробити школа?

Вона повинна: 1) прищеплювати дітям думку про особливе значення лісу в житті суспільства, бажання взяти участь у поширенні лісової площі й виховувати навички культурної поведінки з деревом; 2) провадити агітацію серед селянства щодо охорони лісу та деревонасадження і 3) подавати власний приклад, організовуючи щороку акцію насадження дерев силами учнів. Ці завдання доцільно пов'язувати з розробленням теми «Тиждень лісу».

Всю цю роботу, за переконанням Г. Ващенко, найкраще провадити за методом проектів з урахуванням вікових особливостей учнів орієнтовно за таким планом: 1) мобілізація дитячого інтересу до теми й проекту деревонасадження; 2) розробка з дітьми деталей проекту в його теоретичній і практичній частині; 3) вибір місця для насадження дерев; 4) заготівля ґрунту для насадження; 5) заготування посадкового матеріалу;

б) насадження дерев; 7) урочище «Свято лісу» (агітаційні виступи школи, шкільна вистава, співи, ігри тощо).

Школа, особливо на селі, повинна бути громадсько-культурним осередком, а для цього треба, аби вона була зразком культурності для оточуючих людей. Отож, перше завдання для більшості українських шкіл — засадити й надати культурного вигляду своїм власним садибам. Привід до цього дає тема «Тиждень лісу», дні деревонасадження. Актуальне значення цієї роботи в тому, щоб сприяти збільшенню площі, засадженої деревом. А чи це буде дерево лісове, чи садове, це принципового значення не має.

Г. Ващенко висловив думку про те, що в майбутній українській національній школі метод проектів займе чільне місце, оскільки українській суспільності й державності потрібні не лише учені-теоретики, а й озброєні науковою практикою інженери, агрономи, громадські діячі, а метод проектів якнайбільше й відповідає завданням виховання саме таких людей [1, с. 351].

Разом з тим, Г. Ващенко застерігає, що не треба забувати сумного радянського експерименту, який свідчить про те, що переорієнтація в навчанні за методом проектів у бік практики, особливо в загальноосвітній школі, може знизити рівень теоретичної підготовки учня, що, у свою чергу, шкідливо відобразиться й на підготовці практичній. Тому, визначаючи важливе педагогічне значення методу проектів і рекомендуючи широке застосування його в нашій школі, ми не можемо розглядати його як єдиний або навіть як основний метод навчання, відзначав Г. Ващенко. Поряд з ним в нашій школі мусять знайти місце й інші методи і, в першу чергу, особливо близький до цього дослідницький метод, розрахований переважно на розвиток теоретичного мислення учнів. Крім того, застосовуючи метод проектів, слід звертати увагу на ґрунтовне вивчення теоретичних питань, на органічне поєднання теорії й практики. Завдання проекту не тільки в тому, щоб виконати якусь корисну роботу, а й у тому, щоб на цій роботі поширити свій світогляд, набути теоретичних знань, що дають потім змогу краще розуміти життя та краще по-науковому творити його [1, с. 352–353].

Важливе значення має зміст проекту. Г. Ващенко не радить обмежуватись проектами, пов'язаними з особистими інтересами учня або інтересами його родини, бо наслідком цього може бути вузька утилітарно-еґоїстична настанова в житті. Слід брати проекти, пов'язані з інтересами ширших кіл суспільства, і таким чином виховувати активних, корисних громадян.

Нарешті, здійснюючи якийсь проект, не слід забувати й того, що фізична праця, незважаючи на всю її виховну цінність, не повинна відігравати домінуючу роль в навчальному процесі. Головне в роботі загально-освітньої школи — не набуття технічних способів якогось виробництва, а виховання широкого світогляду на базі наукових знань. А тому треба уникати зайвого навантаження дітей фізичною працею, залишаючи більше часу для роботи інтелекту.

Таким чином, за переконанням Г. Ващенка, дослідницькі методи і метод проектів сприяють успішній організації диференціації й індивідуалізації навчання школярів, розвитку їх здібностей, врахуванню нахилів та інтересів, різноманітному ставленні до навчання й до окремих навчальних предметів.

## Література

1. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. — Видання перше / Ващенко Григорій. — Київ, Українська Видавнича Спілка, 1997. — 410 с.

**Загородня Алла Анатоліївна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*провідний науковий співробітник відділу історії*

*та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України*

## ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ: ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

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

Варто зазначити, що профільне навчання також набуває нового забарвлення в контексті філософії людиноцентризму в освіті. Ця філософія, покладена в основу парадигми сучасної освіти, ставить людину, непо-

вторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом як найвищу цінність суспільного буття [1, с. 15].

Основними нормативними документами, що регламентують реформування освіти в Україні, законодавчо закріплено нові підходи до організації освіти у старшій школі. У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» (1993 р.); Законах України: «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001 р.); Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.); Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р.); Галузевій Програмі впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки (2008 р.) визначено основні стратегічні завдання реформування системи освіти та сфери загальної середньої освіти, визнано організацію профільного навчання актуальним і своєчасним шляхом розбудови вітчизняної старшої школи.

Дослідженню диференціації змісту навчання у старшій школі присвячені роботи багатьох науковців, зокрема: Г. Авчіннікової, Л. Березівської, О. Бугайова, Г. Васьківської, С. Гончаренко, С. Дятленко, О. Корсакової, В. Кизенко, С. Логачевської, Н. Ничкало, О. Пасічник, Н. Побірченко, М. Піддячого, І. Сотніченко та ін.

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

Отже, основним напрямом діяльності сучасної загальноосвітньої школи має бути використання нових особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких лежить глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів.

Для розкриття сутності профільного навчання звернемося до тлумачення означеного поняття.

Профільне навчання — вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього

процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення [3].

В умовах сучасної шкільної освіти, профільне навчання передбачає: врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, а також створення умов відповідно до їх самовизначення. Мета профільного навчання полягає у забезпеченні рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, датної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [4].

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

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

Варто зазначити, що профільне навчання у старшій школі ґрунтується на таких принципах: фуркації (розподілі учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами потребами, здібностями і нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання



і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного забезпечення, можливості зміни профілю; діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [4].

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

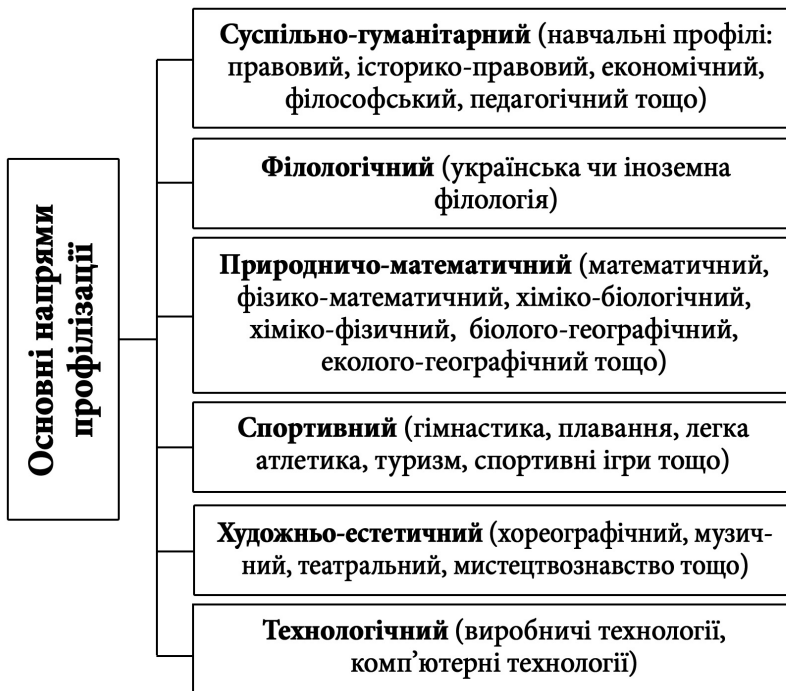


Рис. 1. Основні напрями профілізації в старших класах середньої загальноосвітньої школи

У відповідності з Концепцією профільного навчання в старшій школі диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі різних співвідношень курсів трьох видів: базових, профільних, елективних. Кожен із курсів вносить свій внесок у вирішення профільного навчання.

Важливе місце у профільних класах старшої школи займають курси за вибором (елективні курси), це курси профільного доповнення, що мають функцію поглиблення та розширення межі профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст [3; 6; 2, с. 63]. Базові загальноосвітні предмети відображають обов'язкову для всіх учнів інваріантну складову частину освіти і направлені на завершення загальноосвітньої підготовки учнів.

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

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

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

За призначенням можна виділити наступні види елективних курсів.

**Предметні курси** — спрямовані на поглиблення і розширення знань з предметів, які входять до базового навчального плану школи. Предметні елективні курси діляться на кілька груп: 1) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення того чи іншого навчального предмета, що мають як тематичне, так і тимчасове узгодження з цим навчальним предметом; 2) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що входять до обов'язкової програми предмета; 3) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не входять до обов'язкової програми предмета; 4) прикладні елективні курси, які полягають у знайомстві учнів з найважливішими шляхами і методами застосування знань на практиці, а також розвиток інтересу учнів до сучасної техніки і виробництва; 5) елективні курси, присвячені вивченню методів пізнання природи; 6) елективні курси, присвячені історії предмета, який входить в навчальний план школи (історія математики, фізики, біології, хімії), так і не входить до нього (історія астрономії, техніки, релігії та ін); 7) елективні курси, присвячені

вивченню методів розв'язання задач (математичних, фізичних, хімічних, біологічних і т.д.), складання і розв'язання задач на основі фізичного, хімічного, біологічного експерименту.

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

## Література

1. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі / Г. Васьківська, В. Кизенко // Рідна школа № 6 (червень).— 2011.— С. 15–20.
2. Загородня А. А. Особливості диференціації змісту навчання у старшій школі / А. А. Загородня // Актуальні проблеми вищої професійної освіти: зб. мат. V Міжнародної науково-практичної конференції, 20 березня 2018 р.— Київ: Національний авіаційний університет.— 2018.— С. 62–64.
3. Концепція профільного навчання [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
4. НМЦ Профільного навчання Науково-методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс].— Режим доступу: [https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for\\_organizers/material\\_1](https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for_organizers/material_1).
5. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие / И. М. Осмоловская.— М.: Из-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.— 176 с.
6. Сотніченко І. І. Профільна школа як необхідна складова освіти європейського рівня / І. І. Сотніченко // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / [ред. кол.: В. В. Олійник (гол. ред.) та ін.].— К.: Міленіум, 2006.— Вип. 3.— С. 203–210.

**Калініченко Людмила Миколаївна,**

аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ (1980–1990-х рр.)

Проблема формування творчого мислення молодших школярів була актуальною на всіх етапах розвитку шкільної освіти в Україні. У зв'язку з цим перед науковцями та педагогами стояло важливе завдання пошуку ефективних засобів формування творчого мислення молодших школярів. До таких засобів відносимо диференційоване навчання. В історії української дидактики початкової школи виділяємо період 1970–1990-х років, коли здійснення диференційованого підходу до учнів стало широко впроваджуватися учителями-практиками у навчальний процес шкіл.

Як стверджує академік О. Савченко, «диференційоване навчання — форма організації навчальної діяльності, за якої враховуються здібності, інтереси учнів, їхній рівень готовності до навчання» [13, с. 482]. Олександра Яківна розглядає диференційоване навчання як одну з головних умов формування творчої особистості. Учена пов'язує диференційований підхід до учнів з індивідуалізацією навчання, що передбачає обов'язкове врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Крім того, вона стверджує, що диференційоване навчання стимулює і активізує пізнавальну діяльність школярів, розвиває у них творче мислення, здібності [15, с. 40].

У 1970–1990-ті рр. на необхідності здійснення диференційованого підходу до учнів, що забезпечував би розвиток творчого та інших видів мислення дітей наголошували у своїх дослідженнях Т. Байбара [1; 2], М. Богданович [3; 5], С. Логачевська [10; 11], О. Савченко [14; 15].

Слід зазначити, що Т. Байбара розробила диференційовані завдання для уроків природознавства [1], а М. Богданович — диференційовані завдання для уроків математики [3; 4].

У 1980–1990-х рр. побачили світ навчальні посібники М. Богдановича «Математичні джерельця» [8], «Математична веселка» [6], «Математичні струмочки» [9], «Математичні віночки» [7] та серія розвивальних посібників для учнів початкової школи — «Умій учитися» О. Савченко [12].

У створених книгах було реалізовано систему завдань з формування творчого мислення молодших школярів у певній послідовності. Крім того, зазначимо, що для посібників обох авторів характерна різномірність і диференційованість навчальних текстів. Зазначимо, що важливою новаторською особливістю посібників є зреалізована в них функція управління пізнавальною діяльністю учнів, що сприяє розвитку їхньої творчої активності та формуванню в них умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

У статі «Диференційовані завдання на уроках природознавства» (1991) Т. Байбара вказувала на необхідність врахування індивідуальних особливостей школярів, що, на її думку, «значною мірою забезпечить певний рівень мисленнєвої діяльності учнів, їхню пізнавальну активність та самостійність» [1, с. 33]. Саме від цього «значною мірою залежить успішне засвоєння природничих знань, умінь і навичок на одних уроках, їх розширення, узагальнення чи конкретизація і використання — на інших»,— стверджувала Т. Байбара [Там само].

За результатами спостережень за учнями на уроках, аналізуючи їхні дії, виконання письмових і практичних завдань, у тому числі й домашніх, активності у позаурочній та позашкільній роботі з природознавства вчена умовно розподілила молодших школярів на 3 групи: 1) учні глибоко і свідомо засвоюють передбачені програмою знання з природознавства, а також знання про способи виконання предметних, мисленнєвих і пізнавальних дій; 2) учні засвоюють знання, однак при їх відтворенні часто не можуть довести власну думку, пояснити окремі терміни; 3) учні засвоюють лише окремі факти, не володіють прийомами предметної, інтелектуальної і пізнавальної діяльності, до поставлених завдань інтересу не виявляють. Враховуючи, що за умов, коли основна організаційна форма занять — урок — розрахований на увесь клас, вчена наголошувала, що якість засвоєння знань, розвитку і виховання кожного учня значною мірою залежить від індивідуалізації навчання, одним із шляхів забезпечення якої є диференціювання завдань на всіх етапах уроку в процесі індивідуальної, групової чи фронтальної діяльності школярів. Тетяна Миколаївна виділила такі ефективні види диференціювання завдань на уроках природознавства: 1) за рівнем складності змістової сторони (усі 3 групи школярів мають виконати однакові завдання, але з різними елементами знань — уявленнями або поняттями про об'єкти і явища природи, взаємозв'язки і взаємозалежності між ними); 2) за рівнем

складності операційної сторони (учням різних навчальних можливостей пропонується однакова за характером, але різна за складністю, із різною кількістю операцій, діяльність над однаковими елементами знань; 3) за рівнем пізнавальної самостійності учнів (завдання цього виду однакові для всього класу із змістово-операційного погляду, проте різняться мірою допомоги вчителя тій чи іншій групі школярів) [Там само, с. 36–37]. Учена навела приклади використання кожного із видів завдань при вивченні різних тем на уроках природознавства і стверджувала, що запропоновані види диференційованих завдань дають змогу вчителю враховувати індивідуальні можливості учнів молодшого шкільного віку, що сприяє підвищенню рівня знань і вмінь, формуванню творчого та інших видів мислення, розвитку пізнавальних інтересів дітей.

Заслужений учитель УРСР С. Логачевська створила авторську оригінальну методика диференційованого навчання учнів початкової школи, досвід використання якої описано у працях [10; 11]. Учена класифікувала види диференційованих завдань: диференціація за ступенем складності завдань та диференціація за ступенем самостійності учня. До необхідних умов використання диференційованого навчання вона відносила: вивчення навчальних можливостей школярів, ефективне використання навчального часу, вміння викликати в учнів інтерес до знань, здійснення постійного «взаємозворотного зв'язку» між учнями й учителем [10]. Учитель-практик застосовує різноманітні способи і прийоми диференціювання у роботі з класом, застосовуючи систематично індивідуальний підхід до учнів.

У статті «Диференційований підхід до навчання» (1987) С. Логачевська вказувала на позитивні риси у диференційованому навчанні, а саме: 1) можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук; 2) навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму; 3) учитель здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано [10, с. 33].

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що диференційоване навчання значною мірою сприяє формуванню творчого мислення в учнів початкової школи, а використання ідей українських учених та учителів-практиків, що розроблялися та втілювалися у навчальний процес шкіл у 1970–1990-ті рр., є актуальним і сьогодні. У зв'язку з необхідністю використання диференційованого навчання, або окремих його елементів, на сучасному етапі розвитку освіти в Україні виникає необхідність створення різнорівневих завдань, синтезованих навчальних книг, у яких

би молодшим школярам пропонувалися диференційовані завдання, спрямовані на розвиток творчого мислення, вироблення навичок самостійності, формування пізнавальної активності учнів.

## Література

1. Байбара Т. М. Диференційовані завдання на уроках природознавства / Т. М. Байбара // Початкова школа, 1991. — № 11. — С. 33–36.
2. Байбара Т. М. Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках природознавства / Т. М. Байбара // Початкова школа, 1987. — № 2. — С. 30–34.
3. Богданович М. В. Диференційовані завдання з математики для 1 класу / М. В. Богданович, Н. А. Побірченко — К.: Рад. школа, 1979. — 191 с.
4. Богданович М. В. Диференційовані завдання з математики для 2 класу / М. В. Богданович, Н. А. Побірченко — К.: Рад. школа, 1981. — 160 с.
5. Богданович М. В. Диференційоване навчання учнів розв'язувати задачі / М. В. Богданович // Початкова школа, 1979. — № 1 — С. 27–33.
6. Богданович М. В. Математична веселка / М. В. Богданович. — К.: Веселка, 1995. — 96 с.
7. Богданович М. В. Математичні віночки / М. В. Богданович. — К.: Веселка, 1983. — 159 с.
8. Богданович М. В. Математичні джерельця / М. В. Богданович. — К.: Веселка, 1985. — 128 с.
9. Богданович М. В. Математичні струмочки / М. В. Богданович. — К.: Веселка, 1985. — 128 с.
10. Логачевська С. П. Диференційований підхід до навчання / С. П. Логачевська // Початкова школа. — 1987. — № 5. — С. 32–36.
11. Логачевська С. П. Можливості розвитку для кожного / С. П. Логачевська // Початкова школа. — 1989. — № 4. — С. 9–10.
12. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги: навч. посіб./ О. Я. Савченко. — К.: Генеза, 1995. — 112 с.
13. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. / О. Я. Савченко. — К. Грамота, 2012. — 504 с.
14. Савченко О. Я. Диференційоване навчання / В. П. Кирилюк, І. П. Пелехан, О. Я. Савченко // Почат. шк. — 1973. — № 11. — С. 62–67.
15. Савченко О. Я. Диференціація навчання на всіх етапах уроку / О. Я. Савченко // Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. — К., 1997. — С. 39–57.

**Леонтєва Інна Василівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри теорії та історії педагогіки  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка  
ORCID id 0000-0002-8084-1912

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ НОВОВВЕДЕННЯ

У вересні 2018–2019 н.р. до першого класу підуть діти, які навчатимуться у «Новій Українській Школі». У передмові до Концепції зазначено, що «НУШ — це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета — створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті» [1]. Основоположною ідеєю реформування вітчизняної шкільної освіти є зміщення акцентів освітнього процесу з методики на дитину та її потреби. Для сучасної школи стають важливими не лише знання, вміння та навички, яких має набути учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають йому можливість знайти свій шлях навчання та розвитку. Урахувати індивідуальні особливості розвитку особистості у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками в умовах масової школи можна шляхом здійснення диференційованого навчання, яке, «виходячи з єдиної державної програми, ставить перед учнями одного класу єдину для всіх пізнавальну проблему, до вирішення якої вони йдуть різними шляхами» [2, с. 155]. Диференціація навчання — це організація освітнього процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, спрямована на виявлення можливостей і схильностей школярів, а також на розвиток їхніх здібностей та інтересів (О. Шпарик, 2015) [3; с. 155].

Вважаємо, що посилення уваги до диференціації навчання як одного із ключових завдань реформування української школи, зумовлює необхідність вивчення та наративного відтворення вітчизняного досвіду дослідної та практичної роботи з проблеми диференціації шкільної освіти, врахування в освітньому процесі індивідуальних особливостей,



що реалізовувалися у шкільництві у період кінця XIX ст. — початку XX ст. Саме у цей період на українських землях, що входили до складу Російської імперії, активізувалися процеси щодо покращення стану освіти, зокрема початкової і середньої (Н. Дічек, 2011). Стверджуємо, що розкриття еволюції поняттєво-видової суті розглядуваного педагогічного феномену є важливим науковим завданням.

Встановлено, що у науково-педагогічній літературі термін «диференціація» розглядається у різних аспектах, відсутній єдиний підхід у його тлумаченні. Дефініційний аналіз дав змогу виокремити такі особливості: диференційоване навчання передбачає диференціацію змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання і потребує врахування різних індивідуальних характеристик учнів, їхнього суб'єктного досвіду для організації відповідних сталих (або тимчасових) типологічних груп із метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, нахилів, інтересів, самореалізації тощо [5].

Зауважимо, що нинішні тлумачення цього феномену відрізняються від тих, якими оперували у попередні періоди. Аналіз праць українських педагогів визначеного періоду свідчить, що вони розглядали диференціацію навчання як форму індивідуального підходу до дитини у зв'язку з іншими принципами шкільної освіти, без яких її реалізація була неможливою: доступність освіти для усіх соціальних станів та її обов'язковість, задоволення індивідуальних нахилів і сприяння загальному розвитку учнів відповідно до потреб місцевого населення.

Диференціація у сучасній освіті є багатовимірною та поліфункціональною: залежно від виду вона буває рівнева та профільна; залежно від форми — гнучка (елективна) та жорстка (селективна); може здійснюватися на різних рівнях (макрорівень (рівень одного класу), мезорівень (рівень школи), макрорівень (рівень державних навчальних програм); завжди відбувається за одним або кількома напрямками (диференціація за цілями навчання; за змістом навчання; за методами і технологіями; за рівнем навчання; за темпом (часом) навчання; за характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, що становлять основу для формування гомогенних груп).

Нагомість механізми змін у навчанні, «запущені» у 60–70 рр. XIX ст. (Н. Дічек, 2011) були одновимірними, зовнішньо спрямованими, зумовленими суспільно-історичними реаліями й особливостями життя тієї доби, зокрема специфікою самодержавної влади, залишками феодальних

традицій у суспільних відносинах і вагомою роллю православної церкви у житті населення. Найбільш характерною особливістю активізації розбудови тогочасної освітньої сфери стала її поступова професіоналізація як особлива форма зовнішньої диференціації.

Питання щодо запровадження і розвитку внутрішньої диференціації у шкільній освіті розглядуваного періоду фактично не були зреалізованими. Уперше думки про фуракцію як вид організації навчання в школі було висловлено лише у 1912 р. на 1-му Всеросійському з'їзді викладачів математики [6, с. 19–20]. Тож диференціація навчання як складний педагогічний феномен пройшла у своєму становленні тривалий шлях від орієнтації на зовнішнє розмаїття освітніх послуг та програм коли було проголошено зміни в системі освіти Російської імперії коли виходячи з утилітарної необхідності і прагматичних потреб представників торговельно-промислового стану почали організовувати додаткові курси з комерції до перших спроб внутрішньої диференціації педагогічного процесу. Такий перехід став можливим завдяки масштабному розгортанню комплексу психолого-педагогічних досліджень у галузі дитячої характерології, які експериментально доводили багатогранність індивідуально-психологічних характерологічних поведінкових особливостей кожної окремої дитини, актуалізуючи, таким чином, необхідність урахування вивчених характеристик особистості школяра при вибудові цілісного педагогічного процесу. Прикладом таких досліджень є роботи П. Каптерева, О. Лазурського, П. Лесгафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського, М. Ланге та інших. Головним завданням вони визнавали накопичення вивіренних, науково зареєстрованих та експериментально перевірених фактів про дитину.

З'ясовано, що сучасні підходи до диференціації шкільного навчання передбачають вже комплекс організаційно-управлінських, соціально-економічних та правових аспектів навчання, які утворюють статус закладу освіти. Наприклад, зміст і організація освітнього процесу визначають відмінності профільного й поглибленого вивчення предметів, умови набору учнів, наповнюваність груп, терміни навчання, навантаження та оплату вчителів тощо.

Проведений аналіз педагогічної та психологічної літератури з проблеми диференціації шкільної дав можливість узагальнити розуміння цього феномену як одного з ключових напрямів модернізації школи, окреслити історичний контекст становлення «магістральних ліній» теорії та практики диференціації навчання.

## Література

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. — 2016. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/>
2. Сотова І. Дифференциация как способ реализации личностно ориентированного обучения в современной школе / И. А. Сотова, Е. Л. Парфенова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2013. — № 3 (7). — С. 155–160 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://vestospu.ru/archive/2013/articles/sotova\\_parfenova\\_2013\\_3.pdf](http://vestospu.ru/archive/2013/articles/sotova_parfenova_2013_3.pdf)
3. Шпарик О. М. Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя [Текст] / О. М. Шпарик // Український педагогічний журнал: наук. журн. — 2015. — № 4. — С. 152–164.
4. Дічек Н. П. Диференціація навчання як проблема розвитку вітчизняного шкільництва в імперську добу (80-ті рр. XIX ст. — до 1917 р.) / Н. П. Дічек // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. — К.: Хмельницький, 2011. — С. 232–241.
5. Ярошенко О. Г. Диференціація навчання / О. Г. Ярошенко // Енциклопедія освіти. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 210–211.
6. Сухомлинська О. В. Диференційоване навчання в історії української школи / О. В. Сухомлинська // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи: матеріали методолог. семінару 19 лист. 2008 р., м. Київ. — К.: Пед. думка, 2009. — С. 19–24.

**Коваленко Євгенія Іванівна,**

*кандидат педагогічних наук, професор,*

*завідувач кафедри педагогіки*

*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

## ІДЕЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

В. О. Сухомлинський, видатний український педагог, член-кореспондент АПН СРСР, директор Павльської середньої школи, 100-річчя від дня народження якого відзначає вся світова педагогічна громадськість у 2018 році, по суті, випередивши свій час, заклав контури школи майбутнього: гуманізацію й диференціацію освітнього процесу, компетентнісний під-

хід, розвивальне навчання, проектування особистості. Через усі праці вченого проходить вимога забезпечення кожному учневі індивідуальної траєкторії розвитку, створення для нього умов працювати на межі своїх можливостей і, таким чином, забезпечувати йому прогрес, постійну віру в свої сили, готовність до самоздійснення в майбутньому житті.

В. О. Сухомлинський не вживав терміну диференціація навчання і виховання, але у своїх працях теоретично обґрунтував її у Павлівській середній школі практично реалізував основні постулати диференційованого підходу до учнів в освітньому процесі шляхом здійснення індивідуального підходу до кожного учня.

Головною умовою забезпечення індивідуального підходу до кожного учня вчений вважав всебічне їх вивчення, знання кожної дитини усіма вчителями школи. Він зауважував, що педагогічний колектив стає виховною силою тільки за тієї умови, коли кожна дитина відчуває на собі вплив багатьох учителів, які знають середовище, в якому формувалася особистість дитини до вступу у школу і формується зараз; знають особливості її мислення, пізнання навколишньої дійсності, розумової праці; знають індивідуальні риси її характеру; знають сили, здібності, інтереси, захоплення, труднощі, радості і прикраси [4, с. 56]. У Павлівській середній школі вивчення дитини в сім'ї і школі було поставлено на наукову основу. Двічі на місяць проводився психологічний семінар або педагогічна рада, на яких обговорювалися питання про духовний світ конкретної дитини, про джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, про середовище, в якому відбувається її становлення [3, с. 232].

Аналіз наукового доробку вченого дозволив нам виділити основні напрями індивідуалізації в його спадщині: за здібностями до навчання; за творчими нахилами; за станом здоров'я; за домашніми умовами.

**Індивідуалізація за здібностями до навчання.** В. О. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що «немає абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно всі закономірності навчання й виховання. Немає якихось єдиних для всіх школярів передумов успіхів у навчанні. І саме поняття «успіхи у навчанні» — річ відносна: в одного показником успіхів є «п'ятірка», для іншого й «трійка» — велике досягнення. Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень у даний момент, як розвивати його розумові здібності в дальшому — це надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості [2, с. 437]. «Мистецтво й майстерність навчання й виховання полягає в тому, — говорив

В. О. Сухомлинський, — щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація — і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Досвідчений педагог дає одному учневі дві, три, а то й чотири задачі на урок, іншому ж — тільки одну. Один одержує складнішу задачу, інший — простішу. Один виконує творчу роботу з мови, наприклад, пише твір, інший працює над текстом літературного твору. При такому підході всі учні просуваються вперед, одні швидше, інші — повільніше. В оцінці, що її дістала дитина за свою роботу, вона бачить власну працю, напруження зусиль; навчання приносить їй моральне задоволення, радість відкриття. Взаємна доброзичливість учителя й учня при цьому поєднуються із взаємним довір'ям. Учень не бачить в учителеві тільки строгого контролера, а в оцінці — палицю» [2, с. 437–438].

У Павлівській середній школі на уроках математики практично була застосована рівнева диференціація навчання: клас розділявся на 5 груп. У першій групі — найпідготовленіші діти, які легко розв'язують без будь-якої допомоги будь-яку задачу; друга група — старанні учні, для яких відмінне виконання завдання пов'язане з певним напруженням розумових сил, з пошуком, з подоланням труднощів; третя група — діти, які без допомоги справляються із задачами середньої складності; четверта група — учні, які повільно осмислюють задачу, повільно розв'язують. Вони можуть у два-три рази менше зробити протягом уроку, ніж учні першої та другої групи, і їх ні в якому разі не можна квапити; п'ята група — окремі учні, які взагалі не можуть справитися із задачами середньої складності; учитель добирає для них спеціальні задачі, що завжди розраховані на якийсь, нехай незначний, успіх. В. О. Сухомлинський звертає увагу на те, що не можна «ці групи учнів вважати чимось застиглим, закостенілим: результатом розумової праці, яка дає радість успіху, завжди є розвиток здібностей», — стверджував вчений [2, с. 438–439]. Він підкреслював, що нормальна дитина не може не встигати, був глибоко переконаний, що немає дітей нездібних, бездарних, лінових [4, с. 34]. «Успіх у навчанні — це, образно кажучи, стежка, що веде до того куточка дитячого серця, в якому горить вогник бажання бути кращим» [2, с. 438].

Перевантаження, на думку вченого, є там, де розумова праця має однобічний характер: учень лише заучує. Усунення перевантаження залежить не від механічного зменшення кола знань, передбачених програмою, а від змісту, характеру інтелектуального життя учня, від багатства інтелектуального фону, на якому проходить навчання [4, с. 244].

Водночас В. О. Сухомлинський звертає увагу на те, що є діти з заниженою здатністю до навчання, проте слід дбати про те, щоб зберегти у цих дітей почуття власної гідності. Не можна вимагати від дитини неможливого, але потрібно і для них забезпечити ситуацію успіху [4, с. 244]. Однією з умов відчуття радості від подолання труднощів у навчанні вчений виділяє самостійні роботи учнів. Досягаючи успіхів власними зусиллями, учні стають життєрадісними, бадьорими. І навпаки, негативні інтелектуальні почуття пригнічують їх, притупляють їх чутливість до засудження несамотійності розумової праці. Відступаючи перед інтелектуальними труднощами, усвідомлюючи свої слабкості, учень не лише відстає від своїх ровесників за рівнем знань, а й, що особливо небезпечно, поступово втрачає інтерес до розумової діяльності. Учні, які у процесі навчання на кожному кроці відчувають свою інтелектуальну неповноцінність, уже в силу цих обставин відстають у духовному розвитку [1, с. 330]. Таким дітям вчений радив дати необхідний час для роздумів, для осмислення матеріалу, враховуючи їх повільне мислення, відсутність гнучкості розуму й гостроти пам'яті. Обов'язково має бути публічне схвалення їх досягнень.

**Індивідуалізація за творчими нахилами.** В. О. Сухомлинський одним із перших звернув увагу на те, що «проблема творчості — одна з ділянок педагогічної цілини» [3, с. 565]. Він був глибоко переконаний, що «немає людини, яка в належних умовах, при вмілому вихованні, не виявила б свого самотнього, неповторного таланту» [5, с. 88–89]. І що «кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку — стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, — якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант. Майстерність не може бути всеосяжною: всеосяжне обдарування — винятковість. У кожній людини є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. Саме цю індивідуальність і треба вміло розпізнати, спрямувати потім у життєву практику учня на такий шлях, щоб у кожний період свого розвитку дитина досягала, образно кажучи, своєї стелі» [5, с. 88]. З цією метою у Павльській середній школі щороку працювало понад 50 гуртків: наукових, технічних, мистецьких, проводилися уроки мислення, уроки відкритих думок, уроки улюбленої праці, вечори Юних мислителів. Умовою створення атмосфери творчої праці є особистий приклад педагога [5, с. 90]. Вчений писав: «Кожен з нас має здійснювати індивідуальний вплив на конкретного вихованця, чимось зацікавити, захопити, надихнути підлітка, пробудити в ньому неповторну особистість. Кожен з нас має бути

не абстрактним втіленням педагогічної мудрості, а живою особистістю, яка допомагає підліткові пізнати не лише світ, а й самого себе. Вирішальне значення має те, яких людей побачить у нас підліток. Ми мусимо бути для підлітків зразком багатства духовного життя, лише за цієї умови ми маємо моральне право виховувати. Ніщо так не захоплює, не дивує підлітка, ніщо з такою силою не пробуджує бажання стати кращим, як розумна, інтелектуально багата і щедра людина» [3, с. 383]. «Треба допомогти кожному знайти себе, виявити себе в улюбленій праці, оволодіти необхідними знаннями й уміннями, стати майстром. Це альфа й омега індивідуального підходу, виховання особистості й колективу» [3, с. 578].

Важливою умовою вираження особистості є те, щоб кожний вихованець досяг в улюбленій справі значних успіхів — майстерності, досконалості у праці. Особливу увагу В. О. Сухомлинський приділяв вихованню здібностей, нахилів у тих вихованців, у яких задатки не виражені яскраво. Глибоко вірячи у те, що кожна людина може стати поетом, художником в якій-небудь справі, він прагнув до того, щоб ці вихованці зосередили всі свої сили в певній галузі [1, с. 176]. Цими ідеями В. О. Сухомлинський започатковує шкільну акмеологію, стверджуючи, що вершина творчості не є одноразовою, а притаманна кожному віковому етапу розвитку людини.

**Індивідуалізація за станом здоров'я і емоційними станами.** В. О. Сухомлинський звертає особливу увагу вчителів на уважне ставлення до здоров'я вихованців. За його багаторічними спостереженнями стан здоров'я є причиною слабкої успішності учнів, втрати інтересу до пізнання. На ставлення учнів до навчальної діяльності впливають і негативні емоційні стани дитини: тривожність, страхи, переживання сімейних негараздів тощо.

Окремо виділяє В. О. Сухомлинський проблему «важких» дітей. Вважає, що «важкі діти — поняття складне. У кожного з них є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання» [4, с. 509] Для них потрібна індивідуальна допомога, особливі методи і прийоми виховання [4, с. 509].

**Індивідуалізація при врахування домашніх умов.** В. О. Сухомлинський відзначав, що «багато бід і прикростей, які переживають діти, сягають своїм корінням у домашнє життя, сімейний побут. Школа не може пасивно спостерігати і вбачати свою роль тільки в тому, щоб правильно пояснити джерело біди. Школа — громадська, виховна установа, покликана активно впливати на середовище, створювати сприятливу для виховання атмосферу» [4, с. 503]. З цією метою у Павлівській середній школі працювала батьківська школа.

Основне її завдання В. О. Сухомлинський вбачав у підвищенні педагогічної культури батьків і постійній взаємодії батьків і вчителів у вихованні учнів.

В. О. Сухомлинський наголошував, що індивідуальний підхід до кожної дитини вимагає високої педагогічної майстерності і мудрості. Учитель передусім має бути справедливим. «Справедливість — основа довіри дитини до вихователя. Та немає якоїсь абстрактної справедливості — поза індивідуальністю, поза особливими інтересами, пристрастями й пориваннями. Щоб бути справедливим, треба до тонкощів знати духовний світ кожної дитини. Ось чому подальше виховання уявляється мені як дедалі глибше пізнання кожної дитини.» [3, с. 98]. «Несправедливість ображає, уражає самолюбство, обурює дитину, породжує в її душі найрізноманітніші форми активного і пасивного протесту» [4, с. 492].

Важливу роль вчений відводить педагогічному спілкуванню вчителя з учнями, його педагогічному такту. Він писав: «Спілкування вчителя з дітьми під час занять — лише частина виховної роботи. Освіта дитини, її духовний розвиток, формування її морального обличчя — все це великою мірою залежить від роботи, яка проводиться у вільний від навчання час, не регламентується розкладами і розпорядком» [4, с. 35–36]. Він зазначав, звертаючись до вчителя: «... коли ти бачиш учня тільки із-за свого стола у класі, коли він іде до тебе на виклик, коли вся його розмова з тобою — тільки відповіді на твої запитання, ніякі знання психології тобі не допоможуть. Треба зустрічатися з дитиною як з другом, однодумцем, пережити з нею радість перемоги і біль втрати» [4, с. 41]. Вчений вважав, що вчитель не має права піднімати голос на вихованців: «Вчитель з високо розвиненою чутливістю до духовного світу дитини ніколи не кричить. Тривогу, засмучення, вагання, подив, обурення — усі ці почуття і десятки відтінків цих почуттів діти вловлюють у звичайних словах свого наставника» [4, с. 498].

Ці ідеї В. О. Сухомлинського щодо індивідуалізації освітнього процесу є актуальними й сьогодні і цілком відповідають завданням створення нової української школи.

## Література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. — К: «Рад. Школа». — 1976. — 654 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2 — К: «Рад. Школа». — 1976. — 670 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3 — К: «Рад. Школа». — 1977. — 670 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4 — К: «Рад. Школа». — 1977. — 640 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5 — К: «Рад. Школа». — 1977. — 639 с.



**Ковальчук Геннадій Петрович,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

*кафедри педагогіки та управління навчальним закладом*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

### **З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У МІЖШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО- ВИРОБНИЧИХ КОМБІНАТАХ УКРАЇНИ В 70–80 РОКАХ ХХ СТ.**

**У** Законі України «Про освіту» зазначається, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів повинні оволодіти не лише глибокими теоретичними знаннями, але й професійними вміннями і навичками, іншими компетентностями, необхідними для трудової діяльності за певною професією чи спеціальністю. Однією з причин того, що сучасна молодь найменш підготовлена до свідомого вибору майбутньої професії, є зниження значущості тих освітніх закладів, які безпосередньо готують старшокласників до реальних умов життя і вміння реалізувати себе незалежно від змін, що відбуваються в політичній, економічній та духовній сферах українського суспільства. Тому історичний аналіз досвіду організації педагогічного процесу у навчально-виробничих комбінатах 70–80 років ХХ ст. є актуальною проблемою сьогодення.

Дослідженням проблеми підготовки учнів старших класів до вибору професії в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах займалися М. Домащенко, Д. Закатнов, К. Кікчєєв, В. Кривневич, М. Левітов, В. Мачуський, М. Рибников, О. Стирін, М. Піддячий, З. Тимановська, Л. Шестаковський та ін. Проте наукових праць узагальнюючого характеру, у яких розглядалися б особливості організації навчального процесу, спрямованого на здобуття професійної освіти у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах з врахуванням особливостей сучасного розвитку України поки що недостатньо. В сучасних умовах, коли ситуація на ринку праці характеризується невідповідністю між попитом та пропозицією робочої сили, гостро постає питання подолання віддаленості професійного самовизначення учнів від реальних потреб суспільства в кадрах. Через гонитву за так званими престижними професіями сучасні старшокласники зовсім не враховують соціальної та економічної ситуації в Україні.

Більшість з них не можуть дати відповідь на питання, яка професія буде потрібна людям і суспільству і водночас забезпечуватиме гідне життя. Тому якісна профорієнтаційна робота, орієнтована як на окрему особистість, так і групу, необхідна для подальшого розвитку профільного навчання в умовах навчально-виробничих комбінатів.

Перші міжшкільні навчально-виробничі комбінати були створені в Україні в середині 70-х рр. ХХ ст. 23 серпня 1974 року було прийнято постанову Ради Міністрів СРСР «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання та професійної орієнтації учнів». У постанові визначалися їх основні завдання: ознайомлення учнів з трудовими процесами і змістом праці робітників на підприємствах; здійснення професійної орієнтації школярів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії; вироблення в учнів початкових навичок праці за обраною професією [4]. Згідно з Постановою Ради Міністрів СРСР у 1975 році було затверджено «Типове положення про міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів».

На основі узагальнення досвіду роботи МНВК у містах Вінниці, Рівному, Кривому Розі, Чернівцях та Гайворонському МНВК Кіровоградської області, Ірпінському МНВК Київської області, Кам'янець-Подільському і Шепетівському міжшкільних навчально-виробничих комбінатах Хмельницької області варто відзначити, що при визначенні профільності трудового навчання зверталась увага на наступні фактори: виробниче оточення і напрями спеціалізації господарств; перспективи розвитку народногосподарського комплексу; потреби в робітничих кадрах на регіональних рівнях; наявність навчальної матеріально-технічної бази МНВК; укомплектованість інженерно-педагогічними кадрами — фахівцями відповідних галузей і майстрами виробничого навчання; ймовірність працевлаштування та навчання за обраною спеціальністю; відповідність бажань та спроможності старшокласників до оволодіння професіями [2, с. 6]. При цьому підприємства забезпечували необхідні умови для навчання, створювали у своїх структурних підрозділах навчальні цехи, ділянки, кабінети загальнотехнічної підготовки, кабінети професійної орієнтації молоді, лабораторії, допоміжні служби, а також санітарно-побутові приміщення, виділяли обладнання, встановлювали та налагоджували його, оснащували кабінети навчально-наочним посібниками та технічними засобами навчання, постачали необхідні для виконання завдань інструменти, матеріали, комплектуючі вироби та ін.

Інженерно-педагогічним колективам комбінатів надавалося право створювати свої програми за окремими профілями, погоджуючи їх з відповідними працівниками базових підприємств та обласних інститутів удосконалення вчителів. На професійне навчання відводилося в старших класах 4 години на тиждень. Зміст трудової практики — двадцять днів по 6 годин відповідно до обраної професії. Для навчання та організації праці учнів з урахуванням їх інтересів та можливостей створювалися навчальні групи у міських комбінатах — чисельністю 25–30, у сільських — 20–25 [3, с. 194].

У грудні 1977 р. була прийнята Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», у якій основна увага приділялась докорінному поліпшенню трудового навчання і професійній орієнтації учнів. Навчально-виробничим комбінатам відводилась визначальна роль, вони стали центрами профорієнтаційної, методичної та позакласної роботи. Навчаючись у МНВК, учні повинні були брати безпосередню участь у продуктивній праці, оскільки навчальні дільниці комбінатів стали виробничими підрозділами базових підприємств.

У 1978 р. в Україні було створено 260 навчально-виробничих комбінатів міського, районного (комбінованого) і сільського типу. До кінця 1982 р. ними вже було охоплено практично всіх старшокласників шкіл республіки [1, с. 77]. Навчальні заклади такого типу мали наступні особливості: а) заклади створювалися за участю промислових і сільськогосподарських підприємств, державних і кооперативних організацій відповідно до місцевих потреб у кадрах; б) міжшкільні комбінати перебували у віданні органів народної освіти; в) в умовах міжшкільного комбінату можна було акумулювати зусилля багатьох підприємств для створення належної матеріально-технічної бази; г) створювалися передумови для об'єднання зусиль педагогічних і виробничих кадрів для ефективного трудового навчання учнів [2, с. 9; 12–13]. Важлива увага приділялась самостійності в набуванні знань, пізнавально-трудої діяльності учнів, включення в зміст уроку робіт з конструювання, проектування, учнівського експериментування, вдосконалювалися вміння, набуті в процесі трудового навчання, збагачувалася інформація про основи сучасного виробництва, світ праці і професій. Призначення і зміст професійної орієнтації в МНВК дозволяли розглядати її як цілісну систему, яка складалась із компонентів взаємодії або підсистем: профінформації, профконсультації, профвідбору і профадаптації, об'єднаних загальною метою і єдністю управління.

Отже, значення історичного досвіду діяльності МНВК зазначеного періоду полягає в тому, що зі створенням міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання та професійної орієнтації учнів розпочався новий етап у розвитку всієї системи трудової підготовки старшокласників. Саме в МНВК узагальнювалися знання, вміння і навички з техніки, технології, організації і планування виробництва, а також створювалися необхідні умови для виховання у школярів життєвої позиції, свідомого ставлення до праці і трудової дисципліни, що сприяло професійному розвитку особистості.

### Література

1. Журавель С., Шепотько В. Розвиток трудового навчання у сільських школах України / С. Журавель, В. Шепотько // Рідна школа. — 2001. — № 9. — С. 75–79.
2. Мадзігон В.М. та ін. Навчально-виховна робота в міжшкільному навчально-виробничому комбінаті / В. М. Мадзігон, В. З. Моцак, Д. М. Тарнопольський та інші. К.: Радянська школа, 1979. — 175 с.
3. Олеярник О. В. Навчально-виробничі комбінати другої половини ХХ століття, як новаторські заклади в історії розвитку освіти в Україні / О. В. Олеярник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка / за заг. ред. П. Ю. Сауха. — Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. — Вип. 36. — С. 194–196.
4. Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і профорієнтації учнів. Наказ Міністерства освіти УРСР № 25 від 25 вересня 1974 р. — Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, 1974, № 21.

**Корж-Усенко Лариса Вікторівна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри педагогіки Сумського державного  
педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

### РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ

Ретроспективний аналіз джерел засвідчує, що на початку ХХ століття у виразилася тенденція до диференціації та індивідуалізації вищої освіти. Це знайшло відображення на зовнішньому і внутрішньому рівнях, інституційному та структурному. Так, якщо у ХІХ столітті мережа вищої

школи була представлена переважно імператорськими університетами, то під впливом лібералізації суспільного життя в період революції 1905–1907 років започатковано вищі школи різного профілю. Причому, завдяки приватним та громадським вищим навчальним закладам було подолано монополію держави у сфері вищої освіти, що сприяло скасуванню національних, соціальних та гендерних обмежень. Загалом, до 1917 року внаслідок структурної розбудови вищої освіти на території України, що знаходилася у складі Російської імперії, поряд із трьома класичними державними університетами (Харків, Київ, Одеса) було створено 27 громадських і приватних вищих навчальних закладів (вищі жіночі курси, педагогічні, медичні, політехнічні, комерційні інститути, консерваторії). Ця тенденція посилилася у період національного державотворення 1917–1920 років, коли (за підрахунками Д. Розовика) на території України було засновано 60 вишів, з яких реально запрацювало 35. Саме тоді завдяки консолідації зусиль держави, громадськості та окремих ентузіастів постали державні українські університети в Києві, Кам'янець-Подільському, Полтаві, а також приватні російські (в Катеринославі та Ялті, згодом перенесений до Сімферополя), Українська Науково-Педагогічна Академія, Українська Академія Мистецтв, ціла низка галузевих інститутів. Крім того, за часів правління українських урядів було створено та функціонувало 50 стаціонарних і кілька десятків мандрівних народних університетів різних типів: класичного (наукового), загальноосвітнього (науково-популярного) та комбінованого (зорієнтованого на забезпечення знань різного рівня відповідно до базової підготовки слухачів). За етнічним критерієм народні вищі школи були розраховані на представників різних національностей (українців, росіян, євреїв, поляків), а також комбіновані, що передбачали різні національні відділення на базі основного та формування мобільних груп за інтересами.

Синхронний аналіз показує, що структура Харківського, Київського, Новоросійського університетів передбачала 4 факультети (власне, класичні європейські за винятком відсутності теологічного факультету). Водночас у складі Львівського університету на початку ХХ століття діяли юридичний, філософський, теологічний та медичний факультети, а в Чернівецькому — перші три, окрім медичного. Так, у зазначений період на філософському факультеті Львівського університету існували такі відділення: філософія, педагогіка та суспільні науки (спеціалізації «філософія» та «педагогіка»); історія, класична археологія та праісторія, історія мистецтва, порівняльне мовознавство, класична та давня філологія, філологія Нового часу:

слов'янська, польська, руська (українська); німецька, романська (спеціалізації «історія» та «філологія»); географія, етнографія, математика, астрономія (спеціалізації «математика» та «астрономія»); фізика та хімія (спеціалізації «фізика та хімія»); мінералогія, геологія та палеонтологія; біологічні науки (спеціалізації «загальна біологія», «ботаніка», «зоологія»); гігієна; наука мов і стенографія (спеціалізація «мови» і «стенографія»)

На користь поглибленої структурної диференціації підавстрійських університетів, порівняно з підросійськими, свідчить значно більша кількість кафедр: станом на 1914 рік у Львівському університеті їх налічувалося 80, тоді як у Харківському — близько 50. Натомість у Таврійському і Кам'янець-Подільському університетах традиційну 4-факультетну структуру було доповнено агрономічним факультетом, а в останньому — ще й теологічним, що готував священників Української автокефальної церкви. Інновацією у вищій школі періоду національного ренесансу 1917–1920 років стало відкриття українських, єврейських, польських кафедр, спрямованих на задоволення національно-культурних потреб громадян України.

Маючи подібну до університетів науково-методичну і змістову основу, недержавні вищі школи вирізнялися різноманітністю контингенту, освітнього цензу абітурієнтів, метою, формами і методами викладання. До традиційної університетської структури окремих вищих навчальних закладів запроваджувалися нові професійні спеціалізації, що пропонували нові напрями підготовки фахівців (насамперед, у галузі комерції і торгівлі) та завдяки затребуваності на ринку праці набули популярності серед молоді. Так, у 1909 році з метою залучення більшої кількості слухачок на юридичному факультеті Київських Вищих жіночих курсів було відкрито економіко-комерційне відділення, що відкривало перед слухачками перспективи доступу до практичної діяльності в різних адміністративних, промислових і торговельних установах. Київський комерційний інститут, крім основних комерційно-технічного і економічного відділень, мав п'ять підвідділів для поглибленого детального вивчення галузей народного господарства: страховий, банківський, земсько-міський, залізничний і педагогічний, що готував викладачів для середніх комерційних навчальних закладів.

Синхронний аналіз дозволяє констатувати: на відміну від вищих шкіл Галичини та Буковини, розробка індивідуальних навчальних планів, на основі низки запропонованих варіантів, адаптованих до потреб і нахилів студентів почала набувати розповсюдження з 1905 року, що було пов'язано з переходом від курсової до предметної системи навчання. Принципи диференціації та

індивідуалізації освітнього процесу особливо успішно реалізували Київський політехнічний інститут (зорієнтований на стандарти Паризької політехніки з рухливою багатопрофільною структурою), Київський комерційний інститут, Вищі жіночі курси (у Києві, Харкові, Одесі), Київський Фребелівський інститут, передусім за рахунок поглиблення варіативної складової змісту освіти та розширенню практичних форм організації навчання. Практика самостійного обрання студентами лекцій і семінарських занять, що почала реалізовуватися передусім у недержавній школі, сприяла забезпеченню свободи викладання і навчання. Приміром, як свідчать спогади відомої української письменниці З. Тулуб, професором А. Лободою у період революції 1905–1907 років були прочитані два необов'язкових навчальних курси, присвячені творчості Тараса Шевченка та історії української літератури, що було неможливим для державної вищої школи Російської імперії.

Суттєве значення для поглиблення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів мав Педагогічний семінарий під керівництвом доктора Б. Маньковського, лекції українських і польських професорів (І. Бартошевський, Й. Делькевич, М. Паливода, Б. Яшовський) у Львівському університеті. Серед викладачів психолого-педагогічних дисциплін підросійських вищих навчальних закладів слід відзначити професора С. Ананьїна, який запровадив експериментальні дослідження з педагогічної психології на семінарських заняттях у Київському університеті. Заслуженої слави зажили психологічні семінарії київських професорів Г. Челпанова і В. Зеньківського, одеського професора М. Ланге в Новоросійському університеті та на вищих жіночих курсах. У цей період семінари виконували функцію наукової лабораторії, де студенти випробовували здатність до самостійної пошукової діяльності.

Завдяки гостро актуальному, випереджальному характеру знань, ознайомленню з методологічними принципами й технічними прийомами збирання та опрацювання матеріалу винятковою популярністю користувалися семінари професорів В. Перетца і А. Лободи з російської словесності, доцента Н. Полонської — з археології та з історії первісного християнства в Київському університеті та на вищих жіночих курсах, статистичний семінар професора О. Русова в Київському комерційному інституті, статистично-економічний семінар професора В. Левицького, цивілістичний (професора В. Гордона) в Харківському університеті. Так, на цивілістичному семінарі здійснювалося вирішення практичних завдань з юриспруденції, закріплення лекційного матеріалу на репетиційних заняттях завдяки підготовці стислих повідомлень, розігрування елементів судового провадження (зокрема,

обговорення таких актуальних проблем, як рішення Державної думи або наслідки нових нормативно-правових актів, розбіжності між «буквою закону» й життєвими реаліями). Засідання семінару збирало до 100, (в окремих випадках — до 300 учасників і спостерігачів), часто затягувалося до опівночі.

На семінарах здійснювалася підготовка студентів до написання дипломних робіт, проведення професорських занять і репетицій. Іноді здійснювалася робота в невеличких групах по 2–4 студенти, які спільно досліджували певну проблему, висуваючи одного доповідача. Протягом року пересічно відбувалося 5–10 семінарських засідань

З набуттям вищою школою у 1917 році реальної академічної автономії з'явилися сприятливі умови для поглиблення варіативної складової змісту освіти та подальшого поглиблення принципу диференціації та індивідуалізації навчання. Все активніше відкривалися кафедри і започатковувалося викладання навчальних курсів відповідно до прохань студентів (зокрема й кафедру педагогіки на чолі із Софією Русовою у Кам'янець-Подільському університеті). У цей період набули розповсюдження групові та індивідуальні форми роботи. Як свідчить текстологічний аналіз джерел, робота в групах особливо активно практикувалася на засіданнях юридичних семінарів.

Таким чином, посилення тенденції до диференціації та індивідуалізації вищої освіти припало на період національного державотворення 1917–1920 роках, причому гнучкість, мобільність і динамізм продемонструвала недержавна вища школа. Високу адаптованість до потреб, інтересів та можливостей окремої особистості засвідчили вільні (народні) університети, що сприяло посиленню мотивації та академічного тону викладачів і студентів.

**Кузьменко Анна Юріївна,**

*аспірант відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ С.Х. ЧАВДАРОВА**

**С**учасна парадигма освіти і виховання потребує критичного осмислення минулого, що сприятиме поліпшенню оволодіння системою знань, умінь і навичок, розуміння проблем індивідуалізації й диференціації навчання задля успішної реалізації особистих інтересів учнів та з метою підвищення якості освіти.



Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними певних фактів життя та діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

Під диференціацією навчання розуміється не подальше виділення нових навчальних предметів, а створення на рівні вже існуючих кращих умов для ефективного навчання різних груп учнів. Вирішення проблеми диференціації у вітчизняній дидактиці зумовлено гуманізацією освітніх процесів і базується на вимогах врахування індивідуальних та типологічних особливостей учнів. Відомо, що диференціація (від лат. — відмінність) в освіті є процесом (та результатом) створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми, одного чи кількох критеріїв, наприклад, мети освіти, методів, змісту освіти тощо.

Особлива увага вивченню проблеми психолого-педагогічних досліджень про індивідуалізацію шкільного навчального процесу в різних типах навчальних закладів (1945–1950-ті рр.), організацію науково-методичного супроводу діяльності спеціальної школи як вияву зовнішньої диференціації середньої освіти у 1944–1954 рр., дослідженню українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу у 1960–1980-ті рр. була приділена Н. П. Дічек.

У Концепції загальної освіти (2002р.) індивідуалізацію та диференціацію було визнано провідними принципами роботи середніх загальноосвітніх закладів. У сучасній шкільній освіті педагогічні технології, засновані на цих принципах, розглядають С. Бондар, В. Володько, М. Головка, Л. Липова, Л. Момот та ін. Вчені-педагоги, такі як А. Алексюк, М. Богданович, Г. Коберник, Г. Костюк, В. Лозова, В. Онищук, В. Сухомлинський, О. Ярошенко та ін. надають особливого значення індивідуалізації та диференціації навчання саме в початкових класах, бо якраз у них найбільш помітні відмінності у розвитку учнів і саме вони слугують основою для подальшого навчання та виховання громадян України.

У контексті розв'язання цієї проблеми є потреба звернутись до педагогічних ідей відомого українського вченого-педагога Сави Христофоровича Чавдарова, котрий наповнював методичний апарат створюваних ним підручників завданнями, які сприяли активізації пізнавальної діяльності, виробленню умінь послідовно і логічно мислити, чітко висловлювати свої думки, розширювали світогляд відповідно до свого віку, інтересу та здібностей до навчання.

Фактично, диференціація і індивідуалізація навчання за підручниками С. Чавдарова здійснювалась на макрорівні, з урахуванням змісту освіти, послідовністю та структурою навчального матеріалу, видами навчальної діяльності, виробленням умінь для практичного застосування знань.

С. Чавдаров великого значення надавав використанню методів навчання для учнів початкової школи таких як розповідь, бесіда, робота з підручником, виконання вправ, ілюстрації і демонстрації, що сприяло можливості реалізувати диференційований та індивідуальний підходи до навчання учнів з метою забезпечення інтересу та отримання найбільш ефективних результатів навчання.

## Література

1. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В. Скрипченка. — К.: Просвіта, 2001. — 416 с. // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [vvr.com.ua/.../skripchenko\\_o\\_v-dolinska\\_i\\_v... ta in.](http://vvr.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v...)
2. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х — 80-ті рр. ХХ ст.): посібник / Кол.-в авт.: О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.В. Пироженко та ін.; за заг. ред.д.п. н., проф. Н.П. Дічек. — К.: Педагогічна думка, 2017. — 768 с.
3. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови в початковій школі: Підручник для педагогічних шкіл і посібник для учителів початкової школи. — К.-Х.: Рад. школа, 1938. — 340 с.

**Куліш Тетяна Іванівна,**

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

## ТЕХНОЛОГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Процеси диференціації є необхідною умовою розвитку шкільної освіти. Сучасна гуманістична парадигма освіти серед завдань, які стоять перед закладами освіти, визначає пріоритетом становлення особистості, задоволення її освітніх потреб. Одним із ефективних засобів орієнтації освіти на задоволення освітніх потреб учнів є її диференціація.

За період незалежності України освітня теорія і практика нагромадила значний арсенал засобів упровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес закладів освіти. У дослідженнях учених та вчителів-практиків доведено, що диференційований підхід є важливою умовою підвищення якості навчання, а також обґрунтовано шляхи його реалізації.

Проблемі диференціації навчання молодших школярів, завжди приділялась особлива увага, адже саме у початковій школі яскраво простежуються відмінності учнів. О. Савченко у праці «Дидактика початкової школи» зазначає, що «в учнів початкових класів, особливо в першокласників, яскраво помітні відмінності в рівнях готовності до навчання. Вони не зникають і надалі, хоча їх характер змінюється. Ці відмінності виявляються в загальному розвитку учнів, темпі читання, письма, рівнях мислення, фізичної витривалості, працездатності тощо. Щоб досягти гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного і фізичного перевантаження, треба максимально враховувати індивідуальні відмінності дітей на всіх рівнях організації навчального процесу» [1, с. 22–23].

Саме диференціація навчання, як відомо є ефективним засобом здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності. Для використання диференційованого підходу в навчальному процесі вчитель повинен знати кожного свого учня, цікавитись ним, як особистістю, організувати роботу на уроці так, щоб кожному учневі були створені сприятливі умови для виховання й навчання, залежно від його розумових здібностей, фізичного здоров'я та рівня розвитку.

Отже надзвичайно важливими є питання організації диференційованого навчання, зокрема визначення способів диференціювання завдань, їх постановки, контролю, керівництва класом в умовах диференційованого навчання тощо.

Сьогодні у початковій ланці загальноосвітньої школи вчителями-практиками широко розробляються та використовуються авторські педагогічні технології диференційованого навчання. Серед таких технологій варто виділити технологію диференційованого навчання молодших школярів Світлани Панасівни Логачевської, вчителя початкових класів Балахівської ЗОШ І–ІІІ ступенів Петрівського району Кіровоградської області, вчителя-методиста, заслуженого вчителя України, кандидата педагогічних наук. Вона є автором низки наукових праць, присвячених

проблемі диференціації в початковій школі, серед яких: «Диференціація у звичайному класі» (1998 р.), «Вчимося розв'язувати задачі» (2002 р.), «Мій помічник з математики» (2004 р.), «Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1–4 класах з елементами диференціації» (2005 р.) та інші [2].

Головне завдання диференційованого навчання, на думку С. Логачевської, полягає в тому, щоб визначити для кожного школяра найпродуктивніший вид роботи на уроці і вдома. Педагог вважає, що диференціація не виключає індивідуальної роботи з дітьми, а навпаки, ґрунтується на ній; завдання диференційованого навчання не можна зводити лише до того, щоб пристосувати навчання до дитячих індивідуальних особливостей, а більш активно впливати на їх формування, забезпечувати максимальний розвиток позитивних рис, нахилів і здібностей. Зміст диференціації навчального процесу полягає у визначенні дидактичних шляхів ліквідації прогалин у знаннях, використанні різноваріантних завдань, коригуванні діяльності [6, с. 14].

Диференційована форма організації навчальної діяльності в початкових класах дозволяє таку організацію роботи на уроці, коли одному або групі учнів пропонуються в певній системі посилені завдання різної складності й цим самим створюються сприятливі умови для розвитку кожної особистості. Технологія диференційованого навчання молодших школярів С. Логачевської передбачає умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення. Ключовими елементами її технології є: прийом багаторазового пояснення нового матеріалу; вибір учнями завдань для самостійної роботи на основі самооцінки своїх можливостей; завершення уроку виконанням спільної роботи [3; 4].

У процесі застосування диференційованих завдань, С. Логачевська забезпечує перехід для різних груп дітей класу від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку і системи уроків. Тому, незалежно від своїх здібностей, учні беруть участь у виконанні дедалі складніших завдань. Постійно залучаючи дітей до виконання завдань за вибором, педагог створює об'єктивні можливості для стимулювання позитивних мотивів навчання. І поступово навіть слабкий учень відчуває своє зростання, оскільки учитель завжди помічає успіхи кожного і підтримує їх, використовуючи всілякі допоміжні засоби.

Способи використання диференційованих завдань у навчально-виховному процесі для учнів різних груп педагог класифікувала за етапами уроку в залежності від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу і якості знань учнів. Так, на етапі актуалізації опорних знань використовується підготовка до вивчення нового матеріалу і робота дворівневих груп, що дозволяє систематично повторити вивчений матеріал, готує учнів до усвідомлення нового матеріалу. На етапі вивчення нового матеріалу використовуються такі способи: багаторазове пояснення, яке допомагає кожній дитині включитись у навчальний процес, ефективно засвоювати новий матеріал; поєднання фронтальної, парної та індивідуальної роботи, що дозволяє застосувати в процесі вивчення нового матеріалу колективну роботу, роботу в парах та індивідуальну роботу; вироблення правильного свідомого виразного читання, що дає змогу значно вдосконалити навички читання школярів. На етапі закріплення вивченого матеріалу застосовуються такі способи: зменшення міри допомоги слабшим і ускладнення завдань сильнішим учням, що сприяє переходу сильних учнів до творчих завдань, а слабшим учням — навчитися працювати самостійно; варіативна робота над задачами, яка дає змогу навчити кожну дитину самостійно розв'язувати задачі; додаткові завдання до основного, які допомагають кожній дитині відшукати самостійний шлях вирішення проблеми на різних етапах розвитку; вільний вибір варіантів, який дає можливість кожній дитині самостійно вибрати завдання різної складності; складання учнями плану, який допомагає виділити головну думку, переказати прочитане за планом [5].

С. Логачевська наголошує, що успіх організації диференційованого навчання обумовлений дотриманням певних дидактичних умов: глибоке знання вчителем вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвиток у кожного учня мислительних операцій, формування інтересу до навчання, старанності і вміння самостійно вчитися, постійне здійснення взаємозворотного зв'язку з метою виявлення прогалин у засвоєнні програмового матеріалу, створення умов для об'єктивного вибору варіантів, дотримання «естафети» завдань на кожному етапі, коли сильніші учні готують слабших до самостійного виконання аналогічних видів завдань для сильніших і зменшення міри допомоги для слабших [6, с. 13].

Отже, сьогодні важливість та дієвість упровадження диференційованого підходу в початковій школі не викликає сумнівів. З'явилося багато послідовників С. Логачевської, вчителів, які зацікавилися технологією диференційованого навчання в початковій школі та мають власні на-

працювання з цієї проблеми і рекомендації щодо її вдосконалення. Так, О. Святченко., вчитель-методист початкових класів Костянтинівської спеціалізованої школи I–III ступенів Смілянського району Черкаської області зазначає: «Я творчо опрацювала досвід роботи С. П. Логачевської і виробила свої підходи до диференціації навчання, пристосовуючись до умов свого класу. Наприклад, розробила свої картки з рідної мови і математики по диференціації з різних тем, не перевіряю всі роботи з виконаними завданнями, а покладаюся на чесність дітей. Готуючись до уроків, продумую, де, на якому етапі можна застосувати диференціацію навчання. Провідну роль віддаю методу самостійної роботи учнів на уроці» [7].

О. Святченко відзначила, що впровадження диференційованого підходу у початковій освіті дає помітні результати. На уроках з використанням диференціації матеріал засвоюється глибоко і надовго. Вона вважає, що цей метод уже довів свою життєздатність, і багато вчителів, працюючи за ним, переконались в його перевагах [7].

Вчитель початкових класів ЗОШ № 16 м. Житомира О. Косякевич, за результатами впровадження технології диференційованого навчання С. Логачевської, виробила власні підходи до диференціації домашніх завдань. Вона пропонує диференціювати їх також за рівнем складності і самостійності. Обсяг диференційованих домашніх завдань такий, що їх перевірка вчителем займає не більше 5 хвилин. Якщо учням пропонуються спільні домашні завдання, то при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів. Так, учні першої групи, які засвоїли матеріал уроку на високому рівні, самостійно виконують домашнє завдання. Учні другої групи виконують домашнє завдання з різною мірою допомоги (алгоритми, пам'ятки, опорні таблиці тощо). Учні третьої групи, які мають низький рівень навчальних досягнень, виконують завдання за зразком. Поряд з домашніми завданнями, спільними для всіх учнів, готуються також індивідуальні завдання, які дають можливість дітям працювати не тільки відповідно до рівня своєї підготовки, а й відповідно до розвитку своїх індивідуальних здібностей. Для сильних учнів це завдання творчого характеру. Також індивідуальні домашні завдання добираються для того, щоб ліквідувати прогалини, які виникли в знаннях окремих дітей. Для них завдання готуються на спеціальних картках. Найбільш активним учням, які на уроці добре засвоюють навчальний матеріал, пропонується виконати завдання, необхідні для наступного уроку, наприклад, підібрати

прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, цікаві повідомлення до теми уроку. Деяким учням, як заохочення, надається право самим визначити домашнє завдання. Завдання на вибір стимулюють роботу кожного учня. Таким чином, під час виконання диференційованих домашніх робіт від нижчого рівня до вищого розширюються і поглиблюються знання учнів, формуються загальнонавчальні уміння і навички, зокрема, вміння працювати самостійно з посібниками. Водночас створюються умови для розвитку творчих здібностей сильніших школярів, а найслабші учні ефективніше засвоюють програмовий матеріал [8, с. 129–130].

Отже, цінність авторських технологій впровадження диференційованого підходу у початковій освіті полягає в тому, що розроблено оригінальну систему форм і прийомів навчальної роботи, способів диференціювання завдань, за допомогою яких ефективно здійснюється диференційований підхід до навчальної діяльності молодших школярів.

## Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. — К.: Генеза, 2002. — 368 с.
2. Гудовсек О. А. Інноваційна технологія диференційованого навчання Світлани Логачевської / О. А. Гудовсек // Інноватика у вихованні. — 2016. — Вип. 3. — С. 108–114.
3. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі: Методичний посібник / За ред. Савченко О. Я. — К., 1998. — 288 с.
4. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1–4-х класах з елементами диференціації. / С. П. Логачевська. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2005. — 240 с.
5. Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С. П. Логачевська. — Кіровоград, 1998. — 22 с.
6. Святченко О. М. Диференціація — умова успішного навчання. Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/14243/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/14243/)
7. Косякевич О. В. Технологія диференційованого навчання молодших школярів / О. В. Косякевич // Вісник Житомирського державного університету: зб. наук. пр. — 2009. — Вип. 44. «Педагогічні науки». — С. 127–130.

**Лебедь Віталій Миколайович,**

*аспірант відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **ЗАСАДИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРАХ Г. ВАЩЕНКА ЯК ДОРОГОВКАЗ ДЛЯ СУЧАСНИХ ОСВІТЯН**

У контексті проблем сьогодення у галузі модернізації української освіти особливої ваги набувають ідеї тих освітніх діячів, котрі розвивали теоретичні засади педагогіки з позицій національних інтересів українців. У першу чергу до них відносимо Г. Ващенко (1878–1967), спадщина якого повернулася на Батьківщину лише починаючи з 1990-х років. Вивчення творів педагога переконує, що на формування його патріотичних поглядів справили великий вплив філософські ідеї Г. С. Сковороди, етнопедагогічні погляди К. Д. Ушинського, патріотичні твори Т. Г. Шевченка. Г. Ващенко мав ґрунтовні знання у галузі світової педагогічної думки [6], а заглибленість у дослідження етнотрадицій та етнопсихологічних особливостей українців дало йому змогу продовжити і розвинути українську педагогічну традицію.

У зв'язі з темою статті звернемося лише до останнього періоду творчої діяльності педагога, що проходив за кордоном — з кінця 1945 р. по 1967 р., де він плідно працював професором педагогіки у створеному українцями-емігрантами в Мюнхені Українському вільному університеті (УВУ). У цей час Григорій Григорович вів активну громадсько-педагогічну роботу з виховання молоді української діаспори. Займаючи позицію гострого неприйняття комуністичної ідеології, він часто виступав з політико-виховними доповідями перед членами Спілки Української Молоді (СУМ), відвідував з лекціями літні табори цієї організації, писав на її замовлення освітньо-програмові статті до сумівського журналу «Авангард». Доказом того, що Г. Ващенко став справжнім ідейним наставником української емігрантської молоді, є створена ним на замовлення СУМу програмова праця «Виховний ідеал» (1946), яка й нині визначає ідейну платформу діяльності цієї спілки.

Перш ніж перейти до розкриття питання фізичного розвитку особистості у тлумаченні Г. Ващенко, не можемо не наголосити, що у книзі «Виховний ідеал» педагог обґрунтував своє бачення виховного ідеалу як національ-



но-соціального феномену. Він аргументував тезу, що виховання дитини завжди має бути національним за характером і зумовленим певними історичними реаліями, повинно формувати у молоді ціннісні орієнтири згідно з національними традиціями і характером та глибоку релігійність (кредо українця за Г. Ващенком — «Служба Богові й Батьківщині» [2]).

Прагнучи охопити у повоєнних працях найсуттєвіші складники формування особистості українця, він розглядав виховання з позицій християнської етики та національно-патріотичного світогляду. До визначних праць ученого цього періоду відносимо «Виховання волі і характеру» (у 2-х частинах, 1952, 1957 рр.), «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» (1956), «За здорову і свідому українську родину» (1959–1960), які безпосередньо пов'язані з темою нашого дослідження. Вважаємо, що ці твори та «Виховний ідеал», а також праці з етико-естетичної проблематики разом становлять авторський курс теорії виховання на національно орієнтованих засадах. На переконання Г. Ващенка, розроблені ним концептуальні основи виховання людини відповідають традиціям і духовності нашого народу, мають сприяти плеканню свідомих патріотів, носіїв християнського виховного ідеалу: «Традиційним ідеалом, — пише педагог, — треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільш відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу» [2, с. 104].

Щодо фізичного розвитку молоді або її тіловиховання (авторський термін Г. Ващенка), то за Г. Ващенком, воно тісно пов'язане з формуванням характеру особи, насамперед — її волі. Про це свідчить сама назва його твору [3], тобто педагог розглядає тіловиховання як *засіб* виховання волі і характеру, а фізичну досконалість — як необхідну особистісну рису громадян Української держави. Завдання тіловиховання, зазначає він, є «не тільки зміцнення здоров'я, розвиток м'язової сили і спритності, а й розвиток духовних сил людини: зміцнення її волі, вироблення витривалості, здібності керувати своїм тілом як зняряддям духу» [3, с. 38]. На нашу думку, найістотнішим смисловим ядром цієї цитати є ствердження того, що фізична міць є невід'ємним, так би мовити матеріальним інструментом нематеріальної сили людини — її духу.

У питанні взаємовідношення тіла й духу педагог займав позицію відстоювання теорії взаємодії, тобто ідеї про те, що хоча душа і тіло є різні субстанції, однак між ними існує обопільний взаємозв'язок — душа

впливає на тіло і тіло впливає на душу. У своїй праці на доказ цього він наводить кілька конкретних прикладів, підводячи читачів до розуміння, що в одних людей переважає дух, а в других тіло [3, с. 40]. «Така чи така вдача людини з погляду відношень між душею і тілом залежить не стільки від успадкованих їй властивостей, скільки від виховання і самовиховання. Інакше кажучи, все залежить від того, яким шляхом і як саме спрямовується життя людини» — підсумовує Григорій Гроигорович [3, с. 41].

З позицій педагога і психолога Г. Ващенко також аргументує, що найважливішою рисою вольової людини є принциповість, здатність ставити і досягти певної мети. Водночас життєву мету людини у творі «Виховання волі і характеру» він називає «рушійною силою в діяльності її, тим стрижнем, навколо якого концентруються сили і здібності її. Вона, як вираз волі людини, формує її психічно й фізично» [4, ч. 1, с. 221].

На думку сучасної дослідниці В. Бардінової, розумну впевненість у досягненні мети педагог називає наполегливістю і вважає її неодмінною рисою людини з волею і характером [1]. Поряд з цим він наголошував на необхідності виховувати у собі стриманість, вміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям.

Г. Ващенко задекларував основи української системи тіловиховання [3; 4], які сформулював, виходячи з аналізу історичного досвіду виховання памолоді (педагог аналізував практики римлян, середньовічних європейців та епохи Ренесансу, Нового часу), приділивши значну увагу аналізу модерної практики фізичного виховання, що була особливо виразно розвинута у Німеччині, Швеції, Росії, Західній Україні. Звернення до витоків він здійснив тому, що вважав: історія фізичного виховання «дає багато повчального як з погляду позитивного, так і негативного [3, с. 38].

Що ж педагог поклав в основу української системи тіловиховання? Вважаємо, що у першу чергу, він пов'язував його з боротьбою українського народу за свою незалежність, а отже з вихованням людей, здатних до військової боротьби за цю незалежність, тому «конче потрібний військовий вишкіл молоді... поряд з тим треба проводити психологічну підготовку. Молодь мусить знати за що вона має боротися» [4, ч. 2, с. 95]. Вражає прогностичний потенціал праць педагога, який ще у 1950-ті роки передбачив розпад СРСР і утворення самостійної української держави, якій треба буде, перш за все, «взятися за розбудову своєї національної освіти» як запоруки успіху утвердження своєї державності. Така система, писав Г. Ващенко у нарисі «Проект системи освіти в самостійній Україні» (1957)

«має відповідати перш за все соціально-політичному устроєві держави, а також психології народу та його національним традиціям» [5, с. 142].

У цьому контексті педагог вказує на особливе значення для здійснення ефективної національної системи тіловиховання підготовки керівників-патріотів, які б розуміли своє призначення: «Керівники тіловиховання української молоді мусять чітко уявляти собі, які завдання ставить до українського народу історія. Такими основними завданнями є здобуття незалежності соборної України, розбудова її господарства і духовної культури. Виконання цих завдань вимагає певних властивостей духу і тіла» [3, с. 38]. Крім того, Г. Ващенко слушно акцентує на органічному поєднанні виховання з самовихованням, тобто, щоб вихованець розумів потребу і сенс тіловиховання, завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлював свої обов'язки перед ним, не лише ретельно виконував настанови керівників, а й сам вправлявся за певною системою [3, с. 39]. Він вважав ці положення вкрай важливими, бо «інакше тіловиховання може обернутися на муштру».

Для фізичного розвитку дітей Г. Ващенко радив культивувати, як і давні греки, з раннього віку різні ігри, бо «гра є природною властивістю дитини і разом з тим головним джерелом її радощів» [3, с. 54]. Й у першу чергу, наголошує педагог, слід навчати дітей наших національних ігор, що збереглися у нашого народу, оскільки «вони мають в собі багато краси і виховують любов до Батьківщини». Юнацтву і підліткам, писав Григорій Гроигорович, теж «корисні ігри, в склад яких включаються танці і пісні, а коли гра супроводжується змаганням, то вона стає спортом» [3, с. 54].

У сув'язі з питанням тіловиховання, з позицій формування фізично здорової особи педагог звертався до популяризації різноманітних питань людської гігієни і особистої, і побутової, і гігієни праці. Останню він розглядав як важливий природний засіб розвитку фізичних сил людини. До так би мовити спеціальних, штучних засобів тілесного розвитку педагог відносив руханку (авторська назва гімнастики), яка сприяє «вдосконаленню власного тіла людини, в першу чергу м'язової сили і спритності» [3, с. 51], однак, застерігаючи від надмірної однобокості у розвитку певної групи м'язів, наслідуючи думку Аристотеля, він стверджував: метою фізкультури не може бути атлет, а мусить бути гармонійно розвинена людина.

У своїх концептуальних міркуваннях про тіловиховання педагог приділив багато уваги ролі і призначенню руханки. Ставлячи її чи не на чільне місце у спеціальному (цілеспрямованому) фізичному розвитку особи, він

наголошує, що у всіх народів, починаючи зі спартанців, руханка пов'язана з військовою підготовкою. І саме завдання військової підготовки, пише Г. Ващенко, «набуває особливо великого значення у вихованні сучасної української молоді», бо вона повинна бути свідомою того, що «надходить час збройного її зудару з ворогом, і щоб вийти переможницею з цього зудару, вона мусить бути добре підготовленою». Маючи на увазі ворогів-більшевиків (правопис автора), Г. Ващенко запевняє: «Щоб українці перемогли у боротьбі з таким добре підготовленим ворогом, молодь має приділити багато уваги руханці і спорту, що мусять бути підпорядковані військовій підготовці» [3, с. 52].

Педагог розрізняв дві форми руханки — індивідуальну і групову. На його думку, індивідуальна гімнастика, крім розвитку сили і спритності, є засобом розвитку особою своєї волі та характеру, здібності володіти собою, переборювати інертність [3, с. 52].

До руханки педагог відносив також купання і плавання, а особливою формою руханки вважав дихальну гімнастику, що «зміцнює легені, поліпшує діяльність серця». Він доволі детально описав, як слід її виконувати. Зазначимо, що у своїх педагогічних творах Г. Ващенко загалом не обмежувався стислим теоретичним переліком можливих засобів фізичного розвитку особи. В його працях містяться цілком конкретні, корисні настанови, як і що саме виконувати для досягнення хорошого результату, що свідчить про його ґрунтовні знання з психології та фізіології людини.

Про групову руханку педагог писав як про ту, що крім «розвитку сили і спритності сприяє вихованню організованості і дисциплінованості, а тому має велике значення у військовій підготовці» [3, с. 53]. Описуючи специфіку занять нею, він зазначив маршрування як особливо корисний засіб військового вишколу.

У висновку зазначимо, що підпорядковуючи всі свої наукові розвідки закордонного періоду ідеї формування поколінь українських патріотів, Григорій Григорович Ващенко задіював в них поняття і явища широкої палітри загальнолюдських педагогічних надбань. Його твори містять численні ідейні та практичні паралелі, звернення до поглядів і досвіду великої кількості європейських, американських та інших зарубіжних освітніх діячів, філософів, психологів тощо. Все це свідчить і про енциклопедичну наукову обізнаність вченого, і про його прагнення все ж не замикатися у межах «хатньої», національно усамітненої педагогіки, а добирати для неї найдоцільніше з людського досвіду.

## Література

1. Бардінова В. Д. Життєвий і торчий шлях Г. Г. Ващенка.— 2007 // [Електронний ресурс].— Режим доступу: [dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4024/ 1/ Bardinova.pdf](https://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4024/1/Bardinova.pdf)
2. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко.— Полтава: «Полтавський вісник», 1994.— 191 с.
3. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Григорій Ващенко.— Львів: Укр. Технології, 2001.— 56 с.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру.— Ч. 1. Психологія волі і характеру / Г. Ващенко.— Лондон: Вид-во Спілки Української Молоді, 1952.— 256 с.; Ващенко Г. Виховання волі і характеру.— Ч. 2. / Г. Ващенко.— Боффало-Мюнхен: Видавництво Спілки української молоді, 1957.— 270 с.
5. Ващенко Г. Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Григорій Ващенко.— Дрогобич, 1997.— 156 с.
6. Дічек Н. П. Г. Г. Ващенко як історик педагогіки / Наталія Дічек // Шлях освіти.— 2003.— № 4.— С. 47–50.

### **Проніков Олександр Костянтинович,**

*доктор педагогічних наук, професор, професор  
кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

### **Терентьєва Наталія Олександрівна,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології  
та методики фізичного виховання Національного університету  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ СТ.)**

**Р**еформування системи загальної освіти в Україні спрямовувалось на створення педагогічної системи, за якою кожна окрема дитина отримала б невичерпні можливості для повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей та неповторного таланту. Профільна підготовка вирізняється від загальноосвітньої більш конкретними професійно зорієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів

навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які виступають по відношенню до учня у вигляді певних вимог. У контексті профільного навчання готовність учителя зумовлюється низкою чинників, зокрема, наявністю загальноосвітніх закладів традиційного та інноваційного типу. Завдяки диференційованому підходу до навчання та його пробільності, учні старших класів у загальноосвітніх закладах можуть одержати освіту, що має професійне спрямування та задовольняє їхній професійний вибір. Профілізація старшої школи вимагає відповідної професійної діяльності педагога, ефективність якої значною мірою залежить від рівня підготовки у вищому навчальному закладі. Значна частина майбутніх учителів не мають достатнього потенціалу, необхідного для ефективної реалізації профільного навчання у загальноосвітніх закладах.

Перехід до профільного навчання за спортивним спрямуванням старшокласників — питання педагогічне, методичне, методологічне. Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі ґрунтувалася на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2003), якою було закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі як профільної. Це мало створити сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Основним нормативним документом, що регулює організацію профільного навчання у загальноосвітніх закладах є наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.03 р. № 306, яким затверджено Типові навчальні плани. Вони дають змогу, в залежності від потреб учнів, наявності відповідної матеріальної бази і кваліфікації педагогів, формувати старші класи за напрямками і профілями: філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, фізико-математичним, природничим, технологічним, спортивним. Якщо ж профільне навчання неможливо організувати, то може бути використаний загальноосвітній варіант навчального плану — універсальний, у якому навчальний час рівномірно розподілений між базовими предметами. Метою профільного навчання визначено забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної

науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Основними цілями переходу до профільного навчання окреслено такі: забезпечити поглиблене вивчення окремих дисциплін програми повної загальної освіти; створити умови для значної диференціації змісту навчання старшокласників із широкими і гнучкими можливостями побудови школярами індивідуальних освітніх програм; сприяти встановленню рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами і потребами; розширити можливості соціалізації учнів, забезпечити наступність між загальною і професійною освітою, у тому числі ефективніше підготувати випускників школи до освоєння програм вищої професійної освіти.

Для профільної освіти необхідне принципово нове навчально-методичне забезпечення, яке мало задовольняти наступним умовам: відображення у змісті базового характеру як основної ланки в системі неперервної освіти; профільна спрямованість змісту, яка передбачає спеціалізацію освіти в ділянці стійких інтересів, нахилів і здібностей школярів з метою їх максимального розвитку в обраному напрямку; діяльнісний підхід, який реалізується на рівні навчально-методичного забезпечення у вигляді його спеціальних вимог: до способів і форм подачі навчальної інформації, до дидактичного апарату навчальних посібників, до матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; варіативний підхід до конструювання навчально-методичних посібників (розробка різних альтернативних варіантів навчально-методичного забезпечення для вчителів фізичної культури).

На цих положеннях ґрунтувалася готовності вчителя до профільного навчання з фізичного виховання за спортивним спрямуванням у загальноосвітніх закладах. Профільні предмети вивчаються поглиблено і забезпечують прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, разом з тим і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання.

Диференціація навчання передбачає множинність та варіативність індивідуальних і колективних шляхів суспільно погоджених цілей загальної освіти. Вона створює найбільш сприятливі умови для індивідуалізації навчання та професійної орієнтації учнів. Поглиблення процесів диференціації змісту навчання дозволяє учням загальноосвітньої школи

здобувати освіту, що відповідає їхнім потребам та інтересам. Це вони можуть зробити завдяки існуванню навчальних закладів різного типу: традиційної загальноосвітньої школи, школи з поглибленим вивченням певних навчальних предметів, а також гімназій та ліцеїв.

Професіоналізація в шкільні роки передбачає поглиблене ознайомлення зі сферою трудової діяльності, професійними планами, набуття досвіду роботи у цій сфері, формування цілеспрямованих освітніх запитів. Вузькоспеціалізоване вивчення шкільних предметів, зокрема й фізичної культури, не може дати належних результатів розв'язання визначених проблем.

У традиційній системі освіти школа не розглядала окремого учня як особистість, вимоги до кожної дитини були однакові. Необхідність працювати у чужому темпі — зі швидкістю, запропонованою темпом учителя, більшості учнів класу, напарника та інших викликала в учнів стресовий стан. Відсутність індивідуальних завдань, диференційованих за обсягом і темпом, створювала постійне відчуття поспіху. Розрізняють три рівні диференціації: за структурою системи освіти — загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, коледжі; за змістом навчання — професійно-масове, профільно-поглиблене, індивідуалізоване, спеціальне; характером диференціації навчального процесу — рівнева диференціація (внутрішня) і профільна (зовнішня).

Випускники вищого навчального закладу, готуючись до праці в умовах профільної школи, повинні мати змінені завдання, що висуває практика. По-перше, вони мають навчитися самостійно і творчо застосовувати теоретичні знання, отримані при вивченні спеціального курсу «Профільне навчання фізичної культури в загальноосвітніх закладах» чи доповнень у традиційних курсах педагогіки, психології та методики фізичної культури, пов'язаних із специфікою профільного викладання даного предмету. По-друге, з'ясувати особливості викладання фізичної культури у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів та у класах із різним профілем. По-третє, вивчити шляхи і способи використання міжпредметних зв'язків та використання навчання фізичної культури для майбутнього професійного вибору школярів. По-четверте, навчитися самостійно планувати і проводити навчальні заняття з фізичної культури, використовуючи усю багатоманітність засобів та методів викладання для досягнення мети профільного навчання.

У зв'язку з цим, на наш погляд, мала зазнати змін методика підготовки і проведення уроків студентами-практикантами. До традиційних завдань із вивчення програми, навчальних та методичних посібників додається вміння порівняти програми для різних профілів, той самий навчальний



матеріал, поданий у різних підручниках. При відборі змісту необхідно звернути увагу на мотиваційний аспект, на професійне спрямування матеріалу та доцільність здійснення міжпредметних зв'язків, на методи активізації мислинневої діяльності учнів.

Одним із засобів, що стимулює професійний розвиток студентів, є розв'язування педагогічних задач, що виникають на базі педагогічних ситуацій при необхідності з'ясування значущих для вчителя проблем. Вони своєрідно моделюють процес творчого мислення, слугують дійовим засобом його формування і розвитку. Під час виконання таких завдань відбувається глибоке перетворення вихідного складу їх вимог (умов протікання педагогічної ситуації), встановлення зв'язків між практичною діяльністю і теоретичним матеріалом, формується здатність до моделювання педагогічних процесів і ситуацій, прорахування наслідків тих чи інших виховних впливів, виходячи з конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов. Систематичне моделювання педагогічної дійсності вчителя фізичної культури у різних навчальних ситуаціях привчає студентів до пошуку оптимальних варіантів розв'язання проблеми, гарантує їм успіх при розв'язанні подібних проблем на практиці та в процесі самостійної професійної діяльності після закінчення університету.

Слід відзначити, що в умовах реалізації інтегративного підходу до розгляду педагогічних явищ найповніше простежується знаходження зв'язків між явищами, з яких одне є причиною, що зумовлює інше (наслідок або дію). Виявлення повної причини (сукупності всіх обставин, за яких з'являється наслідок) дозволяє повніше вказати наслідок. Проте ідея причинно-наслідкової залежності в педагогічних процесах, які розглядаються цілісно, змінюється ідеєю взаємозв'язків і взаємопроникнення, коли відбувається постійний перехід одного в інше, зовнішнього у внутрішнє і навпаки, що й визначає поняття єдиного цілого.

Оскільки парадигма науки не може залишатися в принципі незмінною, в ній закладена можливість розвитку. Це стосується етапів переходу від науки до практики в педагогічних дослідженнях. Вивчення стану формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до профільного навчання в закладах різного типу на основі анкетування показало, що, незважаючи на явні досягнення та практичне підтвердження доцільності такого підходу в освіті, цій проблемі відводиться недостатня увага. Серед методичних прийомів визначення доцільності проведення педагогічного експерименту важливу роль відігравав метод експертних оцінок.

Аналіз практики засвідчив, що значні труднощі виникають у вчителів із незначним педагогічним стажем, що зумовлено недостатністю їх професійної підготовки до роботи в загальноосвітніх закладах різного типу. Існують істотні відхилення запитів практики і теоретичних розробок з питань професійної підготовки сучасного вчителя. Частина педагогів вважає, що профільне вивчення фізичної культури орієнтує учнів лише на навчання у вищій школі. Таке розуміння вчителями профільного навчання ґрунтується на нечіткому розмежуванні цілей фізичної культури учнями загальноосвітніх закладів.

Вивчення практики роботи педагогічних університетів засвідчує, що головна увага з боку професорсько-викладацького корпусу переважно приділяється формуванню не педагогічної, а предметної готовності студентів. Професійна підготовка вчителя нерідко не формує у нього цілісного системного сприйняття своєї майбутньої діяльності. Узагальнення думки вчителів фізичної культури, на основі анкетування, показало, що для більшості з них здійснення профільного навчання викликає труднощі та вони не заперечують проти спеціальної підготовки, яка б дозволила їм ефективно реалізувати профільне навчання.

**Супрун Микола Олексійович,**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

**Шевченко Володимир Миколайович,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*

**РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ  
В ГАЛУЗІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ Й ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ  
(90-ТІ РОКИ ХХ — ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту одним із найважливіших напрямів державної політики України, оскільки саме освіта є тим ресурсом, який найбільшою мірою впливає на культурний і духовний розвиток суспільства [7, с. 149].

Початок ХХІ століття в Україні вирізняється вагомими політичними, економічними та соціальними змінами. Ринкова система взаємовідносин кардинально змінила психологію суспільства, зміст його потреб та систему цінностей і вплинула на всі сфери життя громадськості, зокрема й освіти. Це характеризується модернізацією змісту освіти, форм і методів, розробкою та апробацією нових освітньо-психологічних технологій, виникненням нових типів навчальних закладів, наданням їм автономії тощо [4, с. 11].

На сьогоднішній день вітчизняна школа неповною мірою відповідає вимогам часу, її світовим стандартам [7, с. 149]. В даний час, у зв'язку з поглибленням демократичних процесів в Україні, почалося активне поширення нових педагогічних теорій і пошук раціональних методів і шляхів поліпшення теорії навчання і виховання у вітчизняній школі.

Зазначимо, що розвиток вітчизняної педагогічної системи визначається тими соціально-історичними умовами, які складаються в Україні на даний період. Саме початок ХХІ століття характеризується новими явищами у розбудові української держави, а отже, і в становленні національної школи та розвитку навчального і виховного процесів. З метою успішного вирішення даної проблеми присвячено низку досліджень і наукових праць провідних вітчизняних учених-педагогів (Л. Цибулько, О. Петришен, А. Растригіна, Л. Курило, В. Луговий, В. Лук'янова, Л. Медвідь і ін.).

Зауважимо, що в умовах модернізації національної системи освіти та вітчизняної педагогічної думки, на що спрямована «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», стрімкими темпами змінюються методологічні основи, соціальні орієнтири та цінності, які визначають характер і направленість сучасної освітньо-виховної діяльності. Все більше набуває парадигмального статусу ідея особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, реалізація якої сприяє гуманізації педагогічного процесу, усвідомленню учнем себе як особистості, його вільному і відповідальному самовираженню.

Методологічні трансформації, що відбуваються у вітчизняній педагогіці сьогодні, спрямовані на те, щоб поставити дитину у центр навчально-виховного процесу [6, с. 89–90]. Це безпосередньо стосується і дітей із особливими освітніми потребами (ООП).

Стратегічна мета навчання і виховання таких дітей — повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні із здоровими однолітками нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-есте-

тичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин. Зрозуміло, що досягнення визначеної мети можливе лише за наявності в суспільстві відповідних умов для розвитку та виховання цієї категорії людей [3, с. 236].

В Україні існує державна система спеціальних навчально-виховних закладів, яка пройшла складний і тривалий шлях свого розвитку та відіграє суттєву роль у підготовці дітей з ООП до самостійного життя.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психо-фізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість загалом для досягнення позитивних результатів у її навчанні, вихованні та інтеграції в суспільство [5, с. 8–9].

Соціально-економічний розвиток України на сучасному етапі зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку спеціальної школи та висуває високі вимоги до змісту навчання дітей з ООП, до розроблення нових технологій педагогічної корекції.

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилило увагу до проблем дітей, які мають ті чи інші порушення і зумовило потребу у розробленні цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов їх інтеграції у систему сучасних відносин [2, с. 64–65].

Українські вчені, обстоюючи позиції осіб з обмеженими можливостями здоров'я як повноцінних і повноправних членів громади, проводять значну роботу щодо розроблення нормативно-правової бази, навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання [2, с. 67].

Сучасному розвитку спеціальної освіти в Україні присвячені наукові дослідження В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). У їх роботах акцентується увага на першочергових завданнях щодо розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні.

Сучасна спеціальна освіта в Україні являє собою складну, розгалужену і диференційовану систему спеціальних закладів, навчально-реабілітаційних і навчально-виховних комплексів та ін. Водночас, у зв'язку зі зростанням кількості дітей з ООП в різних регіонах країни, відсутністю необхідної кількості спеціальних (корекційних) закладів, кваліфікованих кадрів тощо, існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін.

Останнім часом в Україні вживаються заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [1, с. 23–24].

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство [5, с. 9].

Стратегію реформування галузі спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я визначено Державною національною програмою «Освіта» (Україна — XXI століття), Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», низкою національних і державних програм тощо. Нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій: від диференціації та інституалізації до інтеграції та інклюзії дітей з ООП у суспільство [1, с. 23–24].

Інтеграція дітей із порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів — світовий процес, до якого долучені всі розвинуті країни. В основу концепції інтеграції покладено дотримання принципу прав дитини на користування всіма можливостями, які пропонує суспільство. Інтеграція учнів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні заклади є позитивною тенденцією в освітній політиці. Тож, інтеграція — це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, що пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з ООП, з визначенням їхнього права на одержання рівних поряд з іншими можливостей в різних галузях життя, зокрема, й освіти [3, с. 238–239].

Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені

в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції Про права інвалідів до 2020 р.» та інших державних документах. На зміну «державоцентриській» освітній системі, у якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Важлива умова формування цієї системи — забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [5, с. 9].

Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, є одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітнього інтегрування дає можливість узгодити суперечності між рівними правами осіб із ООП у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти [5, с. 11].

Отже, питання реформування освіти України є наслідком і необхідною складовою розвитку інтеграційних процесів. Це означає, що є потреба у створенні умов, які забезпечують безперервне оновлення системи освіти відповідно до змін, що відбуваються в країні та світі. Тому розбудова вітчизняної освіти повинна мати багатогранний характер. Вона має охоплювати всі головні аспекти шкільного життя. Лише такий системний підхід до проблем і завдань школи дозволить підняти сучасну вітчизняну освіту до європейського і світового рівнів.

## Література

1. Гаяш О. В. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти // Спеціальна освіта: стан та перспективи. — Харків. — 2017. — С. 23–24.
2. Засенко В. В. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. — № 4(6). — К.: Університет «Україна», 2007. — С. 64–65, 67.
3. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. — № 4(6). — К.: Університет «Україна», 2008. — С. 236, 238–239.
4. Ковальчук О. Автономія школи як стратегія децентралізації освіти (досвід європейських країн) // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2010. — Вип. 26. — С. 11.
5. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі // Особлива дитина: навчання і виховання. — К., 2014. — № 3. — С. 8–9, 11.
6. Поліщук В. С. Необхідність вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі // Педагогічна освіта: теорія і практика. — Кам'янець-Подільський. — 2015. — Вип. 18. — С. 89–90.
7. Поліщук В. С. Шляхи реформування і розбудови вітчизняної школи у контексті Закону України «Про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» // Педагогічна освіта: теорія і практика. — Кам'янець-Подільський. — 2016. — Вип. 20. — С. 149.

**Шайдюк Станіслав Вікторович,**

*аспірант Інституту педагогіки НАПН України*

### **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ГАЛУЗІ РЕФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ**

**П**очинаючи з 1991 р., в Україні розпочалося створення національної військової освіти, що передбачало реорганізацію радянської спадщини у галузі підготовки військових кадрів різного ступеня кваліфікації й організацію нової розгалуженої системи навчальних закладів різних типів і рівнів, у тому числі військових ліцеїв та ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою. Вони, згідно з постановою Кабінетів Міністрів України «Про реформу системи військової освіти» № 490 від 19 серпня 1992 р. мали забезпечити «якісну підготовку кандидатів для вступу до військових навчальних закладів» [1].

На виконання зазначеної постанови, одним з перших кроків реформування стало створення на основі суворівського військового училища, що діяло на той час у м. Києві, Київського військового ліцею (з 1 червня 1998 р. — Київський військовий ліцей ім. І. Богуна), а на базі Львівської спеціальної школи-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою було організовано Львівський військовий ліцей. Крім того, у містах України, де функціонували колишні радянські заклади вищої військової освіти, які ліквідовувалися (Сумське вище артилерійське командне училище імені М. Фрунзе; Харківське вище військово-авіаційне інженерне училище; Донецьке вище військово-політичне училище інженерних військ і військ зв'язку; Сімферопольське вище військово-політичне будівельне училище; частина Чернігівського вищого військового авіаційного училища льотчиків; Житомирське вище зенітне ракетне командне училище проти-повітряної оборони), створили ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою [1]. Таким чином, можна стверджувати, що розпочалася зовнішня диференціація у галузі військової освіти України, спрямована на зменшення кількості вищих закладів військової освіти і збільшення навчальних закладів середньої спеціалізованої освіти.

У положенні про ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, затвердженому постановою Кабінетів Міністрів України № 717 від 28 квітня 1999 р., головним завданням ліцею визначалося: «Надання вихованцям ліцею освіти понад обсяг, визначений державним стандартом для повної загальної середньої освіти; забезпечення набуття ліцеїстами знань і навичок з військової та фізичної підготовки; виховання у ліцеїстів високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби та професії офіцера на основі військово-професійної орієнтації; підготовка фізично здорових, вольових осіб, спроможних переносити труднощі військової служби» [2].

Станом на 2018 р. в Україні функціонує розгалужена система передвипускної військово орієнтованої підготовки молоді, що включає два військові ліцеї — у м. Києві (Київський військовий ліцей імені Івана Богуна) та в м. Одесі (Військово-морський ліцей) та шістьнадцять ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою, а саме: Закарпатський обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою (Закарпатська область, м. Мукачево); ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот» Харківської обласної ради (Харківська область, м. Есхар); Запорізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Захисник» (м. Запоріжжя); Кам'янець-Подільський ліцей з посиленою військово-



фізичною підготовкою (Хмельницької область, м. Кам'янець-Подільський); Коропецький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою (Тернопільська область, смт. Коропець)<sup>1</sup>; Кременчуцький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Полтавська область, м. Кременчук); Криворізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Дніпропетровська область, м. Кривий Ріг); Чернігівський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (м. Чернігів); Луганський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою імені Молодої Гвардії (Луганська область, м. Кремінна); Львівський державний ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою імені Героїв Крут (м. Львів); Одеський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (м. Одеса); Острозький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Рівненська область, м. Острог); Прикарпатський військово-спортивний ліцей-інтернат (Івано-Франківська область, смт. Богородчани); Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І.Г. Харитоненка (м. Суми); Волинський обласний ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Волинська область, м. Луцьк); Державна гімназія-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» (м. Харків) [3]. Отже, за часи незалежності України, було створено розгалужену систему військових ліцеїв, які представлено у більшості регіонів країни, чим досягається масштабна доступність для молоді такої передвищої освіти у регіональному вимірі. Зазначена система дає змогу підготувати абітурієнтів для закладів вищої військової освіти, які вже володіють первинними вміннями та навичками.

Варто зауважити, що системи військової підготовки юнаків та дівчат або передвищої військової освіти функціонують у більшості розвинутих країн світу. Так, у Французькій Республіці діє шість військових ліцеїв. Відповідно до директиви Президента Франції від 2005 р. військові ліцеї є навчальними закладами військового відомства та мають здійснювати такі дві основні цілі: надавати допомогу сім'ям військовослужбовців та працівникам Міністерства оборони в отриманні якісної середньої фахової освіти; сприяти підготовці призовного контингенту до вступу до вищої військової школи [4].

У США діє федеральна програма з підготовки офіцерів запасу – курси для юнаків «Junior Reserve Officers' Training Corps»<sup>2</sup> (далі – JROTC).

---

1) Особливість цього закладу освіти полягає у тому, що у ньому навчаються і юнаки, і дівчата.

2) У перекладі з англійської – Юнацький навчальний корпус з підготовки офіцерів резерву.

Не дивлячись на те, що його програма розрахована на підготовку офіцерів, у випадку вступу/вербування до збройних сил США курсанти отримують військове звання – солдат, проте мають певні пільги, залежно від терміну навчання на курсах, на отримання військових звань Е-2 (рядовий), Е-3 (рядовий першого класу) [5].

Відповідно до закону США № 2031 (U. S. Code № 2031), основними цілями JROTC є виховання в підростаючого покоління «почуття громадянства і патріотизму, розвиток впевненості у власних силах, лідерства, поліпшення здатності спілкуватися й усно, і у письмовій формі, підвищення рівня фізичної підготовки учнів, виховання поваги до американських збройних сил та їх ролі у захисті національних інтересів, розвиток командних та стройових навичок, слідування основним військовим правилам» [6].

Відповідальність за реалізацію цієї програми покладена на міністерство оборони. За даним на 2012 р., у 50 штатах США діяли 3229 курсів з програмою JROTC, де навчались понад 600 тисяч американських юнаків і дівчат. Важливо зазначити, що, згідно з функціонуванням у США трьох родів військ, саме їх і підпорядковано такі заклади: сухопутні війська курують 1555 шкіл, ВВС — 724 заклади, ВМС — 619 закладів, морська піхота — 260 закладів та берегова охорона — 1 заклад) [7].

У підсумку зазначимо, що і в Україні, так само як у США та Франції, функціонують хоча й різні за організаційними формами, однак з однаковими цілями, системи передвищої військової підготовки молоді обох статей. До таких цілей відносимо: виховання високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби та підготовки для подальшого навчання у закладах вищої військової освіти.

## Література

1. Постанова Кабінету міністрів України № 490 від 19.08.1992 року «Про реформу системи військової освіти» // [Електронний ресурс].— режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/490-92-%D0%BF>.
2. Постановою Кабінетів Міністрів України № 717 від 28 квітня 1999 «Про Положення про ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою» // [Електронний ресурс].— режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/717-99-%D0%BF>
3. Перелік ліцеїв з ПВФП // [Електронний ресурс].— режим доступу: [http://vlch.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27&Itemid=113](http://vlch.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=113);

4. Стрелецкий А. Лицеи сухопутных войск Франции // [Електронний ресурс].— режим доступу: [http://factmil.com/publ/strana/francija/licei\\_sukhoputnykh\\_vojsk\\_francii\\_2007/33-1-0-709](http://factmil.com/publ/strana/francija/licei_sukhoputnykh_vojsk_francii_2007/33-1-0-709)
5. Головченко Е. Начальная военная подготовка в школах США // [Електронний ресурс].— [http://pentagonus.ru/publ/nachalnaja\\_voennaja\\_podgotovka\\_v\\_shkolakh\\_ssha\\_2012/19-1-0-2330](http://pentagonus.ru/publ/nachalnaja_voennaja_podgotovka_v_shkolakh_ssha_2012/19-1-0-2330).
6. U. S. Code § 2031 — Junior Reserve Officers' Training Corps // [Електронний ресурс].— <https://www.gpo.gov/fdsys/granule/USCODE-2010-title10/USCODE-2010-title10-subtitleA-partIII-chap102-sec2031>.
7. Журнал «Захист відчизни», січень 2017 // [Електронний ресурс].— режим доступу: [http://pkvfp.kiev.ua/files/pdf/VKLADKA\\_%E2%84%9610\\_2017.pdf](http://pkvfp.kiev.ua/files/pdf/VKLADKA_%E2%84%9610_2017.pdf).

**Шевченко Світлана Миколаївна,**

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

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ШКІЛ З ЄВРЕЙСЬКОЮ І РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991–2010)**

**П**ісля здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно і національної культури. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Про засади державної мовної політики (2017) та ін., є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

Історіографічний аналіз показав, що у 1991–2010 рр. дослідники зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин в УРСР.

Зокрема, такі науковці, як М. Авдієнко, Б. Андрієвський, Л. Березівська, О. Бистрицька, В. Войнолович, Є. Голобородько, В. Євтух, І. Курас, О. Майборода, М. Марчук, І. Миронова, В. Наулко, В. Недольська, О. Обидьонова, С. Очеретко, О. Рафальський, Н. Рудницька, В. Трощинський, О. Сухомлинська, М. Шульга, Б. Чирко та ін. розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл національних меншин.

З'ясовано, що в 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 15.475 — українських шкіл, 3.965 — російських, 3 — польських, 1 — єврейська та ін. [4, с. 22]. В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою різних груп населення. Навчальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів етноменшин, національного складу регіону, а на вибір мови впливали компактність чи розпорошеність населення.

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямований на національну свідомість українського народу й на культуру народів, які проживали на Україні. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, культуру й побут інших народів. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах; предметах за вибором учнів, факультативів і курсах [1, с. 373].

Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література етноменшин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень [2, с. 20]. На відміну від минулих років (1988/89 н.р.) у навчальних планах на 1990/91 н.р. було введено факультативні курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» та «Географія України» [8, с. 5].

Зміни в шкільній освіті сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався зміст освіти (програм, підручників); в оформленні підручників робився акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України» [2, с. 327]. У навчальних планах шкіл національних меншин передбачалося вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні

мови», а також через факультативні групи, спецкурси: «Єтика, традиції й звичаї єврейського народу», «Історія єврейського народу», «Рідний край», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України» і «Культура та мистецтво України», «Я у світі» та «Історія України» [8, с. 5]. У підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії і творчості письменників засвоювалися культурні і духовні цінності інших народів; педагогам надавалася можливість наповнювати навчально-виховний процес специфікою регіону, зокрема читалися спецкурси рідного краю, а саме: «Харківщинознавство», «Одещинознавство» та інші. Крім того, в умовах незалежності зростала мережа україномовних класів у школах з єврейською, російською та іншими мовами навчання; запроваджувався поділ класів на групи для вивчення рідної, української мови і літератури; вводилося вивчення української мови, де навчалися діти російської, єврейської та інших національностей; дозволялося ділити учнів на групи для вивчення російської й іноземної мов [2, с. 327; 3, с. 57].

У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н.р. було передбачено вивчення мов національних меншин як предмету, так і факультативно. У школах з єврейською та російською мов навчання відкривалися спеціальні класи, де працювали факультативні групи з навчання «Рідного краю», «Культури та мистецтва України» та ін. У них зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії і культури. На думку Л. Березівської, «...національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах...» [1, с. 373]. Національне самовизначення школи відображало національні елементи в її виховній діяльності, відродження краєзнавчої роботи у всіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'яток історії, до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів.

У 1995 р. рідну мову як предмет вивчало — 7 тис. 746 учнів і функціонувало 49 факультативів з навчання української мови (1 тис. 589 учнів).

У 8 школах з єврейською мовою навчання працювало факультативно 12 груп (218 учнів), з них: з рідної, української й російської мов, працювали факультативно групи та спецкурси: «Єтика, традиції й звичаї єврейського народу», «Історія єврейського народу», «Харківщинознавство», «Одещинознавство» і «Літературознавство єврейського народу». У школах з єврейською мовою навчання з 1 кл. предметно вивчалися рідна мова (іврит), література та інші загальноосвітні предмети. Навчання учнів на перехідному періоді розподілу навчального матеріалу здійснювалося за програмами, підручниками та навчальними посібниками для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин.

З 5 кл. серед загальноосвітніх предметів вивчалися «Історія єврейського народу», «Єврейські традиції», факультативно (ідиш) та інші спецкурси; працювали групи з вивчення різних мов [4, с. 15; 6, с. 57]. У цілому в Україні нараховувалося 38 груп з вивчення єврейської мови [3, с. 57]. В областях України в 1995 році було понад 15 повних середніх єврейських шкіл (а в 1989 р. — 3) [2, с. 218].

Шкіл з російською мовою навчання налічувалося понад 3364 (15,9% загальної кількості шкіл). Серед них діяли школи з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин і спеціалізовані школи з російською мовою навчання чи іншою мовою національних меншин [6, с. 130]. Їх провідним фактором було залучення школярів до російської, єврейської чи іншої культури національних меншин. Етнокультурний компонент зміст освіти в досліджуваних школах включав знання рідної мови, літератури, історії народу, його традицій, звичаїв. Національне самовизначення шкіл відображало національні елементи у її виховній роботі. Учні залучалися до збереження й охорони святинь свого народу, пам'яток історії і культури [7, с. 95]. Головним завданням шкіл було надання знань з рідної мови, мистецтва, звичаїв, історії, зокрема їх специфічну мовну культуру свого краю: Слобожанщини, Буковини, Поділля, Закарпаття тощо [6, с. 57]. Особливістю у цих школах було те, що мова етноменшин вивчалася як окремий предмет. Організація навчання її відбувалася за групами навчання різних мов, а також факультативно (поглиблено).

У 1997 р. в Україні мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (єврейську, російську, румунську, польську, гагаузьку та ін.) [6, с. 100]. За рахунок підготовки викладачів для єврейських шкіл

у Київському педагогічному інституті ім. М. П. Драгоманова (з 1992) та Міжнародному Соломоновому університеті (1993) у 1993/94 н.р. працювало 14 шкіл єврейською мовою навчання. У навчальних закладах нараховувалося більше як 20 тис. школярів, працювало понад 500 педагогів (з них 300 викладачів із єврейських дисциплін) [4, с. 44]. Протягом з 1992–1999 рр. кількість шкіл з єврейською мовою навчання зросла з 9 до 17 [4, с. 30]. У 1999/2000 н.р. їх діяло 5, а російською — понад 2,5 тис. Російську мову як предмет (на 5 вересня 2003 р.) в Україні вивчало 1 млн.618 тис. учнів, угорську — 1312, польську — 4968, румунську — 295, єврейську — 1719 та інші мови. Факультативно вивчалися російська (180568 учнів), угорська (900), польська (5309), румунська (775), єврейська (612) та інші мови [9, с. 1].

Згідно з даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2010/2011 н.р. діяло 1.149 закладів з російською мовою навчання (685 тис учнів); вивчало російську як предмет — 1,24 млн. школярів, факультативно чи в гуртках — 131 тис [10]. Шкіл з єврейською мовою навчання працювало 17. Був поділ класів за мовами навчання де вивчалися російська, єврейська та інші мови; англійська як іноземна. У спеціалізованих школах з єврейською мовою навчання діти вивчали поглиблено рідну мову (іврит), коли у загальноосвітніх з єврейською мовою навчання — предметно і факультативно культуру єврейського народу [6, с. 57].

Встановлено, що у навчально-виховному процесі шкіл з єврейською і російською мовами навчання робився акцент на національних особливостях життя і побуту народів України. У школах з єврейською і російською мовами навчання практикувалося перехідне становище від факультативного вивчення рідної мови, до введення його як навчального предмета; за потреби — відкриття класів, груп, загальноосвітніх чи спеціалізованих шкіл, гімназій тощо.

Доведено, що в організації навчального процесу шкіл національних меншин весь зміст був спрямований на вивчення рідної мови та культури, збереження й охорона святих свого народу, пам'яток історії тощо. Показано, що освіта досліджуваних шкіл у 1991–2010 рр. декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною літературою та створення можливості вивчення мов національних меншин, зокрема єврейської у закладах вищої освіти України як окрему дисципліну.

## Література

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: хрестоматія / Л. Д. Березівська: Ін-т педагогіки НАПН України.— Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011.— 402 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: [монографія] / Л. Д. Березівська.— К.: Богданова А. М., 2008.— С. 327.
3. Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q>
4. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / [за ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова].— К.: Педагогічний музей України, 1993.— 32 с.
5. Зеркаль, М. М. Дослідження історичних змін в системі перепідготовки педагогічних кадрів для шкіл з етнічним компонентом навчання (1990–2000-і рр.) / М. М. Зеркаль // Вісник нац. техн. ун-ту «ХПІ»: зб. наук. пр.— Харків: НТУ «ХПІ».— 2013.— № 25 (998).— С. 41–50.
6. Зеркаль М. М. Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000 р.).— С. 57.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2012\\_11\\_28/5\\_zerkal.htm](http://www.confcontact.com/2012_11_28/5_zerkal.htm).
7. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації: [монографія] / С. Мельник, С. Черничко.— Ужгород: ПоліПрінт, 2010—164 с.
8. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н.р. // Інформ зб. м-ва освіти УРСР.— 1989.— № 10.— С. 3–5.
9. Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин. Міністерство освіти і науки України (МОН). Наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. Документ по состоянию на июнь 2008.— С. 136.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua-zmwasu.htm>.
10. Российские школы.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://dostup.pravda.com.ua/news/publications/v-ukraini-ie-614-rosiiskykh-shkil-a-rosiiskomu-vyvchaie-maizhe-milion-uchniv>



**Шевченко Юлія Василівна,**

*магістр спеціальної психології  
практичний психолог ЗДО «Веселка» м. Обухів*

## **РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ**

**П**ротягом усього розвитку суспільства складались різні парадигми Освіти та виховання людини. Людство постійно збагачує теорію та практику навчання. Стратегія розвитку початкової школи обумовлюється потребами суспільства, освітньої інфраструктури та реальними можливостями школи. Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно і національної культури. Діяльність сучасної системи освіти України забезпечується цілою низкою освітніх нормативно-правових документів, серед яких основними є: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта», Концепція середньої загальноосвітньої школи України, положення Міністерства освіти України «Про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад» та ін. Цими актами визначено основні напрямки модернізації змісту, форм і методів навчання, виховання й управління [1, с. 34].

Розвиток України як суверенної, демократичної держави неможливо уявити без повноцінного розвитку освіти — потенційної основи науково-технічного і соціального прогресу, економічного зростання, добробуту й безпеки суспільства. Тим більше, що нова, постіндустріальна (інформаційна) епоха, в яку вступив сучасний світ, — це епоха інформації, знання, інтелекту, отже, і роль початкової ланки шкільної освіти сьогодні кардинально зростає. Серед позитивних тенденцій, що характеризують стан початкової шкільної освіти, варто назвати й деідеологізацію, демократизацію та гуманізацію навчального процесу, надання більшої уваги національній історії, вивчення якої значно розширилося, культурі, традиціям, відсутність одноманітності навчальних закладів. Зокрема з'явилися авторські школи, гімназії, ліцеї тощо, де враховуються не лише інтереси і нахили підростаючого покоління, а й реальні потреби суспільства [3, с. 124].

У зв'язку з впровадженням в Україні Державного стандарту початкової загальної освіти (2011) і нових навчальних програм для початкової школи

(2012) виникла необхідність переходу початкової школи на новий зміст освіти, використання інноваційних освітніх технологій у процесі початкового навчання, впровадження компетентнісного підходу в практику початкової школи та ін. На нашу думку, слід звернути увагу на підручники та посібники українських авторів для студентів спеціальності «Початкова освіта», що вийшли друком в останні роки. В посібнику «Виховний потенціал початкової освіти» (2007) академік О. Я. Савченко зазначає, що володіння вмінням учитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі» раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості [6, с. 184].

Загальновизнано, що школа — це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання й виховання залежить збагачення культурних національних цінностей як держави в цілому, так і певних її регіонів. Розвиток науки та техніки, стрімкий ріст усіх сфер суспільного виробництва вимагає від сучасної освіти постійного оновлення змісту, структури стилю управління, методів і форм навчання. Сучасне замовлення суспільства полягає в тому, щоб створити такі умови навчання, за яких би кожний учень успішно навчався, розвивав свій інтелект, був готовий до творчої самореалізації; щоб створити умови для формування національної самосвідомості, активної життєвої позиції громадянина-патріота, який може стати активним учасником процесу утвердження незалежної України [2, с. 125].

Національна доктрина розвитку освіти одними із пріоритетних напрямів державної політики розвитку освіти визначає органічне поєднання освіти та науки, розвиток дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій; створення індустрії сучасних засобів навчання й виховання; також визначає роль освіти як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, а саме — спрямованість державної політики на активізацію участі батьків у навчально-виховній діяльності навчальних закладів. Реалізація цих завдань може забезпечуватись лише за умови здійснення особистісно зорієнтованого навчання, виховання та розвитку дитини. Пріоритетами оновлення сучасної освіти, відповідно до «Концепції загальної середньої освіти», є створення передумов для індивідуалізації та диференціації навчання; формування життєвої, соціальної, комунікативної

та комп'ютерної компетентності учнів; забезпечення наступності навчального змісту й вимог до його засвоєння між дошкільною, початковою, основною та старшою ланками. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначає завдання громадянського виховання та освіти, серед яких: формування національної самосвідомості, соціальної активності, політичної та правової культури, толерантності, розвиток критичного мислення. Зміни в освітній політиці відбуваються також на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, що мають на меті: формувати людину, яка хоче і вміє самостійно вчитись; яка вміє сприймати інформацію, працювати з інформацією, сортувати її, осмислювати, аналізувати, творити [5, с. 4].

На думку вченої О. Я. Савченко, вміння вчитися розглядається як ключова компетентність шкільної освіти, характеристика повноцінної навчальної діяльності і глумачиться наступним чином: «Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, поставлену вчителем, відповідно до неї планує й виконує необхідні дії, контролює та оцінює свої результати» [7, с. 241]. Автор презентує дане вміння як сукупність навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінювальних, рефлексивно-корекційних і творчих умінь і навичок, докладно описує компоненти кожного вміння і пропонує практичні рекомендації з їх формування в навчальному процесі початкової школи. На сучасному етапі в Україні створена правова база для глибокого й усебічного реформування системи шкільної освіти, зокрема і початкової в напрямку децентралізації та демократизації, диференціації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, безперервності освіти та варіантності навчальних планів і програм, переорієнтації сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості й створення для цього відповідних умов у суспільстві.

Інтелектуальний розвиток дітей молодшого віку значною мірою залежить від рівня розвитку початкової шкільної освіти, зокрема і від інформаційних технологій, які є важливою складовою сучасної школи. Сучасний етап розвитку суспільства базується на використанні інформаційних технологій. Це нові навчальні дистанційні програми та інше. Зазначимо, що розвитком освіти Україна здебільшого не поступається розвиненим європейським країнам. Її якісний рівень забезпечує Міністерство освіти й науки та Національна академія педагогічних наук України, здійснюючи науково-організаційну, адміністративну та методичну роботу,

провадячи такі заходи, як ліцензування та акредитація. Відмовившись від монополії на навчальні заклади освіти й ставши на шлях демократизації системи, держава водночас зберегла контроль за якістю навчання та його відповідністю затвердженим критеріям [4, с. 6].

Розширення профілю підготовки фахівців, підвищення універсальності знань випускників за рахунок об'єднання споріднених спеціальностей. Водночас діючий перелік напрямків підготовки приведено у відповідність до вимог Міжнародної стандартної класифікації освіти. Розширюються міжнародні зв'язки та співробітництво закладів освіти України із зарубіжними освітніми установами та організаціями. Державні структури, громадські організації й заклади вищої освіти підтримують плідні контакти з Радою Європи, ЮНЕСКО, Австрії, Греції, Іспанії, Франції, Китаю, Ізраїлю, Польщі, Румунії, Німецькою службою академічних обмінів, Британською Радою та ін. Розвиваються безпосередні зв'язки між навчальними закладами України та зарубіжних країн.

Останнім часом в Україні було вжито заходів для розвитку духовної і національної культури, формою суспільної свідомості, потенціал якої в Україні залишається порівняно високим. Крім того, сучасні українські посібники створені для підвищення рівня знань з української мови учнів 2–4 класів. До посібників, навчальних книг розроблено мобільні електронні додатки, які наповнені мультимедійними матеріалами. Використання посібників і додатків допоможе здобути практичні знання та вдосконалити набуті навички розвитку національної культури молодших школярів. Також, збільшилося кількість годин для вивчення державної мови у початкових класах. Таким чином, розвиток інформаційних технологій, зокрема запровадження навчання української мови у всіх загальноосвітніх закладах країни сприяє підвищенню рівня знань національної культури дітей початкової ланки усіх типів навчальних закладів незалежної України.

## Література

1. Бондар М. Пріоритети трансформації української освіти // Мандрівець. — 2002. — № С. 5–34.
2. Вища освіта в Україні: Навчальний посібник / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко. — К., 2005. — 125 с.
3. Жулинський М. Г. Сучасне українське суспільство і наука // Гуманітарні науки. — 2004. — № 2. — 124 с.

4. Коваленко О. Українська освіта в світовому просторі // Освіта України.— 2006.— 17 листопада.— С. 6.
5. Медвідь Л. Національна освіта незалежної України ХХІ століття: тенденції, проблеми // Початкова школа.— 2002.— № 1.— С. 4.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти.— К.: СПД «Цудзинович Т.І.» — 2007.— 204 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів вищих навчальних закладів.— К.: Грамота, 2012.— 504 с.

**Янченко Тамара Василівна,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціальної роботи  
Національного університету  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

## **ДИТИНОЗНАВЧІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)**

**Н**аукові дослідження дитинства є вагомим чинником розвитку педагогічної теорії та практики, підґрунтям для реалізації концепцій дитиноцентризму, урахування запитів і потреб дитини у процесі її навчання, виховання та розвитку, реалізації диференційованого підходу до організації освітнього процесу.

Бурхливий науково-практичний розвиток дитинознавства відбувався як в Україні, так і в зарубіжних країнах упродовж першої третини ХХ ст., коли різні дитинознавчі студії були об'єднані у межах педології. Педологія як самостійна наукова галузь зародилася у кінці ХІХ ст. і набула поширення, передусім, завдяки інноваційній науково-практичній діяльності американських учених С. Холла, О. Крісмена та їхніх послідовників, які розглядали педологію як науку про комплексне вивчення дитинства і наполягали на використанні результатів таких досліджень у процесі реформування освітньої системи на наукових засадах.

Новаційність педології полягала у використанні нею багатьох наукових дисциплін і методів, тобто у її комплексному, міждисциплінарному характері, який забезпечував, з одного боку дитиноцентровані, а з ін-

шого — об'єктивні, науково обґрунтовані підходи до питань розвитку, навчання та виховання дитини. Педоцентризм педології взагалі, а тим більше у подальшому радянської педології, не був тим принципом, за умови дотримання якого дитина розглядається як найвища цінність, навколо якої обертається світ дорослих, як це було у вільному вихованні. Для педології дитина — це частка природи, істота, усі психічні та фізіологічні функції й анатомічні властивості якої мають бути виявлені дослідним шляхом, і відповідно до них має бути побудована життєдіяльність дитини — школа, навчально-виховний процес, усе оточуюче середовище.

Розвиток педології відбувався у вимірі міжнародних суспільних і науково-освітніх процесів, які в кінці XIX — на початку XX ст. переживали кризу і, з одного боку, мали в кожній країні свою специфіку, а з іншого — в цілому відображали потребу у радикальних змінах як у науках про людину, так і в освіті. Свідченням міжнародного характеру педології є одночасне поширення її ідей у багатьох країнах світу завдяки проведенню міжнародних наукових з'їздів і діяльності педологічних установ, що займалися вивченням дитинства і прагнули втілити результати своїх досліджень у практичну площину [8, с. 115–116]. Педологи вивчали особливості фізичного та психічного розвитку дітей, їх соціальне оточення, професійну придатність і прагнули побудувати на цій основі диференційований освітній процес, що забезпечує індивідуальний підхід до дитини.

У 20-ті роки XX ст. радянська педологія характеризувалася пошуком нових форм і змісту навчання та виховання дітей, що мали стати основою реформування освітньо-виховної системи в умовах побудови соціалістичного суспільства. Одним із результатів такого пошуку стала розробка комплексної системи організації педагогічного процесу (І. Соколянський, Я. Чепіга).

Запровадження комплексної системи у педагогічний процес передбачало вивчення низки інтегрованих тем без поділу на окремі навчальні предмети. Це давало змогу вивчати не окремі науки, а явища, що пояснювалися з точки зору різних наук. За таких умов мета навчання полягала, насамперед, не в отриманні знань, а у соціальному вихованні дітей, формуванні їхніх пізнавальних інтересів і у залученні їх до трудової діяльності.

Сутність комплексності навчання полягала в концентрації навчального матеріалу та організації навчально-виховного процесу навколо стрижневої теми. У його основі лежали такі складові: 1) урахування природи дитини, її інтересів і потреб (спадковість, психофізіологічні особливості);

2) визначення специфіки засобів опанування знаннями; 3) встановлення багаторівневих зв'язків між знаннями та життям (оточенням); 4) складна система залежності між розвитком дитини та знаннями, які вона одержує; 5) обґрунтування специфічного місця та ролі вчителя в процесі навчання [4, с. 204]. Як зазначає О. Сухомлинська, природа дитини в цій системі розглядалася з педологічних позицій, коли для педагогічного впливу відбиралися знання, що найперше відповідали потребам та інтересам дитини. Школа намагалася також забезпечити світоглядну позицію та норми поведінки учнів. Процес навчання ідентифікувався з процесом розвитку дитини: навчання розглядалося як розвиток, який визначався оволодінням певними навичками. Знання, набуті в школі, були тісно пов'язані з повсякденним життям дитини, її оточенням, носили дієвий, перетворювальний характер. Виходячи з цих системоформувальних принципів, дитина ставилася в центр педагогічного процесу, була його рушійною силою. Учитель відігравав допоміжну роль [4, с. 176, 204–205]. Комплексність розглядалася педагогікою та педологією як багатогранна проблема — педагогічна й політична, оскільки вона була водночас принципом організації навчання та виховання дітей і принципом формування їх ідеології та поведінки.

Особливості організації комплексної системи навчання залежали від рівня розвитку та знань школярів, що у цілому відповідало провідним ідеям педології. Відомий український учений Я. Чепіга зазначав, що, «будуючи комплекс і розгортаючи його, потрібно рахуватися з дітьми даної групи, цебто їхнім віком» [6, с. 293].

При комплексній системі досить поширеними у школах були активні методи навчання: бесіди евристичного характеру, екскурсії, лабораторні роботи, трудовий і художній методи, що сприяли формуванню пізнавальних інтересів, активності, ініціативи школярів. Комплексне навчання дітей було провідною дидактичною та виховною системою в радянській Україні до початку 30-х років, коли її замінили спочатку на комплексно-проектну (1930), а згодом на проектну систему (1931), які також швидко зникли у зв'язку з тим, що Наркомосом були розроблені стабільні програми на предметній основі, що давали чітко окреслене коло систематичних знань [4, с. 202].

З кінця 20-х років ХХ ст. у загальноосвітніх школах України була створена мережа педологічних осередків. Зміст педологічної діяльності у школі охоплював обстеження учнів з метою підвищення якості їх навчання та виховання; роботу з важкими дітьми і профілактику важковиховуваності;

профорієнтацію школярів; поширення педологічних знань серед педагогів, батьків і навіть учнів (педологічна абетка) [2, с. 17].

Однією з основних складових змісту діяльності шкільного педолога було обґрунтування форм диференційованого навчання й виховання дітей, комплектування навчальних груп і відбір учнів у допоміжні школи і класи. Педологічний відбір «дефективних» дітей (так у педології називали дітей з різними вадами розвитку), окрім дуже помітних випадків (сліпота, глухонімота), здійснювався не перед їх вступом до школи, а вже у процесі їхнього навчання, що забезпечувало більшу об'єктивність такого відбору. Їх подальший розподіл у різні освітньо-виховні заклади або групи залежав від типу розвитку і поведінки дитини, а не від окремих симптомів і дефектів [3, с. 175–176]. Педологи визнавали той факт, що більшість важких чи «дефективних» дітей можуть навчатися й виховуватися в умовах школи або дитячого будинку для нормальних дітей. З цією метою при школах організовувалися допоміжні (так звані «полегшені») класи. У школах активізувалася педологічна робота щодо дослідження рівня розумового розвитку та психічних особливостей таких дітей, об'єктивного обліку знань учнів, їх профорієнтації. Через школу завдяки педологічним консультаціям встановлювався зв'язок з сім'ями важких дітей, їхнім соціальним оточенням. Навчання та виховання іншої частини важких дітей відбувалося в спеціальних навчально-виховних закладах [374].

Відбір у допоміжні школи відбувався за схемою, у якій найповніше реалізовувався принцип цілісності педологічних досліджень. У кінці навчального року «педагоги нормальних шкіл складали список непристосованих і педагогічно занедбаних учнів своїх груп». До нього потрапляли школярі, які з різних причин виявляли низьку успішність і недисциплінованість [7, с. 113].

Педологи, педагоги і шкільні лікарі заповнювали спеціальні документи на кожного учня з цього списку. Інформацію про дитину вони отримували із матеріалів тривалих спостережень за розвитком учня з першого року його навчання у школі, здійснюваних педологом або педагогами, результатів антропометричного обстеження, вивчення шкільної документації, анкетування і тестування дітей. За умови комплексного застосування цих методів педолог розробляв досить повну характеристику дитини. Вона включала такі відомості про: перенесені хвороби, загальний стан здоров'я, вищу нервову діяльність тощо; рівень розумового розвитку і пов'язані з ним психічні властивості та процеси (пам'ять, мислення, увагу, уяву);



соціальні умови (побут, освіту батьків); навчальну успішність учня і його ставлення до навчання. Інформація про індивідуальні властивості дитини порівнювалася з віковими стандартами, на підставі чого визначалися позитивні чи негативні відхилення у розвитку дитини та причини її відставання у навчанні.

Потім відібраних дітей відправляли у допоміжні школи, де вони проходили додаткове спеціальне обстеження (за методиками визначення рівня розвитку інтелекту, тестами Біне — Симона, психологічними профілями Россолімо тощо). Рішення про подальше навчання дитини ухвалювалося комісією у складі фахівців допоміжної школи (завідувача, педолога, лікаря, педагога). Зазвичай близько 35% дітей поверталися на навчання у нормальні школи [7, с. 113–115].

Набагато рідше педологи зверталися до вирішення проблеми визначення здібностей і створення шкіл для обдарованих дітей, які «можуть принести державі й суспільству величезну користь». За даними українського педолога Ф. Бельського, у 1924/1925 навчальному році у навчальних закладах УСРР (школах, постійних дитячих будинках, дитячих садках, профшколах, фабзавучах, рампартшколах, технікумах та інститутах) навчалася близько 67 тис. «надобдарованих» дітей [1, с. 5]. Він висловив низку доказів на користь організації спеціальних навчально-виховних закладів для них. Педологи були одностайними, що відбір у школи для обдарованих не може здійснюватися тільки з вузькопедагогічної точки зору, тобто з позицій успіхів у навчанні. Педагогічний відбір міг бути тільки попереднім і обов'язково доповнювався результатами цілеспрямованих педологічних спостережень [1, с. 7].

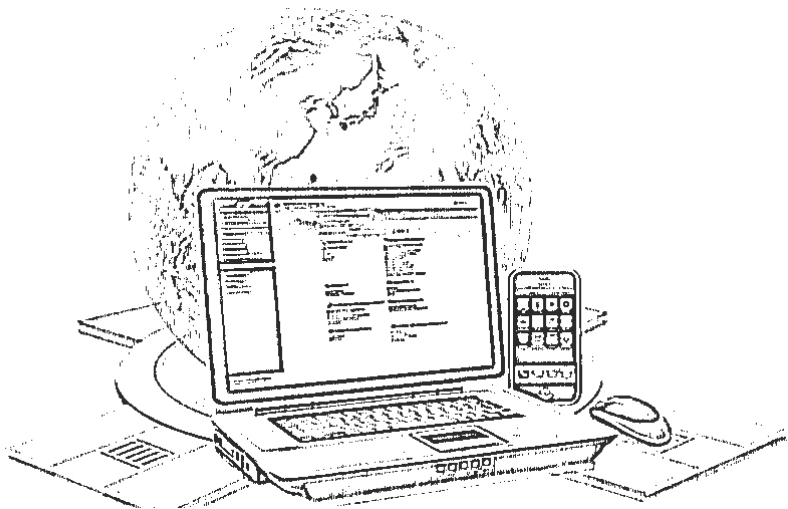
Суспільно-політичний розвиток Радянського Союзу у 30-ті роки, пов'язаний з формуванням тоталітарного режиму, порушеннями прав і цінностей особистості, масовими репресіями, став головним чинником ліквідації педології й уніфікації системи освіти.

Знищення педології стало безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. У результаті її виконання були закриті досвідні станції та ліквідовані педологічні служби в школах, вилучені з наукового обігу фахова література та підручники, перекваліфіковані педологи-практики і піддані різноманітним за ступенем і формою покаранням науковці, заборонені наукові дослідження дитинства й обмежені можливості педагогіки у забезпеченні диференціації та індивідуалізації навчання і виховання дітей [8, с. 291].

## Література

1. Бельский Ф. Организация школ для сверходаренных / Ф. Бельский // Радянська школа. — 1927. — № 12. — С. 3–9.
2. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский / [под. ред. В. А. Сластенина]. — Москва: ВЛАДОС, 1999. — 288 с.
3. Выготский Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Москва: Педагогика, 1983. — Т. 5. — С. 175–180.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — Київ: «Заповіт», 1996. — 302 с.
5. Озерецкий Н. И. Принципы отбора и комплектования детей в вспомогательные школы / Н. И. Озерецкий // Педология. — 1931. — № 7–8. — С. 107–112.
6. Чепіга Я. Ф. Будова комплексу (Методичний лист) / Я. Ф. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори / [наук. ред. Л. Д. Березівська]. — Харків: «ОВС», 2006. — С. 292–295.
7. Шнейдер М. А. К вопросу об отборе детей во вспомогательные школы / М. А. Шнейдер // Педология. — 1931. — № 7–8. — С. 113–117.
8. Янченко Т. В. Педология в Україні та зарубіжжі: теорія і практика: [монографія] / Т. В. Янченко. — Чернігів: Десна Поліграф, 2016. — 448 с.

*Сесія*  
*«Сучасні пошуки і технології»*



**Бровко Катерина Андріївна,**

*аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **СТВОРЕННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Реалії сучасного життя все більше підводять дослідників до необхідності враховувати зростаюче значення виховного середовища у розвитку особистості. Під середовищем розуміють сукупність умов існування людини та суспільства, тобто все те, що оточує людину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, ближнього оточення і закінчуючи виховним середовищем, у якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості. Виходячи з такого розуміння категорії «середовище», виховне середовище можна визначити як сукупність факторів, що реально склалася і функціонують в соціумі, результат конструктивної діяльності кураторів, менеджерів освітнього процесу зі створення умов для розвитку студентської молоді [3].

Серед потужних виховних факторів, що впливають на всебічний гармонійний розвиток студента, вагоме місце займає створення цілісного виховного середовища, що стає запорукою ефективного формування корпоративної культури студентської молоді. Адже саме створення такого виховного середовища в умовах закладу вищої освіти має бути зорієнтоване на узгодження виховних цілей та завдань, які закладені в основу корпоративної культури університету та є його об'єднуючою основою для усіх суб'єктів освітнього процесу.

У світовій педагогіці теоретично обґрунтована ідея виховання середовищем була реалізована в досвіді німецьких інтегрованих шкіл (Е. Нігермайер, Ю. Цілмер та ін.), французької «паралельної школи» (Б. Бло, Л. Порше, Б. Ферра та ін.), американських «шкіл без стін» (Р. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен та ін.), школи «екосистеми» (Дж. Гудленд та ін.). Ідея виховання через середовище знайшла практичне втілення у так званій педагогіці середовища (Н. Йорданський, А. Калашников, М. Крупеніна, С. Моложавий, С. Шацький, В. Шульгін та ін.).

Різноманітні аспекти створення виховного середовища у студентській групі як ефективної умови формування корпоративної культури студентської молоді, у своїх працях досліджували ряд науковців, а саме: освітнє середовище як джерело розвитку особистості (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Дістервег, К. Ушинський, Л. Толстой, О. Лазурський, П. Лесгафт та ін.); вплив освітнього середовища на особистість (Дж. Дьюї, Р. Штейнер та ін.); освітнє середовище як об'єкт впливу освітньої системи (С. Дерябо, В. Панов, В. Муромець, Т. Ісаєнко, В. Мартинюк, та ін.); філософсько-педагогічні концепції виховання (І. Бех, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.); корпоративну культуру особистості (М. Дмитренко, Л. Орбан-Лембрик, В. Тернопільська), корпоративну культуру студентів (С. Ковалевський, Линенко, Н. Морзе, В. Огнев'юк), роль куратора академічної групи у організаційно-виховній роботі студентів (М. Васильєва, В. Тернопільська, І. Шевчук) та ін.

У педагогіку термін «середовище» був введений ще в епоху Просвітництва і розумівся як суспільні, матеріальні та духовні умови його існування, формування і діяльності, що оточували людину. У цьому значенні середовище розглядалося як: макросередовище, суспільно-економічна система в цілому (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія і культура конкретного суспільства); мікросередовище як безпосереднє соціальне оточення людини (сім'я, колектив і групи різних рівнів) [7].

На думку В. Тернопільської, виховання — це процес цілеспрямованої й свідомо контрольованої соціалізації (у нашому випадку вузівське); як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, яка відповідає соціальним вимогам й одночасно протистойть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, що гальмують розвиток її індивідуальності. Виховання виконує дві основні функції: упорядковує весь спектр впливів на особистість і створює умови для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості [5, с. 6].

Н. Селіванова вважає, що виховне середовище — це результат творчої діяльності, спрямованої на визначення компонентів середовища, виявлення і встановлення зв'язку між компонентами та включення студентів у цю діяльність [4, с. 242–259].

Завдання педагога — організувати середовище в такий спосіб, щоб кожен студент був суб'єктом середовища, міг його освоїти та брати участь у його розвитку.

Корпоративну культуру варто трактувати як систему спільних переконань, вірувань, цінностей, що слугує спрямуванням щодо підтримки корпоративної поведінки особистості [8, с. 176].

Корпоративна культура особистості є важливим механізмом, який впливає на вмотивованість, моральність, модель поведінки, самоідентифікацію особистістю себе, як члена певної організації. Вона виступає об'єднуючим елементом працівників у організації як для вирішення спільної мети та завдань, так і для досягнення власних цілей та орієнтирів. Чим вищий рівень корпоративної культури особистості, тим ефективніше вона продукується у зміст та характер спілкування з іншими суб'єктами організації та формування культурних норм поведінки.

Вона виступає соціальним механізмом, який покликаний орієнтувати індивіда до вирішення спільних завдань організації, мобілізації ініціативи й забезпечення ефективності взаємодії всіх членів означеного колективу.

Свідоме формування корпоративної культури особистості відбувається лише за умови активної діяльності керівництва організації та куратора академічної групи, яка містить: розробку стратегічно важливих корпоративних цінностей; пропагування групи тих цінностей, які суперечать особистісним; надання підтримки носіям цінностей; стимулювання до вироблення поведінки, яка відповідає корпоративним цінностям організації [9, с. 44].

Провідна роль у створенні виховного середовища у студентській групі, що сприятиме ефективному формуванню корпоративної культури студентської молоді належить куратору академічної групи. Куратор допомагає студентам знайти себе і своє місце не тільки в студентському колективі, але й в соціальному житті університету, він є організатором діяльності студентів й координатором виховних дій спрямованих на формування у них корпоративної культури. У своїй виховній роботі куратор реалізує педагогічні принципи гуманізації, соціальної обумовленості навчання і виховання, індивідуалізації, створення корпоративного виховуючого середовища.

Куратор допомагає студентам в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних, моральних норм, цінностей. Він бере на себе місію в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використо-

вуючи позааудиторну виховну роботу — як ситуації морального досвіду поведінки, оскільки, потрапляючи до закладу вищої освіти студент стає частиною цього великого соціуму, безпосереднім учасником усіх заходів, носієм корпоративної культури [6, с. 141].

Як зазначає В. Тернопільська, при організації виховного процесу слід виходити з того, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону у студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєвим чином залежить виховний потенціал його педагогічної діяльності [6, с. 141].

Робота куратора академічної групи спрямована на організацію навчання та позааудиторних занять з метою вирішення завдань корпоративного виховання, досягнення високої культури міжособистісних відносин, розвитку у студентів духовності, моральності, толерантності у відношенні до інших. Також важливо куратору здійснювати роботу з розвитку навичок самоорганізації, самодисципліни, самоконтролю, самовиховання та формування корпоративної культури особистості. Куратор повинен стежити та аналізувати ефективність виховної роботи, позааудиторної діяльності, студентського самоврядування; вести індивідуальну роботу зі студентами; виявляти нахили та здібності студентів й сприяти їм участі в культурних товариствах, які сприяють формуванню у них корпоративної культури; сприяти залученню студентів до загально університетських заходів, які також мають значний вплив на формування корпоративної культури.

Оптимальною для виховного процесу в закладі вищої освіти є установка куратора академічної групи на створення особистісно-орієнтованих моральних ситуацій в особистісних взаєминах студентів. Розв'язання особистісно-орієнтованих ситуацій актуалізує такі якості студентів, як готовність діяти з урахуванням позиції іншого, брати на себе відповідальність у розв'язанні проблеми, переводити конфліктну ситуацію в діалог шляхом аналізу її причин і вироблення спільної позиції, вміння прислухатися до чужої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника [2, с. 85].

До функцій куратора академічної групи відносяться такі, як: аналітична, організаторська, комунікативна та соціальна. Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою на

підставі урахування куратором: особливостей міжособистісної взаємодії у групі, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя та ін. Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо [5, с. 93].

Соціальна функція реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог — студент», де куратор академічної групи допомагає студенту в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті ним суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття організації де він навчається. Куратор бере на себе важливу місію в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуації соціального досвіду поведінки». Але й сам куратор виступає суб'єктом соціалізації, тому що також приймає та переробляє соціальний досвід, носієм якого є студентство. Отже, педагогічним засобом соціалізації є множинність стосунків, які виникають не тільки в навчальному процесі, а й в організації виховної позааудиторної роботи.

Окреслені завдання диктують куратору відповідні форми та методи виховної діяльності спрямованої на формування корпоративної культури студентів. Важливе місце серед них займають кураторські години, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, вікторини, круглі столи, ділові зустрічі, тематичні конференції, диспути, дискусійні гойдалки, тематичні вечори запитань і відповідей, свята, обряди, участь в державних акціях, флешмобах, робота клубів за інтересами, фестивалі, відео лекторії, сократівські бесіди, творчі монологи, промови, суди та ін. [1, с. 18].

**Висновки.** Таким чином, створення виховного середовища у закладі вищої освіти має ґрунтуватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, що стає запорукою для ефективного формування корпоративної культури студентської молоді. Такий підхід дозволяє підвищити ефективність діяльності корпоративної культури та піднести корпоративний дух в освітній установі. Нагомість одним із найвагоміших чинників успішної організації виховної роботи у закладі вищої освіти є робота куратора академічної групи.

## Література

1. Бровко К. А. Вплив куратора академічної групи на формування корпоративної культури студентів // К. А. Бровко // «World Science». — Warsaw: RS Global Sp. z O.O. — 2018. — Vol.5, March. — № 3(31). — С. 16–20.
2. Николина В. В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект / В. В. Николина. — Новгород: НГЦ, 2002. — 143 с.



3. Селиванова Н. Л. Воспитательная среда как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова.— Калуга: Институт повышения квалификации учителей.— 2000.— 248 с.
4. Селіванова Н. Л. Виховна система і виховний простір — ефективні механізми виховання осо бистості / Н. Л. Селіванова // Стратегія виховання в освітній системі Росії: підходи і проблеми / за ред. проф. І. О. Зимньої.— М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.— С. 242–259.
5. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами: навч. посібник / В. І. Тернопільська.— Тернопіль: Вид-во «Богдан», 2014.— 184 с.
6. Тернопільська В. І. Підготовка куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами ВНЗ / В. І. Тернопільська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.—2012.— Вип. 17.— С. 140–143.
7. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий.— М.: Просвещение, 1989.— 223 с.
8. Brovko K. A., Ternopilka V. I. Corporate culture of personality: psychological aspects // Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles.— С. Е. I. М., Valencia, Venezuela, 2017.— PP. 176–178.
9. Kovalevskyy S. V. Research the Corporate Culture of Students Using Neural Network Models / S. V. Kovalevskyy, L. V. Kosheva // American Journal of Neural Networks and Applications.— 2015.— Vol. 1, No. 2.— P. 43–47.— doi: 10.11648/j.ajjna.20150102.13.

**Величко Людмила Петрівна,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЗА РІВНЯМИ СКЛАДНОСТІ. МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?**

**О**собистісно зорієнтоване навчання тісно пов'язане з об'єктивним оцінюванням навчальних досягнень учнів. Учень має бути зацікавлений у цій об'єктивності, тоді буде подолано страх перед негативною оцінкою. Поки що з основних функцій оцінювання — навчальної, діагностичної, мотиваційної, виховної і контрольної переважає остання, хоча поступово реалізуються й інші. Набули поширення різноманітні завдання, причому ці рівні пристосовані до 12-бальної шкали оцінювання

навчальних досягнень учнів. Вважається, що учням слід пропонувати до вибору завдання початкового, середнього, достатнього і високого рівня, кожен обирає посильне завдання й отримує відповідні бали. От такий індивідуальний підхід і демократія одночасно. Є й інший варіант: учитель сам пропонує учневі контрольне завдання певного рівня, отже, учневі за його межі — ні кроку.

Тут має місце взаємне заміщення понять *засоби контролю* і *засоби навчання*. Останні використовують із тренувальною метою, для підвищення рівня навченості учня. Якщо виявлено, що йому під силу найпростіше завдання (першого рівня), то він має змогу перейти до виконання завдання наступного рівня. Учитель діагностує в учня рівень досягнень і визначає, як його підвищити, тобто спершу діагностика, потім коригування (навчання), а вже після цього — контроль. Для діагностики призначені завдання різного рівня для різних учнів, а от контрольна робота має бути для всіх одна, хоча, як правило, завдання в ній розміщують у порядку ускладнення.

Неприпустимо таврувати учня, підкреслювати його низькі досягнення, і пропонувати контрольну роботу низького рівня складності. Варто дати учневі змогу спробувати упоратися навіть з найскладнішим питанням, виконати лише кілька елементів і отримати свої бали, ніж допустити його фіаско під час виконання заздалегідь «призначеного» йому варіанта. Визначення рівня навчальних досягнень учня — кінцева, а не початкова ланка контролю.

Принагідно слід зазначити, що не існує ЗНО різних рівнів, а ступінь підготовки учня визначається в однакових для всіх умовах.

Є ще й інший бік цього явища. Чи багато бачив читач завдань чотирьох рівнів складності в чистому вигляді? За всієї об'єктивності критеріїв оцінювання, присвоїти завданням 1–12 балів надзвичайно складно. Можуть бути лише поодинокі однозначні приклади: записати формулу води — один бал або розв'язати комбіновану задачу — 12 балів. У переважній більшості вчителів думки розходяться не лише стосовно присвоєння завданню балів, а й визначення належності завдань до певного рівня, особливо коли завдання на межі рівнів, тобто на 3–4, 6–7, 9–10 балів. У будь-якому разі вчителі враховують наявність чи відсутність певних елементів у відповіді учня, з чого виводять бали (оцінку). Розподіл завдань за рівнями має суб'єктивний, авторський характер. Це один із педагогічних міфів, що побутує в багатьох методичних посібниках, хоча легко спростовується на практиці. Звісно, присвоєння завданню певного

рівня полегшує роботу вчителя, знімає з нього відповідальність, але не додає об'єктивності оцінюванню учнів, а отже, становленню особистісно орієнтованого навчання. Це ще один приклад технологізації навчального процесу, яка спрацьовує лише за певних умов.

Справді, кожному учневі слід дати змогу навчатись на власному рівні, за власною траєкторією, але це має бути траєкторія, а не обмежений у просторі відрізок.

**Власенко Ольга Миколаївна,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки*

*Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

Сучасна школа знаходиться в процесі змін освітньої парадигми, орієнтації на розвиток особистості школяра, оволодіння ним способами розумової та практичної діяльності, допомоги в особистісному та професійному самовизначенні й самореалізації. Гуманістична спрямованість української школи вимагає подальшої розробки особистісно-орієнтованих технологій навчання й виховання.

Організація диференційованого навчання в освітньому закладі є умовою для індивідуалізації педагогічного процесу, а розробка та впровадження нових технологій навчання й виховання сприятиме розвитку індивідуальних й особистісних якостей учнів та формуванню системи цінностей школярів.

Громадянська спрямованість освітнього процесу розуміється як гуманізація відносин, діяльності та спілкування суб'єктів взаємодії з метою формуванню громадян України. Громадянська спрямованість освітнього процесу, забезпечуючи організацію співробітництва зі школярами, підтримку суспільної ініціативи, подолання байдужості, зневажливого ставлення громадянських цінностей, виступає передумовою формування особистості школяра, його розуміння характеру громадянськості як цінності суспільства, поваги до загальнолюдських, національних, цінностей.

Громадянські цінності характеризують загальний соціокультурний рівень розвитку українського суспільства, включаючи сукупність суспільних традицій, особливості соціальних зв'язків та громадянського ідеал. Проблема формування громадянського ідеалу, громадянських цінностей в новій українській школі, взаємозв'язок сім'ї та освітнього закладу, принципи гуманізму, культуровідповідності, диференціації навчання у освітньому процесі висвітлені в працях В. Андрущенка, І. Беха, М. Боришевського, Р. Євтушенка, І. Зязюна, П. Кендзьора, О. Кузьменка, О. Пометун, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

З моменту набуття Україною незалежності, прагнення вирішити проблему формування системи громадянських цінностей, громадянської компетентності, культури та активності особистості змінило суспільні процеси, вплинуло на провідні завдання розбудови громадянського суспільства та правової держави, обумовило роль освітніх закладів та вчителя у процесі формування громадянина України.

У Концепції громадянської освіти та виховання з'ясовано необхідність формування сприятливого середовища для становлення в Україні громадянського суспільства, досягнення європейських стандартів забезпечення та захисту прав й свобод людини та громадянина, синтез міжнародних стандартів та національної специфіку, традицій, досліджень українських науковців, розробка й реалізація на цій основі моделі громадянської освіти у шкільну практику. Громадянське виховання передбачає формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Соціальна відповідальність в усіх сферах суспільного життя є одним із критеріїв громадянського суспільства, соціальна орієнтація передбачає задоволення суспільних потреб та інтересів членів суспільства. Діяльність школяра виступає способом існування суспільства і людини, а рушійною силою розвитку суспільства є цінності, які є регуляторами людської життєдіяльності та критеріями оцінки вчинків оточуючих людей, тому завдяки цінностям формуються мотиви й цілі підростаючого покоління та визначаються засоби досягнення мотивів та цілей [5; 6; 7].

Базою громадянської освіти є зміст, який має носити випереджувальний характер. Саме тому необхідно постійно оновлювати зміст з урахуванням соціально-політичних змін, які відбуваються в українському суспільстві, здійснювати підготовку старшокласників в контексті гуманітарних пред-

метів за принципом цілісності, системності та інтеграції [8]. Підготовка школяра потребує посилення культуротворчих складових, зокрема діяльнісних і особистісних. За цих умов засвоєння знань про суспільство, права й свободи людини, ідеал, цінностей стає передусім засобом збагачення й розвитку особистості, яка має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини.

Громадянська компетентність у навчально-пізнавальній діяльності передбачає самостійний пошук та отримання інформації з різних джерел, уміння її аналізувати та критично осмислювати; у суспільно-політичній та правовій діяльності — реалізацію прав та обов'язків громадянина, виконання функцій громадянина у взаємодії з іншими людьми та владою) [1; 3].

Громадянська компетентність визначається нами як цілісне інтегроване утворення, що забезпечує орієнтацію у сучасному суспільно-політичному житті країни, участі в діяльності органів місцевого самоврядування, захист власних інтересів, прав і свобод, задоволення інтересів та захисту права людини і громадянина тощо.

Громадянська компетентність розкривається через ключові компетентності, зокрема загальнокультурну компетентність — аналіз, оцінка досягнень національної науки і культури, орієнтація в культурному та духовному просторі сучасного українського суспільства, єдність індивідуальних, громадянських та загальнолюдських цінностей, толерантна поведінка; дослідницьку компетентність — аналіз та оцінка сучасної соціальної ситуації; соціальну компетентність — вибір та прийняти рішення в конкретній соціальній ситуації, пошук вирішення соціальної проблеми; комунікативну компетентність — взаємодія з іншими людьми в процесі розв'язання певної соціальної проблеми тощо. Громадянська освіта тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері, яка передбачає, перш за все, політичну, правову й економічну освіченість й здатність керуватися відповідними знаннями в умовах перебудови суспільства.

Громадянська освіта в контексті освітнього процесу навчального закладу повинна включати історичні, правові та політичні (політично-правова грамотність), соціальні, екологічні знання про суспільство й державу та людину в державі й суспільстві; систему громадянських цінностей (толерантність, любов до батьківщини, патріотизм, чесність, справедливість, повагу до інших, милосердя та ін.) як важливий чинник

розвитку громадянського суспільства; формування громадянських умінь, цивільно-правових відносин та громадянської поведінки (толерантна поведінка, бажання захищати інтереси держави, дотримання та захист своїх прав, допомога іншим, захист довкілля, участь у різних суспільних заходах, діалог з іншими, активна соціальна позиція, соціально-корисна діяльність тощо); формування критичного мислення й аналітичних умінь, що стимулюватиме у школярів участь в творчій діяльності освітнього закладу, дозволить реалізовувати на практиці знання, уміння, ціннісні орієнтири та відносини; забезпечить взаємодію сім'ї та школи у процесі формування активної громадянської позиції школярів.

Таким чином, важливим моментом в контексті реформування сучасної освіти є формування системи громадянських цінностей як невід'ємної складової громадянської компетентності. Важливим є впровадження диференційованого підходу в освітній процес навчального закладу в контексті формування системи громадянських цінностей, адже диференційований підхід дозволить уникнути прогалин в знаннях, уміннях та навичках школярів, вирівняє ступінь підготовки всього класу; буде розвивати здібності та формувати пізнавальні інтереси учнів, що згодом вплине на їх активну громадянську позицію у суспільстві; підвищить якість знань з гуманітарних дисциплін; залучити всіх учнів в активну розумову та суспільно-корисну діяльність, при цьому буде досягнутий результат — пізнання учнем себе як людини, особистості, індивідуальності, як суб'єкта відносин з суспільством, державою та світом.

В процесі формування системи громадянських цінностей необхідно конкретизувати, за якими критеріями, знанням й умінням буде здійснюватися диференціація освітнього процесу при викладанні предметів гуманітарного циклу, зокрема показником системи знань, умінь та навичок школяра про громадянські цінності, права та громадянську поведінку є ставлення дитини до самої себе, інших людей, суспільства, її почуття та переконання, виконання громадянських обов'язків, активне залучення до суспільних справ відповідно до власної громадянської позиції. Важливим є розробка, використання вже розроблених науковцями, педагогами-дослідниками або створених у процесі дослідження диференційованих завдань та методик, вправ з урахуванням результатів попередньої діагностики громадянської спрямованості учнів, які дозволять здійснити диференціацію учнів за певним критерієм.

Отже, реалізація в освітньому процесі підходів (особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного) та принципів (гуманізації, демократизації, диференціації, міждисциплінарної інтеграції, інтеркультурності), що відображають закономірності й загальне спрямування навчально-виховного процесу, становлять методологічну основу громадянської освіти в освітніх закладах, забезпечить якісне набуття учнівською молоддю системи громадянських цінностей, виявлення гуманістичної й громадянської позиції школяра в освітньому середовищі навчального закладу.

## Література

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: [монографія].— К.: Генеза, 2009.— 384 с.
2. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т. Асламова [та ін.].— К.: Етна-1, 2008—174 с.
3. Кизенко В. Громадянська освіта і виховання — основа громадянського суспільства // Біологія і хімія в рідній школі.— 2015.— № 1.— С. 34–37
4. Клепко С. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / С. Клепко // Наук. і освітнян. методології та практики.— К.: ЦГО НАН України.— 2003.— С. 409–424.
5. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/nsko/>.— 26 с.
6. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.— 40 с.
7. Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/2011%2812%29.projekt.php>.
8. Шестоपालюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянських компетентностей сучасної молоді // Рідна школа.— № 3 (березень).— 2010.— С. 33–35

**Горбенко Світлана Леонідівна,**

кандидат психологічних наук,

доцент, старший науковий співробітник

відділу STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

## ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Контроль навчальної діяльності учнів є складовою частиною процесу навчання. Педагогічний контроль — це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Правильно організований контроль навчальної діяльності, особливо на інтегрованих уроках, дозволяє викладачеві ефективно оцінювати одержувані учнями знання, уміння, навички, вчасно коригувати їх й домогтися поставлених цілей навчання. Все це в сукупності й створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних можливостей школярів й активізації їхньої самостійної роботи. З іншого боку, добре поставлений контроль дозволяє викладачеві побачити свої власні досягнення та недоліки [1].

Проблемою дослідження педагогічного контролю як складової частини процесу навчання займалися такі видатні науковці та педагогіки-практики, як Білоус В. Т., Болюбаш Я. Я., Брюховецька О. В., Волков Н. І., Горюнова Л. І., Давидюк Н. М., Дембрицька Н. М., Жук О. С., Коновець О. Ф., Михайличенко О. В., Мороз О. Г., Нагаєв В. М., Никифора М. В., Ортинський В. Л., Падалка О. С., Слепкань З. І., Цимбалюк А. В., Цимбалюк С. Я., Юрченко В. І. та інші. Мета педагогічного контролю складається з виявлення рівня досягнень та усвідомлення інформації учнів, поглиблення знань та умінь, створення умов для активного включення школярів у творчу діяльність [5].

Систему контролю складають різні форми його проведення, серед яких особливе місце займають інтерактивні. Інтерактивні технології стимулюють розвиток творчих здібностей у результаті активної спільної навчальної діяльності, що сприяє контролю рівня засвоєних знань та формуванню адекватного самоконтролю. Серед інтерактивних технологій особливе місце займають рольові ігри, конкурси, брейн-стормінги [3, 4].

До основних типів рольової гри належать такі: опис, демонстрування, тренування, відображення і сенсibiлізація. Отже:



- *опис*: суть рольової гри визначається демонстрацією учнями засвоєних знань; виконання рольової гри потребує розуміння продемонстрованої ситуації чи процесу;
- *демонстрування*: суть рольової гри полягає в демонструванні учнями ефективної моделі рольової поведінки;
- *тренування* застосовується для вироблення в учнів навичок професійної рольової поведінки;
- *відображення* — рольова гра полягає у відтворенні гравцями рольової поведінки у певних професійних ситуаціях;
- *сенсифікація*: суть рольової гри визначається підвищенням чутливості учнів до особистісних вчинків та поведінки оточуючих і усвідомленням почуттів та емоцій, що виникають у процесі гри.

Підготовка і проведення усіх рольових ігор здійснюється поетапно:

- 1) розробка сценарію з описом ролей, передбачених грою;
- 2) введення учнів у ситуацію гри;
- 3) проведення інструктажу;
- 4) вибір героїв гри і розподіл ролей;
- 5) здійснення самої рольової гри;
- 6) обговорення рольової гри або дебрифінг [4].

**1. Розробка сценарію з описом ролей** визначається типом рольової гри і метою роботи. Для зацікавлення учнів до сценарію вводяться елементи конфлікту. Його тему визначає викладач. Опис ролі має розкривати її зміст, тобто ті правила, яких учні мають дотримувати у грі. Маленькі і прості ролі викладач викладає в усній формі, при складній ролі бажано підготувати інструкційні картки з визначенням характеристики персонажу і його дій відповідно до ролі.

**2. Введення учнів у ситуацію гри** полягає у їх підготовці до рольової гри — в активізації уваги та зацікавленні. Цей етап передбачає актуалізацію у школярів досвіду та опорних знань щодо певної теми. Участь у грі забезпечується поступовим введенням у ситуацію цієї гри шляхом використання дискусій (спочатку обговорення проблемної ситуації, а потім пропозиція уявити і показати її) або вправ.

**3. Інструктаж.** Інструктаж проводить викладач. На цьому етапі учні ознайомлюються з метою рольової гри, її ходом і обговорюють правила

виконання кожної ролі. При демонстративній рольовій грі інструктаж не проводиться.

**4. Вибір героїв гри, розподіл ролей.** Вибір героїв планується заздалегідь, щоб надати усім учням рівні можливості для участі в різних ролях. Ролі розподіляються незалежно від статі й віку, однак з урахуванням досвіду, отриманого на попередніх заняттях. Це може відбуватися добровільно чи у вигляді гри. Наприклад, хто-небудь з групи називає число 20 і викладач лічить до 20, починаючи з будь-якого школяра, і вказує на гравця цієї ролі. Учасники відповідно до їх ролей отримують заздалегідь підготовлені матеріали.

**5. Основний етап, тобто здійснення рольової гри.** На цьому етапі учасники діють відповідно до своїх ролей і отриманої інформації. Рольова гра проводиться різними способами, наприклад „акваріум» — основні гравці збираються в центрі кімнати, а спостерігачі сідають навколо і стежать за грою; способом „паралель» — учні об'єднуються у кілька груп і одночасно розігрують рольову гру. Ця техніка більше приваблює гравців, бо менша кількість спостерігачів стежить за їх інтеракціями.

**6. Обговорення гри (дебрифінг).** Закінчується рольова гра проведенням дебрифінгу, в якому беруть участь усі учні. Дебрифінг охоплює такі моменти: констатація фактів рольової поведінки; аналіз причин рольової поведінки, визначення позитивного досвіду і дій, які варто використовувати у повсякденному житті; визначення правил виконання певної ролі.

Аналіз літературних джерел показав, що до цікавих видів конкурсів належать такі, як: вікторина, конкурси цікавих питань, конкурс-опитування, бліц-конкурс, конкурс ситуацій, конкурс рефератів, конкурс ораторів:

**А) бліц-конкурс «Слова та поняття»:** учням пропонується швидко (паузи не більше 2–5 сек.) назвати основні поняття та категорії теми, що вивчається, не повторюючи вже названі. Завчасно встановлюється послідовність, у відповідності з якою кожен наступний учасник називає слово чи поняття (по рядам, колу тощо). Той, хто не встиг сказати яке-небудь слово чи поняття за відведений час, вибуває з подальшої гри. Даний прийом може використовуватись для актуалізації знань, перевірки засвоєння основних ключових слів, понять, категорій теми, що вивчається чи вивчалася раніше;

**Б) бліц-вікторина:** ведучий задає аудиторії питання, на відповіді яких дається лише декілька секунд. Вони повинні бути конкретними та не дискусійними. Питань повинно бути достатньо (30–50), щоб за не-

ликий проміжок часу створити певний різновид матеріалу і пізнавальної насиченості конкурсу;

**В) конкурс цікавих питань:** викладач наголошує, що всі бажаючі можуть задавати цікаві, незвичайні, оригінальні питання по темі, що вивчається. Акцент робиться саме на яскравості, нестандартності, глибини питання. Можлива командна форма роботи. Систематичне використання даної форми сприяє розвитку поглибленого осмислення змісту навчального матеріалу;

**Г) конкурс-опитування** складається з того, що члени кожної команди (по черзі) задають один одному питання теми, а інша — повинна одразу ж на них відповідати. Режим бліц-конкурсу тут природний, оскільки взаємне опитування проводиться по матеріалу даного заняття. Журі чи ведучий оцінює якість питань, їх кількість, якість відповідей, рівень командної згуртованості [1, 2].

Доречними прикладами брейн-стормінгів (мозковий штурм) можуть бути такі, як: брейн-стормінг цікавих питань, абсурду, зворотності мислення, виявлення подібностей та відмінностей, з оцінками, випередження:

- **брейн-стормінг цікавих питань:** вигадування цікавих, нестандартних, складних чи оригінальних питань на певну тему. Відповідати не обов'язково, але якщо учасників поділено на команди, то одним з етапів роботи може стати пошук відповідей на данні питання. При підведенні підсумків обирається найцікавіше питання;
- **брейн-стормінг зворотності мислення:** пропонується придумати різні цікаві ситуації, стани, закономірності, що підтверджують діалектику взаємовідношення позитивних і негативних сторін психіки людини, його діяльності. Відбувається аналіз проблеми з різних сторін;
- **брейн-стормінг перед вивченням теми чи розділу:** викладач оголошує нову тему для учнів, окреслює основні питання та проблеми цієї теми (не використовуючи термінології) та пропонує учасникам висловити все, що вони знають, хочуть дізнатися, вважають важливим з приводу запланованої теми. Суть полягає в тому, щоб показати невідривність матеріалу від життєвого досвіду та вже отриманих знань;
- **брейн-стормінг з оцінками:** при проведенні звичної форми роботи на різних етапах вводиться оцінка учасниками роботи. Цей

метод роботи використовується для корегування ходу «мозкового штурму» [1, 2].

**Етапи проведення брейн-стормінгу:**

1. Формулювання проблеми; визначення умов спільної діяльності; формування робочих груп, експертних груп по 3–5 чоловік (10 хв.).
2. Розминка — вправи на швидкий пошук відповідей, налаштування на роботу, зняття психологічних бар'єрів (15–20 хв.).
3. «Мозкова атака» — «штурм»: генерування ідей, фіксація висунутих ідей (10–15 хв.).
4. Вибір найкращих ідей, оцінка результатів (10–15 хв.).
5. Обговорення результатів, вибір найкращих ідей, обговорення процесу роботи.

Узагальнюючи вищезазначене, можна відмітити низку переваг використання інтерактивних форм контролю, а саме: сприяють усвідомленню своїх знань та вмінь; формують самоконтроль та самокорекцію вмінь; допомагають учасникам розкрити потаємні почуття та усвідомити власні особистісні проблеми; дають можливість диференціювати різні типи поведінки; висвітлюють динаміку групової взаємодії; забезпечують швидкий взаємозв'язок між учасниками; уможливають контроль змісту і теми гри з боку групи; зменшують дистанцію між навколишнім світом і учнями; змінюють установки учасників; вчать контролювати власні почуття і емоції; спостерігати за іншими учнями, підмічати їх та свої позитивні і негативні сторони рольової поведінки тощо.

Отже, впровадження інтерактивних форм контролю навчальної діяльності, серед яких важливе місце займають рольові ігри, конкурси, брейн-стормінги, ведуть до нових пошуків в області підвищення якості та ефективності педагогічного контролю в освіті й появи нових новаційних його форм.

## Література

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л., Кущенко І.В., Лапко А.Г., Супрун М.О. Методика викладання психології у вищій школі: Навч. Посібник / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко, І.В. Кущенко, А.Г. Лапко, М.О. Супрун — К.: Аттіка, 2011.— 272 с.
2. Дьяконов Г.В., Добрянский И.А. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход. Учебно-методическое пособие для преподавателей

- и студентов психологических факультетов университетов и пединститутов / Г. В. Дьконов, И. А. Добрянский–Кировоград: «Имэкс — ЛТД», 2004.— 176с.
3. Михайличенко О. В. Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: Навч. посібник / Михайличенко О. В., Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка.— Суми: Козацький вал, 2006.— 102с.
  4. Ментс М. В. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр.— СПб.: Питер, 2002.— 207с.
  5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський.— К.: Центр учбової літератури, 2009.— 472 с.

**Грицько Вікторія Василівна,**  
викладач Гуманітарно-педагогічного коледжу  
Мукачівського державного університету

## ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні концепції початкової освіти базуються на пріоритеті мети виховання і розвитку особистості молодшого школяра на основі формування освітньої діяльності. Необхідним є створення таких умов, у яких кожен учень має можливість для повної реалізації своїх індивідуальних особливостей та перетворення в суб'єкта навчання. Це зумовлюється й тим, що сучасна гуманістична парадигма освіти серед завдань, які висуваються до освітніх установ, визнає пріоритет становлення особистості, задоволення її освітніх потреб. Одним із ефективних засобів орієнтації навчання на задоволення освітніх потреб учнів молодших класів є її диференціація [1, с. 103].

Диференціація навчання є невід'ємним аспектом освітнього процесу. Це пов'язано, передусім з тим, що, по-перше, сучасні гуманістичні підходи передбачають висунення на перший план загальнолюдських цінностей, зокрема й особистості дитини як вищої унікальною людською цінності. По-друге, орієнтація набажаний образ випускника школи, якому притаманний високий культурний рівень, моральність, освіченість, володіння навичками самоосвіти, креативність. Використання переваг диференційованого навчання забезпечує кожному школяреві можливість досягнення запланованих результатів у навчанні з урахуванням його

індивідуальних особливостей, створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень матиме рівні можливості для успішного формування й удосконалення правової культури, відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність, що зробить продуктивним сам процес навчання.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року передбачено створення різноманітних типів навчальних закладів і забезпечення всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури; формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору. Цьому питанню педагогічна наука і практика приділяють велику увагу. За останні роки у психологічній і педагогічній літературі з'явилося чимало цікавих ідей і концепцій, спрямованих на всебічний розвиток особистості кожного учня, його пізнавальних здібностей [2].

Диференціація навчання найчастіше здійснюється під час закріплення і повторення раніше вивченого матеріалу, оскільки є можливість організувати самостійну роботу учнів. Основними способами диференціації, які використовуються на етапі закріплення вивченого матеріалу, є:

- 1) диференціація змісту шкільних навчальних завдань (за рівнем творчості, проблемності, об'єму);
- 2) використання різних способів організації діяльності дітей (за рівнем самостійності та характеру допомоги учням, характером навчальних завдань).

Диференціація роботи за рівнем самостійності виявляється на організаційному рівні, а не на змістовному, тобто не передбачається відмінностей у навчальних завданнях для різних груп учнів. Усі молодші школярі виконують однакові вправи, однак деякі виконують їх під керівництвом вчителя, а інші — самостійно.

Робота у формуванні правової культури молодших школярів виконується таким чином: спершу учні знайомляться із завданнями, які містять елементи для формування правової культури, усвідомлюють їхній зміст і правила оформлення. Після цього частина дітей з високим рівнем навченості самостійно виконують завдання, а інші — за допомогою вчителя аналізують спосіб вирішення або запропонований зразок, фронтально виконують частину завдання (як правило, це школярі з середнім рівнем

навченості й освіченості), а потім всі інші завдання виконують самостійно. Ті діти, які зазнають труднощів (найчастіше це школярі з низьким рівнем навченості), всі завдання виконують під керівництвом вчителя. Перевірка завдання проводиться фронтально [4, с. 189]. Перевагами диференціації за рівнем самостійності є те, що діти з високим рівнем навченості можуть відразу виконувати самостійну роботу, виконувати крім основного завдання ще й додаткові, а інші — отримують від вчителя необхідну допомогу, мають можливість активніше брати участь в аналізі матеріалу, усвідомленіше виконувати завдання.

Також з метою узагальнення та систематизації знань і вмінь, а також контролю знань доцільно використовувати з учнями початкової школи багаторівневі самостійні роботи, в основі яких є одне завдання. Орієнтація завдання на різні групи учнів здійснюється за допомогою спеціальних вказівок, які виконують функцію докладних орієнтирів для виконання основного завдання. Такі оригінальні роботи дають змогу «виводити» учнів з простору обов'язкових результатів навчання і «вводити» їх у просунутий рівень навчальної діяльності, демонструючи її зразки [5, с. 77].

Водночас, у процесі формування правової культури молодших школярів необхідно використовувати одне і теж завдання або варіанти аналогічних завдань та давати вказівки, пояснення, необхідні учневі в момент виконання. Виокремимо три види таких вказівок:

- 1) вказівки, які розширюють або поглиблюють основне завдання;
- 2) вказівки, що супроводжують основне завдання ілюстраціями, навідними запитаннями, полегшують певним чином роботу учня;
- 3) докладні вказівки і роз'яснення, які полегшують роботу учня.

Це зумовлено тим, що одні учні можуть виконати основне завдання самостійно, іншим потрібна допомога, а деякі зможуть виконати ще й додаткове завдання, яке поглиблює основне. Допоміжними засобами в такій роботі є: зразок способу дії, алгоритмічні приписи, теоретична довідка, інструкція, малюнок, схема, креслення, навідні запитання, вказівки тощо. Додаткові завдання передбачають творче застосування знань і вмінь.

Отже, мета диференціації навчання формується таким чином: з психолого-педагогічної точки зору — це індивідуалізація навчання, заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра [3, с. 444]; з соціальної точки зору — це цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, про-

фесійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства в його взаєминах із соціумом; з дидактичної точки зору — це вирішення назрілих проблем школи шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання учнів початкової школи.

Таким чином, здійснений аналіз переконує в широких можливостях організації процесу диференційованого навчання учнів молодших класів в умовах класно-урочної системи для формування у них правової культури та дає змогу зробити такі висновки:

- 1) диференціація є реальним способом здійснення індивідуалізації навчання в умовах класно-урочної системи навчання для формування в молодших школярів правової культури;
- 2) здійснення диференційованого навчання у формуванні правової культури молодших школярів на кожному етапі вивчення матеріалу, індивідуалізоване навчання доцільно інтегрувати з іншими формами навчальної роботи.

## Література

1. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1–4-х класах з елементами диференціації / С. П. Логачевська. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2005. — 240 с.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Постанова Каб. Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/54258/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/) (дата звернення 14.03.2018).
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ. вищих навч. закл. / О. Я. Савченко. К.: Грамота, 2012. 504 с.
4. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. Львів: Сполом, 2000. 421 с.
5. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов / Е. О. Смирнова. — СПб.: Питер, 2010. — 299 с.



**Дубровська Лариса Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
педагогіки Ніжинського державного університету імені М. В. Гоголя

**Дубровський Валерій Леонідович,**  
старший викладач кафедри  
педагогіки Ніжинського державного університету імені М. В. Гоголя

## ПОЧАТКОВА ОСВІТА — СУЧАСНІ ПИТАННЯ СЬОГОДЕННЯ

*«Нова українська школа — це школа для життя у XXI столітті. Ви бачите, як змінюються технології, як розвивається суспільство, зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати»*

*Лілія Гриневич*

**У** сучасному світі школа грає визначальну роль у здійсненні права на освіту. Школа — основний інститут загального навчання. Зміст навчання та виховання в школі залежать від економічного і культурного розвитку суспільства. Криза школи, тобто невідповідність її потребам суспільства, розв'язується шкільною реформою. Тому особливого часу майбутнім вчителям, чи навіть досвідченим педагогам потрібно привернути актуальності цього питання.

Лілія Гриневич — міністр освіти та науки — висвітлює проблему сучасної початкової школи. В системі початкової освіти відбуваються радикальні масштабні інновації. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87., несе в собі потужний реформаторський зміст. Державний стандарт визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації [1].

Утверджуючи парадигму особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, вчителі повинні реалізувати нові дитино центристські підходи до

навчально-виховного процесу. В центрі уваги сучасної початкової школи — учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями.

Ключовою фігурою у впровадженні оновлених цілей і змісту початкової освіти залишається учитель. Сучасний учитель постійно вдосконалює свою професійну майстерність, розуміє нові моделі навчальної програми, оновлює предметні і тематичні знання, опановує нові підходи до навчання і викладання. Завдання педагогів — розширити психолого-педагогічні знання та вдосконалити професійні вміння в побудові навчально-виховного процесу, створити інноваційний простір для формування інтелектуальної, соціально активної, творчої особистості, що володіє необхідними для самовизначення та успішної самореалізації ключовими та предметними компетентностями. Про що свідчать матеріали у Професійному стандарті на професію «Вчитель початкової школи» [4].

Надто складно передбачити майбутнє наших дітей, покладаючи на школу завдання забезпечити їх знаннями на все життя. Нестабільність світу, інтенсивність соціально-економічних і технологічних змін зумовлюють потребу вчитися впродовж життя. Тому в сучасній школі на перший план ставиться не накопичення дитиною інформації, а засвоєння нею інтелектуальних технік, які є складовими культури і невід'ємною частиною змісту освіти. Епіцентром у навчанні має бути інтерес, розвиток пізнавальної активності школярів, формування в них позитивного ставлення до процесу і результатів своєї праці.

Початкова освіта поступово стає діяльнішою, творчою як для вчителів, так і для учнів. Дедалі більше педагогів розуміють мету навчально-виховного процесу не лише як навчальні досягнення учнів, а й як цілісний вплив на особистість дитини.

Освіта повинна бути не лише доступною, а і якісною. Але відкритим залишається питання, як покращити умови навчання тим дітям, які зараз навчаються в школі. І тому не менш важливе завдання — оновлення чинних шкільних програм. Очевидно, що зміст освіти, який ми сьогодні маємо в школі, і традиції навчання вже не влаштовують сучасних дітей, і чекати поетапного впровадження масштабної реформи вони не можуть.

Саме тому в 2016 році були оновлені навчальні програми початкової школи, затверджені рішенням Колегії МОН від 4 серпня 2016 р.

Перехід української початкової школи на новий зміст і термін навчання, відповідно до державних стандартів, нових навчальних планів, програм і комплексу навчально-методичного забезпечення, завершено. Водночас

зазначене не означає припинення модернізаційних пошуків у напрямку вдосконалення початкової освіти. Тим більше, що процес переходу виявив нові потенційні можливості для поглиблення реформи освіти.

Нові цілі початкової освіти, що окреслені у Державних стандартах, зумовили зміни не лише у відборі змісту, а й у його методичному забезпеченні. Насамперед, це стосується докорінної зміни методичного апарату підручників, який став більш розвивальним і диференційованим. Важливо, що у нових підручниках цілеспрямовано реалізується мотиваційна функція учіння (персоніфіковане звернення до читача, діалог, групова робота, засоби розвитку пізнавальних інтересів, завдання на вибір і самооцінку). Значні здобутки нових підручників у цьому плані відзначає переважна більшість учасників моніторингу підручників (від 63% до 96% респондентів), що проводився три роки поспіль під керівництвом Науково-методичного центру середньої освіти МОН України. Крім того, МОН України неодноразово проводило круглі столи з учителями початкових класів щодо оцінки якості нових підручників.

Важливо, що жодна навчальна книга в процесі моніторингу не була визнана невідповідною цілям Державного стандарту і новим програмам. Отже, виявлена позитивна колективна думка про якість нових підручників. Водночас за результатами апробації виникла нагальна потреба певним чином удосконалити зміст усього ланцюга: Державний стандарт — програми — підручники. Розробники державних стандартів, автори програм і підручників з великою відповідальністю поставились до зауважень, висловлених у процесі моніторингу, обговорень у пресі пропозицій, врахували досвід експериментальних шкіл [1].

У демократичному суспільстві XXI століття запитам часу відповідає школа, яка відрізняється:

- спрямованістю на розвиток самосвідомості особистості як інструменту перетворення дійсності, володіння прийомами самоосвіти й самовдосконалення;
- переходом з режиму функціонування на режим розвитку;
- глибокою й широкою диференціацією змісту навчання.

Вочевидь, завдання ці доволі широкого діапазону і не можуть бути реалізовані в окремій школі будь-якого типу. Можливість їх реалізації потребує реформування всієї освітньої системи. Така диференційована система освіти в нашій державі зараз інтенсивно формується.

Важлива роль освіти для економічного розвитку визнається й урядом України. Аналізуючи Національну доктрину розвитку освіти, Концепцію 12-річної освіти, Закон України «Про освіту», матеріали колегій МОН України, полеміку щодо питання реформування освіти в Україні, можна визначити основні напрями цього процесу:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- розвиток системи безперервної освіти;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору.

Сучасна школа, як соціально-педагогічна система, покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Школа має допомогти учням в володінні технологіями життєтворчості створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації, інтеграції в соціокультурний простір [2].

Метою освіти є формування такого рівня соціальної зрілості учнів, який буде достатнім для забезпечення їхньої самостійності в різних сферах життєдіяльності. Компетентнісний підхід у освіті покликаний подолати прірву між освітою та життям. Формування компетентностей учнів відбувається у процесі обов'язкової взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Вищезазначені нововведення записані у таких документах: Державному стандарті початкової освіти; Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; Стандарти вчителя початкових класів тощо.

Важливим документом є Концепція «Нової української школи» — це свого роду програма нововведень до середньої освіти у державі, яка має за мету змінити підхід вчителів до навчання учнів, а з самих дітей зробити не стільки «знаючих», скільки «думаючих» громадян [3].

Мета Концепції «Нової української школи»: розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, плекання творчості й допитливості [3].

Сучасна школа, як соціально-педагогічна система, покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Школа має допомогти учням в володінні технологіями життєтворчості створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації, інтеграції в соціокультурний простір.

Стратегічне завдання — впровадження реформи Нова українська школа, в перший клас якої діти підуть у 2018 році. Це потребує створення нового Держстандарту спочатку для початкової, а потім для базової та старшої школи. Він створюватиметься з огляду на компетентнісний підхід та нові методики навчання. Тобто школа даватиме дітям не лише знання, а також стійкі вміння і ставлення, цінності, що потребує зовсім іншого підходу до формування змісту освіти.

## Література

1. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87)
2. Наказ № 1243 від 31 жовтня 2011 року. Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/24565/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/)
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.
4. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи»

**Дурдас Алла Петрівна,**

аспірант кафедри теорії та історії педагогіки  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

У сучасному світовому просторі Франція, одна з країн-ініціаторів Болонського процесу, сприймається як певний еталон європейської культури, де вища освіта займає значне місце в загальнодержавному освітньому просторі. Система сучасної вищої освіти Франції вважається однією з найбільш привабливих та досконалих для багатьох країн світу, в тому числі й для України [1].

У Франції за освітню політику відповідає Міністерство національної освіти (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative). Однак діяльність вищих навчальних закладів оцінюється Національним експертним комітетом, який створений за законом про вищу освіту та існує з 1984 р. Головне завдання даного комітету полягає в оцінці діяльності вищих навчальних закладів. Цей національний орган контролю та управління якістю вищої освіти підпорядковується тільки Президенту і не залежить ні від яких управлінських структур. Експертний Комітет регулярно збирає інформацію про діяльність вищих навчальних закладів і щорічно направляє Президентові звіт про свою роботу і про стан справ у сфері вищої школи. Важливо те, що у Франції результати університетських перевірок і оцінок широко публікуються і дають можливість не тільки державі, а й суспільству судити про академічному рівні того чи іншого вищого навчального закладу. Даний механізм відображає історично сформовану централізовану систему французького вищої освіти. Крім того, Міністерство освіти Франції жорстко контролює діяльність ВНЗ. Будь-який новий курс вимагає верифікації та акредитації з боку міністерства. Причому акредитація надається на чотири роки. Існує спеціальна рада з оцінки освітніх програм, що підкоряється Міністерству освіти, який контролює якість підготовки студентів. На кожному факультеті існує обов'язковий для студентів перелік курсів або дисциплін. Свобода вибору включає два аспекти: вибір студента між теоретичними і прикладними аспектами, вибір викладачем методу навчання. Академічна свобода

передбачає свободу вибору навчальних закладів, дисциплін і курсів. На вивчення предметів, що дають право на отримання післявузівського диплому ліценціата або магістра-викладача, виділяється 500 навчальних годин, з яких 350 — обов'язкові предмети [2].

Останні зміни у галузі вищої освіти і наукових досліджень у Франції свідчать про намагання державних структур змінити підхід з прямого контролю сфери вищої освіти до здійснення стратегічного управління. Окрім таких елементів контролю, як комплексне інспектування (перевірка), стали використовуватися інструменти вимірювання результативності діяльності й оцінювання ефективності закладів вищої освіти. За допомогою цих інструментів, особливо оцінювання ефективності, держава виходить за межі контролю та оцінки дотримання чітких норм і правил та орієнтується на ведення відповідального відкритого діалогу, що підсилює довірні відносини. Створення Агентства з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти є частиною цих змін [4].

На Агентство покладається виконання двох взаємопов'язаних завдань:

- 1) виконання завдань з оцінювання ефективності діяльності установ, науково-дослідних підрозділів та освітніх закладів, які до цього виконували різні структури;
- 2) створення інструментарію оцінювання якості вищих навчальних закладів і науково-дослідних організацій.

Створення Агентства відповідає також принципам і вимогам спільної декларації, яка була прийнята у 2005 році міністрами освіти європейських країн у Бергені (Норвегія) щодо перспектив створення європейського простору вищої освіти. Оцінювання якості науки і вищої освіти, що здійснюється Агентством з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти Франції, має такі завдання:

- надати закладам вищої освіти та/або науково-дослідним організаціям інструменти для створення власної стратегії в майбутньому як у сфері підготовки фахівців, так і в науковому секторі;
- забезпечити професорсько-викладацький склад інструментами порівняння задля поліпшення якості надання освітніх послуг;
- забезпечити галузеві міністерства інформацією, яка необхідна для прийняття рішень стосовно надання фінансових і людських ресурсів, розширення можливостей навчання, отримання сертифікатів якості (відповідності) наукових досліджень;

- ознайомити студентів з необхідною інформацією щодо напрямів професійної підготовки; задовольнити потреби підприємств в інформації стосовно якості навчання, дипломів та якості знань випускників;
- інформувати громадянське суспільство про діяльність закладів вищої освіти і стан наукових досліджень, спираючись на принципи довіри та прозорості.

Відповідно до європейських стандартів діяльність Агентства заснована на двох взаємодоповнюючих принципах:

1) внутрішнє оцінювання (самооцінювання), яке дозволяє кожній структурі, що проходить процедуру оцінювання, вимірювати результати діяльності. Саме внутрішнє оцінювання має важливе значення з погляду автономії;

2) зовнішнє оцінювання, яке здійснюється, по-перше, на основі звіту з самооцінювання та оцінки документації, поданої суб'єктом, по-друге, на основі аналізу виконання завдань установами, що оцінюються.

Для вищих навчальних закладів, науково-дослідних організацій та підрозділів, докторських шкіл організована відповідна процедура подання на веб-сайті. На основі цих принципів Агентство з оцінювання якості наукових досліджень і вищої освіти Франції реалізує комплексну оцінку відповідно до методу, що тісно пов'язує експертизу трьох компонентів, а саме: науково-дослідних одиниць, навчальних курсів і дипломів, освітніх закладів та установ [3]. Процедура оцінювання відбувається протягом періоду понад дев'ять місяців. Реалізація такого підходу вимагає постійного діалогу між Агентством і структурою, що оцінюється, а також з органом, якому вона підпорядковується. Слід зазначити, зокрема:

- попереднє узгодження зацікавлених сторін на національному рівні;
- інформація щодо одиниць, що оцінювалися на етапі попередньої оцінки;
- зауваження щодо оцінювання установ, пов'язані з підсумковим звітом;
- відгуки задля перевірки узгодженості та доцільності процедур. Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти — це незалежний адміністративний орган, який був створений у 2007 р. і відповідає за оцінювання якості вищої освіти



і науково-дослідних інститутів, науково-дослідних організацій, науково-дослідних підрозділів, навчальних курсів і ступенів вищої освіти, а також за затвердження процедури оцінювання свого персоналу. Агентство з оцінювання якості наукових досліджень і вищої освіти Франції має на меті зробити свій вагомий внесок у поліпшення системи якості науки та вищої освіти відповідно до європейських директив і рішень європейських міністрів у межах Болонського процесу.

Завдання, які покладаються на Агентство законом, є такі:

- оцінювання науково-дослідних організацій та підрозділів, вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів, установ і фондів наукового співробітництва, а також Національного агентства з наукових досліджень з урахуванням усіх їхніх представництв та їх діяльності;
- оцінювання науково-дослідницької діяльності під керівництвом наукових підрозділів установ та організацій, згаданих вище, на основі провідних принципів безпосередньо або з підтримкою установ і організацій за процедурою, яка має бути затвердженою;
- оцінювання навчальних програм і ступенів вищої освіти (дипломів);
- узгодження процедур внутрішнього оцінювання персоналу установ і відомств, надання консультацій щодо умов, у яких вони здійснюються. Це дійсно оцінка процедур, а не людських ресурсів [3].

Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти також може бути задіяне в процедурі оцінювання іноземних або міжнародних науково-дослідних організацій і закладів вищої освіти. Створення Агентства з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти відповідає принципам та вимогам державної політики щодо розвитку вищої освіти та науки Франції. Створення Агентства виражає волю держави щодо створення в країні інструменту оцінювання в цій сфері. Це дозволяє приймати рішення на надійних доказах за принципами справедливості і прозорості. У зв'язку з цим Агентство:

- має статус незалежного адміністративного органу, що дозволяє йому виконувати свої завдання, свої обов'язки без будь-якого тиску чи підпорядкування, чи то від органів державної влади, чи то від структур та одиниць, що оцінюються, або будь-якого іншого джерела;

- робить доступними для громадськості всі свої доповіді та звіти з оцінювання, а також оприлюднює прозорість їх процедур і засобів оцінки;
- робить доступними для громадськості всі його звіти про оцінку, а також відкрито публікує процедури і методологію оцінювання;
- веде свою діяльність відповідно до міжнародних стандартів ESG (European Standards and Guidelines), що були ухвалені в 2005 році в Бергені (Норвегія). Зокрема, з моменту створення агентство відповідає за поширення якості освітніх закладів і організацій: на старті кожної кампанії оцінювання організовані обміни з інститутами, щоб спонукати їх до розробки процедур забезпечення якості відповідно до європейських стандартів [3].

Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти діє в європейській перспективі і співробітництві:

- через залучення зарубіжних фахівців різного походження, що обираються залежно від структури чи одиниці, що оцінюється;
- через забезпечення її міжнародної прозорості і відкриваючи себе для інших підходів щодо оцінювання;
- у співпраці з іншими суб'єктами оцінювання у світовому просторі;
- у розвитку міжнародного мислення і навичок в рамках агентства.

У 2010 р. Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти було задіяне в процесі зовнішнього взаємооцінювання й отримало подовження членства в ENQA (Європейська асоціація із забезпечення якості у вищій освіті). Воно також було оцінене в 2011 р. з метою його включення в EQAR [3].

Отже, Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти Франції відіграє визначну роль у здійсненні контролю за якістю вищої освіти, сприяючи її розвитку та постійному підвищенню її якості.

## Література

1. Гуз О.П., Мандрик І.П.. Система сучасної вищої освіти Франції, електронний ресурс, Режим доступу: [http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/12200/1/Guz\\_Mandryk\\_veshchs\\_osvita\\_Francii.pdf](http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/12200/1/Guz_Mandryk_veshchs_osvita_Francii.pdf)

2. Злобін Е.В., Міщенко С.В., Герасимов Б.І. Управління якістю в освітній організації. Тамбов: Вид-во Тамбо. держ. техн. ун-ту, 2004. 88 с.
3. Золотарьова, І., Колісник, М. Розвиток системи оцінювання якості вищої освіти у франкофонних країнах Європейського Союзу: досвід Франції та Бельгії // Вища освіта України. — 2015. — № 4. — 74–81.
4. l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) [Electronic resource] – Access mode: <http://www.aeresevaluation.fr/index.php>

**Загородня Алла Анатоліївна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
провідний науковий співробітник*

*відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України*

## **РЕЙТИНГИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДОБРАЖЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ**

У системі вищої професійної освіти відбуваються якісні зміни, що обумовлені соціально-економічними, політичними, інтеграційними, соціокультурними, глобалізаційними процесами як в Україні, так і в світі загалом. Одним із механізмів, що сприятиме модернізації управління в системі закладів вищої освіти, контролю якості освіти, є рейтинг закладів вищої освіти економічного профілю України. Впровадження рейтингу закладів вищої освіти стає запорукою успішного створення інформаційної системи відслідковування якості освіти та результатів діяльності закладів вищої освіти економічного спрямування.

Проведений аналіз наукової літератури та сучасної практики роботи закладів вищої освіти України економічного спрямування засвідчив, що рейтинги об'єктивно та достовірно представляють показники якості освітніх послуг, а також формують єдиний міжнародний погляд у студентів, викладачів, роботодавців та громадськості на високоякісну вищу освіту. Рейтингові системи забезпечують умови прозорості для зовнішнього оцінювання діяльності закладів вищої освіти економічного спрямування, інформують суспільство про розвиток вищої освіти. За допомогою рейтингів кожен заклад вищої економічної освіти матиме змогу оцінити своє місце в системі вищої освіти.

Тому, майбутні студенти намагаються отримати повну та об'єктивну інформацію про реальні досягнення і можливості закладу вищої економічної освіти, в якому планують здобувати освіту. Використання рейтингів освітніх послуг в Україні ще перебуває в стані зародження, тому вивчення досвіду моніторингу якості освітніх послуг, які надають окремі університети, а відтак і ранжування університетів за допомогою рейтингів є актуальним.

Аналізуючи статистичні дані інформаційного освітнього ресурсу «Освіта.іа» за 2017 р. щодо кількості закладів вищої освіти України економічного профілю на території сучасної України, можна зробити наступні висновки. Наразі в Україні налічується 190 закладів вищої освіти економічного профілю з яких найбільша кількість функціонує в Київській області, а саме 36 (19%), Харківській області — 21 (11%), Дніпропетровській області — 13 (7%), Одеській області — 11 (6%). Натомість найменша кількість закладів вищої освіти економічного профілю спостерігається у таких областях, як Сумська область, Кіровоградська область, Волинська область по 2 (1%), Чернівецька, Хмельницька, Житомирська, Чернігівська області по 4 (2%) (див. рис. 1.) [2, с. 20–24; 3].

З метою ефективності проведення нашого дослідження в контексті характеристики мережі закладів вищої освіти України економічного профілю, доцільно використати результати національної системи рейтингового оцінювання, які, як зазначають у Міністерстві освіти, є складовою моніторингу вищої освіти.

За визначенням розробників рейтингу, головними ознаками престижності вишу є ефективні дії закладу вищої освіти економічного спрямування, що спрямовані на досягнення успішності, досконалості та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та ринку праці, а також новаторство та вміння фокусувати зусилля на реалізацію та досягнення тактичних та стратегічних цілей [4].

Аналіз результатів рейтингового оцінювання діяльності закладів вищої освіти дає можливість зазначити, що основним показником є результативність діяльності вишу, яка визначається якістю випускників та їх працевлаштуванням на ринку праці, професійною компетентністю та рівнем кваліфікації, конкурентоздатністю, мобільністю та захищеністю на ринку праці.

Рейтинг Міністерства освіти і науки має певні особливості та відмінності, а саме: систему формують усі заклади вищої освіти III–IV рівнів акредитації, рейтинг формується на підставі первинної інформаційної

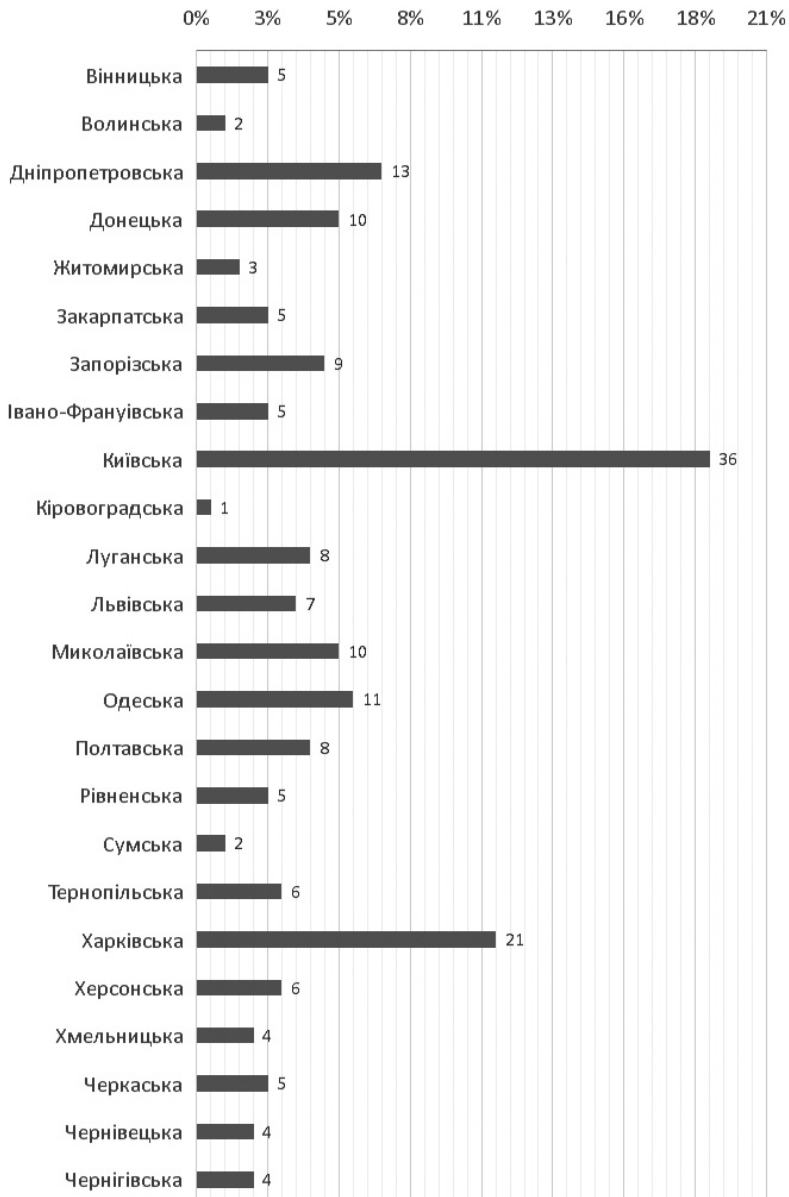


Рис. 1. Кількість закладів вищої освіти економічного профілю в Україні

бази, що надається суб'єктами ранжування, базується в основному на статистичних даних і підлягає контролю якості тощо. Змістовна складова системи ранжування ґрунтується на рейтингових індикаторах, які формують структуру критеріїв рейтингу за основними напрямками діяльності: «Міжнародна активність», «Якість контингенту студентів», «Якість науково-педагогічного потенціалу», «Якість наукової та науково-технічної діяльності», «Ресурсне забезпечення» [4].

Слід зазначити, що попит на ті чи інші заклади вищої освіти економічного профілю та вищу економічну освіту загалом, також залежить і від місця яке посідає виш у таких рейтингових списках, як: «Топ-200 Україна», «Scopus» та «Webometrics» [1; 4; 5].

У 2017 році щорічний університетський рейтинг «Топ 200 Україна» провів змагання між закладами вищої освіти України щодо відповідності їх таким головним критеріям, як: реальний внесок вищих закладів освіти у прогрес економіки і суспільства та бачення ними свого майбутнього у ланці сучасної вищої освіти України. Важливими складовими для оцінювання академічних складових рейтингу закладів вищої освіти було визнано: кількість цитувань у наукометричних базах за системами «Scopus» чи «Web of Science», кількість виграних міжнародних грантів, характеристики професорсько-викладацького складу, досягнення університетів світового рівня (найкращі у світі, або такі, що здійснюють прориви в світовому прогресі), а також реальна інноваційна діяльність вишів.

До першої десятки національного рейтингу «Топ-200 Україна» ввійшли Київський національний університет імені Тараса Шевченка, НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Представлені виші щороку покращують показники своєї академічної діяльності, підсилюють зв'язки з сучасним ринком праці, беруть активну участь в міжнародній діяльності, відзначаються різними міжнародними рейтинговими системами.

Відтак, серед закладів вищої освіти економічного спрямування, п'ятірку найкращих у консолідованому рейтингу складають «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Харківський національний

університет імені В. Н. Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Національний університет «Львівська політехніка».

Відповідно до результатів рейтингу закладів вищої освіти за показниками бази даних SciVerse Scopus, що є інструментом для відстеження цитованості наукових статей, які публікуються закладом освіти або його співробітниками, станом на квітень 2017 року до бази даних Scopus включено 136 закладів вищої освіти України. У рейтинговій таблиці заклади вищої освіти України ранжовані за індексом Гірша — кількісним показником, що базується на кількості наукових публікацій і кількості їх цитувань [5].

Згідно з даними рейтингу, найвищий індекс Гірша серед університетів України мають Київський національний університет імені Тараса Шевченка — 79 (73 у рейтингу 2016 року), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна — 60 (57) та Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича — 51 (44). Четверту сходинку посів Львівський національний університет імені Івана Франка — 50 (46), що за рахунок більшої кількості публікацій та цитувань посунув на п'яте місце Одеський національний університет імені І. І. Мечникова 50 (46). Шосте місце посів НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» із показником 43 (38). Донецький національний медичний університет імені Максима Горького (40), Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара (37) та НТУ «Харківський політехнічний інститут» (36) посіли 7,8 та 9 місце рейтингу відповідно. Замикає першу десятку Національний університет «Львівська політехніка», що має 33 пункта за індексом Гірша.

Відповідно до Webometrics Ranking of World's Universities проведеного у липні 2017 року [1], який опублікував традиційний рейтинг світових університетів за рівнем їх присутності в мережі, свої рейтингові web-місця отримали понад 300 закладів вищої освіти з України. Згідно з результатами рейтингу, найбільш присутнім у мережі українським закладом вищої освіти є Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Друге місце посів НТУ «Київський політехнічний інститут», третє — Сумський державний університет. Четверте, п'яте і шосте місця в українському рейтингу отримали Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова та Львівський національний університет імені Івана Франка. Сьоме і восьме місця посіли

Національний університет «Львівська політехніка» та НТУ «Харківський політехнічний інститут». Дев'яте місце в українському рейтингу отримав Тернопільський національний економічний університет. Десятий рядок за Національним авіаційним університетом.

Разом з тим, варто зазначити, що українські університети поки не є світовими лідерами за показниками своєї присутності в мережі.

**Висновки.** Укладачі рейтингу «Топ-200» вад своєї методології не називають, проте на сайті «Євроосвіта» зазначають: «Команда «Топ-200 Україна» постійно проводить кропітку роботу з удосконалення методики ранжування, збирання та обробки даних». Однак жоден з вітчизняних топів закладів вищої освіти не відповідає «Берлінським принципам ранжування якості освітніх послуг». Українські виші не так просто оцінити: частина рейтингів в Україні не спрацюють, наприклад, як показник кількості іноземних студентів. «Це опосередкована ознака того, що університет може привернути увагу іноземців, охочих інвестувати в якісне навчання. Українські виші більше приваблюють іноземців низькою вартістю освіти і корупційними можливостями, адже за підрахунками активістів анти-плагіатної ініціативи «Диссергейт», в Україні кожен третій-четвертий зі 120 тисяч осіб з науковими ступенями здобув їх неправомірно.

## Література

1. Ranking Web of Universities [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>.
2. Загородня А. А. Мережа вищих економічних закладів освіти України: статистичні дані / А. А. Загородня // Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку: зб. мат. V Міжнародної науково-практичної конференції, 30–31 березня 2018 р.— Київ: Інститут інноваційної освіти.— 2018.— С. 20–24.
3. Інформаційно-освітній ресурс «Освіта.ua» [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/guide/>.
4. Консолідований рейтинг ВНЗ України 2017 року [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.khai.edu/uk/news-1051-1>.
5. Рейтинг університетів за показниками Scopus 2017 року [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/rating/55425/>.



**Кернякевич Тетяна Леонідівна,**

*аспірант відділу освіти дітей з порушеннями слуху  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*

## **КОМПЕТЕНТНІСТЬ УМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**В** умовах трансформації освітньої галузі та впровадження Концепції «Нової української школи» щодо нових підходів до організації навчання дітей з порушеннями слуху розвиток компетентностей уміння вчитися є однією з найголовніших в освітньому процесі [5, 7].

Саме у початковій школі важливо зосереджувати увагу на розвиток компетентності уміння вчитися дітей з порушеннями слуху. У ній в дітей формується пізнавальний інтерес до навчальних предметів і виявляються схильності до різних областей знань. Цій ланці навчання приділяли та приділяють увагу науковці, серед них — Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та інші.

Питаннями формування в учнів закладів освіти ключової компетентності уміння вчитися в своїх роботах розглядають науковці: С. Бондар, Н. Лошкарева, О. Локшина, О. Овчарук, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко та ін. Теоретичними аспектами структури ключової компетентності уміння вчитися займалися такі вчені як Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Лошкарева, О. Савченко та ін.

О. Савченко підкреслює, що вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості: «Людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо нема готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи їх розв'язання». На думку вченої, сформоване уміння вчитися передбачає, що учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлені вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;

- виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [8].

Уміння вчитися виробляється в практиці навчальної діяльності учнів, уміло керованої вчителем, або у спільній роботі з асистентом вчителя. Умілість ця визначається тим, які завдання ставить педагог перед учнями, як допомагає їм знаходити раціональні засоби їх виконання, яке місце залишається для доступної учням активності й самостійності, як узгоджуються методи керування роботою дітей вчителем і батьками. Активність і самостійність у навчанні пов'язані між собою, але не тотожні. Молодший школяр з порушеннями слуху може активно повторювати певні дії визначеним йому способом і не виконувати більш важкі завдання, боячись труднощів, які в нього виникають. Наприклад, коли змінюється характер завдань, виникає потреба знайти спосіб розв'язування задачі, дещо відмінної від раніше розв'язуваних. Порушення слуху у дітей створюють певні утруднення в досягненні загальної освітньої мети, негативно позначаються на формуванні особистості, розвитку її функціональних систем і може призводити до гальмування соціальної, побутової і психологічної адаптації (Н. Байкіна, Р. Боскіс, А. Гольдберг, В. Засенко, Т. Розанова, М. Ярмаченко).

Кожна дитина — неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Сучасна школа сприяє становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвиває її творчий потенціал та прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Ключова роль вітчизняної освіти — це орієнтація практичної діяльності закладів щодо розвитку життєвої компетентності вихованців, практично зорієнтованої та різнобічної підготовки до життя в новочасних умовах. Суттєвими категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності.

Дослідження тенденцій розвитку в освіті засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю підростаючим поколінням життєво важливих компетентностей. Науковці (Н. Бібік, М. Головань, О. Овчарук, О. Савченко та ін.) підкреслюють, що набуття дітьми знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному

й культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу [2].

Освітня діяльність учня, зауважує С. Гаряча, повинна мати чітку мотивацію через те, аби запобігти байдужому ставленню до навчання та виникненню протесту проти нав'язування вчитися. Оскільки основними складовими компетентності є знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення. Саме у період формування ключової компетентності «уміння вчитися» важливим є розвиток таких навичок як пізнавальна та творча активність, готовність до співробітництва, взаєморозуміння, емпатія [4, с. 42]. Компетентність, за визначенням у Концепції Нової Української школи — це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність [7].

За допомогою ключової компетентності уміння вчитися програмується індивідуальний досвід успішної праці учня, зменшуються перевантаження, зростає пізнавальна активність, ініціатива особистості, учень набуває навиків раціонального використання часу і навчальних засобів. Наявність цієї компетентності дозволяє людині не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самому шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості [1].

На думку Г. Сковороди, головне завдання виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити в дитині її природні здібності та спрямувати її на шлях дійсного щастя. У думках Г. Сковороди про виховання, про природу дитини є багато такого, що нагадує ідеї Ж. Ж. Руссо про «вільне виховання». Він першим, у вітчизняній педагогіці поставив у центр уваги почуття дитини, її стосунки зі світом, її справи, її щастя. На відміну від французького просвітителя, Г. Сковорода не розглядав природу, як засіб ізоляції дітей від згубного суспільства, а передбачав розвиток природних задатків шляхом самовдосконалення. На думку філософа, виховний вплив на дитину здійснюють усі процеси, що відбуваються у житті, а найбільше — навчання. Внаслідок чого ставляться завдання: сформувати в дитини певний світогляд, знання, уміння та навички, які є певним спрямуванням на життєвий досвід, ґрунтом, на якому виробляються переконання, наявність яких свідчить, що вона свідомо обрала свій шлях, розуміє зміст та наслідки своєї діяльності. Це сприяє виконанню вимог

зміцнює віру в дієвість принципів, розвиває рішучість, наполегливість у досягненні мети [3].

Найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями [7]. Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», в основі якого — спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Це спрямування набуває вкрай важливого значення для дітей з порушеннями слуху.

Навчання дітей з порушеннями слухової функції у початковій школі має бути систематичним і організованим. Ще Л. Виготський вказував, що навчання глухих потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів. Але при цьому він же зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або сліпу дитину, а дитину взагалі. Вчений наголошував, що «з біологічної точки зору глухонімота являє собою значно менший недолік, а ніж сліпота, і глуха тварина менш безпомічна, а ніж сліпа. Але у людини глухонімота є значно більшим недоліком, оскільки вона ізолює людину від всякого спілкування з іншими. Глухонімота є недолік соціальний».

Школа — це освітній простір дитини, де вона не готується до життя, а повноцінно живе. Вся діяльність навчального закладу спрямовується на сприяння становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя.

Навчання — це важка розумова праця. Успішною, вона буде тоді, коли викликає інтерес, цікавість і бажання у дітей навчатися. Саме вчитель початкових класів закладає у дітей ті основи, уміння, знання, які будуть розвиватися у подальшому їх житті. Учні мають не лише вміти й знати, а й добре усвідомлювати свої знання. Недостатній розвиток мовлення і словесно-логічного мислення веде до недостатньо глибокого засвоєння знань, механічного запам'ятовування. Повторення повинно бути осмисленим, планомірним, спрямованим на розвиток прийомів самоперевірки

та самоконтролю [6]. Для учнів з порушеннями слуху важким є період практичного використання засвоєних знань і вмінь. Цей процес потребує в них чималого інтелектуального навантаження, який спрямований на формування вміння застосовувати знання на практиці. Тому дослідження рівня розвитку мовлення у дітей з порушеннями слуху допоможе правильно організувати її навчання і виховання, підібрати найбільш точні методи та технології для розвитку її пізнавальної сфери.

Отже, протягом навчання у початковій школі учні з порушеннями слуху повинні вміти володіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, що формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Це стає можливим за допомогою партнерства педагогічного колективу та батьків.

### Література

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект // Початкова школа.— 2010.— № 8.— С. 46–50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа.— 2010.— № 9.— С. 1–4.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Наталія Павлівна Волкова.— Видавничий цент «Академія», 2002.— С. 94–103.
4. Гаряча С. А. Формування в учнів ключової. компетентності «уміння вчитися» відповідно до вимог нових Державних освітніх стандартів / С. А. Гаряча — Черкаси: ЧОІПОПП 2014.— 48 с.
5. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
6. Дробот О. А. До питання методів навчання дітей з порушеннями слуху / О. А. Дробот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі.— 2006.— Вип. 7.— С. 10–14.
7. Концепція Нової Української Школи за загальною редакцією М. Гриценко, 2017.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти.— К.: «Грамота», 2012.— С. 242.

**Киричок Інна Іванівна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри педагогіки*

*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УЧНІВ**

**П**ерехід у системі освіти України на нову особистісно орієнтовану парадигму, яка спрямована на всебічний розвиток особистості школяра, актуалізує проблему індивідуалізації та диференціації навчання. У педагогічній науці ця проблема представлена неоднозначно, часом і суперечливо, тому підготовка вчителя до її вирішення вимагає узагальнення наукових знань про загальну професійну підготовку вчителя і його підготовку до реалізації диференційованого підходу в навчанні.

В останні роки диференційований підхід до навчання вчені здебільшого пов'язують зі створенням класів, які працюють за розвивальною системою навчання (в цих класах найбільш підготовлені учні), і корекційних, компенсуючих класів (в них навчаються діти, які мають проблеми в розвитку). Як вказують науковці, підготовка вчителів до роботи в таких класах здійснюється поки що не на достатньо належному рівні. Ще менш підготовленими виявляються учителі до реалізації особистісно орієнтованого навчання в змішаних класах [1, с. 9].

Якщо в науці ця проблема вирішується суперечливо, то на практиці її реалізація відбувається спрощено (вчителі загальноосвітніх шкіл позбавляються від школярів, які нездатні навчатися за традиційними програмами, направляючи їх в спеціалізовані класи). Низький, часто ненауковий рівень вирішення проблеми диференціації навчання призводить до відчуження від процесу навчання учнів, в результаті чого навчання втрачає сенс для школяра, знання виявляються зовнішніми по відношенню до його реального життя [1, с. 9].

Російські вчені В. Афанасов, А. Демінцев, Т. Полякова, М. Русанова вказують на той факт, що вчителі не вирішують проблему диференціації навчання та особистісного розвитку засобами стимулювання інтересу до предметів. Причини труднощів вчителів в особистісно орієнтованому

підході до навчання учня пов'язані, перш за все, з реальною педагогічною дійсністю, в якій від дітей вимагають переважно лише знання, а їхній розвиток не викликає належного інтересу ні у вчителя, ні у батьків, ні у громадськості і це незважаючи на те, що нова парадигма освіти висуває нові завдання, головне з яких — розвиток дитини [1, с. 8].

На наш погляд, основна причина труднощів майбутнього вчителя в реалізації диференційованого підходу в навчанні учнів — відсутність у професійній підготовці необхідних знань з особистісного розвитку молодших школярів.

Вищеописана проблемна ситуація з реалізації вчителями диференційованого підходу до процесу навчання виявляє протиріччя в сучасній освітній парадигмі: між метою сучасної освіти щодо розвитку школярів і недостатньою підготовкою вчителя до реалізації цієї мети. Це протиріччя виявлено в концепції педагогічної освіти (Є. Белозерцев, В. Кан-Калик, Н. Нікандров, В. Сластьонін, Є. Шиянов).

Вирішення цієї суперечності потребує вдосконалення педагогічного процесу ВНЗ з метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, нових концептуальних підходів до викладання психолого-педагогічних і методичних предметів.

У педагогічній науці немає досліджень, які інтегрують знання з диференціації навчання з педагогічних та методичних дисциплін, які дозволяють конкретизувати загальні положення диференціації навчання в педагогічні технології, в процесі використання яких буде розроблена система заходів щодо формування основ професійної готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Професійна підготовка майбутнього вчителя є предметом численних досліджень науковців, що охоплюють її різноманітні аспекти: теоретичні основи навчання майбутнього вчителя педагогічним технологіям (В. В'юнова); єдність теорії і практики у професійній підготовці вчителя (Н. Кузьміна); професійна компетентність вчителя (А. Маркова); неперервна професійна освіта, дидактика та методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало); формування педагогічної майстерності (Н. Тарасевич); розвиток професійного мислення (Н. Хакімова); взаємозв'язок дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя (Т. Амельченко); професійна підготовка вчителя початкових класів (Н. Глузман, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Марусинець).

Науковці досліджують також проблеми індивідуального підходу: врахування індивідуальних відмінностей школярів (Т. Азарова); індивідуальний підхід до навчання (А. Бударний, Ю. Бабанський, В. Вихруш, В. Осколкова); особистісно орієнтоване навчання (Ш. Амонашвілі, В. Серіков).

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до реалізації диференційованого підходу у навчанні молодших школярів ми розуміємо як цілісне, динамічне особистісне утворення, яке складається з професійних якостей та здібностей, наявність і міра сформованості яких забезпечує результативність виховання, освіти та розвитку молодших школярів.

У готовності вчителів до професійної діяльності науковці виокремлюють такі компоненти: ціннісно-мотиваційний (система мотивів); змістовно-операційний (система знань, умінь та навичок, якостей, необхідних для реалізації професійної діяльності); рефлексивний (усвідомлене ставлення до діяльності) [1, с. 15].

Нами було проведено експериментальне дослідження (констатувальний етап) на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, яке охоплювало 35 осіб студентів 3–4 курсів спеціальності «Початкова освіта». На діагностичному етапі нашого дослідження були поставлені наступні завдання: виявити знання студентів про прийоми диференційованого підходу до учнів з різним рівнем навченості; визначити готовність студентів до реалізації диференційованого підходу на уроках української мови в початковій школі.

Вирішення першого завдання забезпечило можливість визначити обсяг і характер знань про диференціацію навчання, які здобули під час засвоєння педагогічного циклу дисциплін. Друге завдання передбачало розробку діагностики, яка дозволила б виявити готовність студентів до реалізації диференційованого підходу навчання в педагогічному процесі при вивченні української мови молодшими школярами.

Обґрунтуванням до постановки таких завдань слугував емпіричний матеріал, що характеризував знання студентів про диференційований підхід, які були отримані при вивченні педагогічних курсів та методики навчання української мови. Отриманий матеріал дозволив виявити можливі зв'язки між предметами навчання у ВНЗ з точки зору досліджуваної проблеми, і на цій основі спроектувати інтеграцію змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя до реалізації гуманістичної парадигми освіти.

Для проведення діагностичних досліджень нами був розроблено низку методик в якості робочого інструментарію для отримання необхідних для



нашого дослідження емпіричних фактів. Анкета, яку ми пропонували студентам, складалася з шести відкритих і одного закритого питань, зміст якої дозволив визначити ставлення майбутніх вчителів до проблеми диференційованого підходу в навчанні учнів; з'ясувати усвідомленість в розумінні студентами сутності такого навчання та складності його здійснення; виявити їхній рівень готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Обробка результатів анкетування передбачала, зокрема, виділення студентами можливих прийомів диференціації навчання. На підставі отриманих даних визначалася частота виділення студентами різних прийомів диференціації навчання, що використовуються вчителем при підготовці до уроку і в процесі його проведення.

Наведемо результати анкетування, аналіз даних якої дозволяє зробити наступні висновки про готовність студентів до реалізації диференційованого підходу в процесі навчання: Значна частина студентів виявляє педагогічні знання про специфіку обліку індивідуальних особливостей учнів як при підготовці до уроку (28%), так і в процесі його проведення (31%); але мало хто з опитаних вміють розробляти диференційовані завдання з предметів відповідно до індивідуальних особливостей учнів (17%); студенти не вміють диференціювати матеріал за ступенем складності і труднощів; невелика кількість студентів, які вміють добирати індивідуальні контрольні завдання (6%), дозувати навчальний матеріал (5%), хоча в загальному вигляді вони намагаються описувати індивідуальні завдання як при підготовці до уроку (20%), так і в під час його проведення (33%), 12% респондентів не бачать шляхів реалізації диференційованого підходу у навчанні учнів початкової школи.

Майбутні вчителі початкової школи недостатньо володіють технологією визначення прогалін у знаннях (5% опитаних), що свідчить про незнання ними як предметного змісту освіти, так і методики дослідження і аналізу прогалін. Установлено, що опитані (49%) майже не володіють уміннями щодо варіативної подачі нового матеріалу при його закріпленні, не диференціюють і не індивідуалізують домашні завдання, не вміють підбирати завдання для самоіндивідуалізації.

Особливі труднощі відчувають студенти також в диференціації навчального процесу на етапі перевірки знань: вони не вміють виділити коло опитуваних з певними цільовими установками, скомплектувати групу учнів з метою взаємоперевірки і взаємодопомоги відповідно до індивідуальних

здібностей особистості; не володіють варіюванням критеріїв оцінок для різних категорій учнів; не використовують прийоми індивідуального опитування, які відомі з досвіду роботи педагогів-новаторів.

Якісна характеристика вихідного рівня готовності студентів до реалізації диференційованого підходу в навчанні учнів початкової школи вимагає вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя до діяльності в умовах сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти за тими напрямками, які усувають вищезгадані труднощі студентів.

Саме тому нами обґрунтовано систему заходів щодо формування основ готовності майбутніх учителів до диференціації навчання, ефективність якої обумовлюється, на наш погляд, тим, що:

- 1) процес професійної підготовки вчителя початкової школи у ВНЗ повинен бути спрямований на формування гуманістичної позиції вчителя, для чого необхідно збагатити наявний багаж знань студентів різними науковими підходами до диференціації навчання.
- 2) Уведення різних елементів інтеграційних завдань в усі форми професійної підготовки майбутнього вчителя дозволить сформуванню у студента діагностичні вміння в єдності з конструктивними і прогностичними на конкретному матеріалі про особистість учня, який здобутий під час педагогічної практики.
- 3) Використання різноманітних педагогічних технологій в професійній підготовці вчителя дозволить трансформувати загальні дидактичні положення щодо диференціації навчання в конкретні методичні технології.
- 4) Створення системи імітаційних вправ, що тренують студентів в реалізації диференційованого підходу в навчанні учнів, сприятиме накопиченню професійного досвіду в цьому напрямі педагогічної діяльності.
- 5) Ознайомлення студентів з прийомом оптимального поєднання колективних, групових та індивідуальних форм навчання в змішаних класах забезпечуватиме більш якісну підготовку майбутніх учителів до планування уроку.
- 6) Використання конкретних педагогічних ситуацій, які виникають під час педагогічної практики, в якості практичних завдань вимагатиме актуалізації теоретичних знань про диференціацію навчання і практичних умінь, які засвоєні студентами на аудиторних заняттях.

Виявлений нами вихідний рівень готовності майбутніх вчителів початкової школи до реалізації диференційованого підходу в навчанні дозволив зробити наступні висновки: студенти володіють певними знаннями про специфіку обліку індивідуальних особливостей учнів (28%), при цьому мало хто з них готові розробити завдання відповідно до цих особливостей учнів (17%); опитані майже не володіють технологією визначення прогалин в знаннях (5%), що призводить до труднощів у розробці й допомозі учням з різним рівнем навченості; у студентів слабо сформовані вміння щодо варіативної подачі нового матеріалу і його варіативного закріплення, відсутні уявлення про прийом індивідуалізації і диференціації домашніх завдань; відзначені труднощі в доборі й створенні самоіндивідуалізованих завдань; майбутні учителі недостатньою мірою готові до випереджаючої роботи зі слабкими й сильними учнями.

### Література

1. Русинова М. М. Формирование основ готовности учителей к индивидуализации и дифференциации обучения в начальной школе: автореф. дис... на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, теория и история» / Русинова Маргарита Маратовна. — Таганрог, 2000. — 25 с.
2. Швагер В. В. Диагностическая деятельность учителя начальной школы в лично-ностно развивающем обучении: автореферат дисс... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, теория и история» / Швагер Виктория Витальевна. — Ростов-на-Дону, 1998. — 22 с.

**Кизенко Василь Іванович,**

*кандидат педагогічних наук (доктор філософії),  
старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України*

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА

**М**етою загальної середньої освіти є створення оптимальних умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини через виявлення її нахилів і здібностей, виховання національно свідомої, життєво і соціально компетентної особистості громадянина України. Пристаємо

на думку вченого В. Кузя, згідно з якою нова українська школа — це школа, що переходить від трансляції і відтворення знань до формування компетентностей як комбінації знань, умінь і ставлень, необхідних сучасній людині у XXI ст. [6, с. 21–26].

Ключовим напрямом реформування шкільної освіти є організація навчання на основі диференційованого підходу до навчальної діяльності здобувачів освіти. Диференційований підхід передбачає організацію навчальної роботи (за змістом, методами і прийомами) відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Цей підхід гарантує оптимізацію навчально-виховного процесу через утілення принципу індивідуалізації навчання. Застосування диференційованого підходу пов'язують із рівневою навчальною діяльністю, що передбачає визначення на підставі обов'язкових результатів навчання вищих рівнів оволодіння програмовим матеріалом (Л. Березівська[2], Н. Бібік [5, с. 35–40], О. Бугайов [3], М. Бурда [5, с. 75–78], Н. Дічек [7], О. Корсакова [4, с. 13–37], О. Ляшенко [5, с. 9–13], Ю. Мальований [11, с. 4–23], В. Мелешко [5, с. 46–50], О. Савченко [9, с. 2–6] й ін.).

М. Антонєць [1, с. 87] зазначає, що особливу увагу принципам індивідуалізації і диференціації процесу шкільного навчання приділяв В. О. Сухомлинський. У книзі «Павлицька середня школа» Василь Олександрович, розмірковуючи над цією актуальною психолого-педагогічною проблемою, наголошує: «Ми не допускаємо, щоб талановиті, обдаровані діти працювали нижче своїх можливостей» [10, с. 240].

Про непересічне значення диференціації навчання у сучасній школі висловлюються по суті українські вчені. Наприклад, у дослідженні Т. Яценко акцентується на важливості диференціації як одному з основних організаційних принципів шкільної освіти більшості розвинених країн. Учений дотримується думки, що диференціація є «...виявом демократичних інтенцій соціуму та означає варіативність змісту і форм навчання, за умов якого враховуються запити й потреби кожного учня» [13, с. 297].

З погляду О. Шпарик проблема диференціації навчання є вкрай актуальною у зарубіжній педагогіці. Так, принципово важливим для американських педагогів є розуміння диференційованого навчання як системи, за якої «... кожен учень, опановуючи деякий мінімум загальноосвітньої підготовки, отримує право і гарантовану можливість приділяти увагу тим предметам, які відповідають його схильностям» [12, с. 17].

Диференційоване навчання дає змогу:

- 1) кожному учневі, незалежно від його здібностей і вподобань, засвоїти зміст освіти задля повноцінної самореалізації і життєдіяльності;
- 2) адаптувати процес навчання до психофізіологічних і психологічних особливостей учня;
- 3) урахувати індивідуальні особливості кожного учня, щоб спиратися на засвоєні ним способи пізнання світу і розвивати недостатньо сформовані;
- 4) самовизначитися учневі в особистих інтересах і схильностях самостійно вибирати доцільні напрями вдосконалення своєї навчальної діяльності [8, с. 32–33].

Необхідною умовою ефективного застосування диференційованих завдань є дидактична підготовка їх відповідно до стандартів загальної середньої освіти з урахуванням варіативності способів засвоєння дидактичних знань і вмінь. Розв'язання диференційованих завдань передбачає не лише зниження загальних вимог до учнів слабких груп і підвищення їх до учнів сильних груп, а передусім вільний вибір учнями варіантів і рівнів засвоєння навчального матеріалу, допомогу одним групам та створення належних умов іншим для продуктивної навчальної діяльності.

Робота з учнями за різнорівневими завданнями потребує особливого педагогічного такту вчителя. В учнів не повинен виникати комплекс неповноцінності під час роботи на нижчих рівнях засвоєння навчального матеріалу. Вони мають бути впевнені, що педагог усіляко підтримує їхнє прагнення працювати над завданнями вищого рівня [4, с. 24].

Серед форм диференціації навчання, за яких активізується самостійна діяльність здобувачів освіти і які сприяють реалізації творчого потенціалу особистості, чільне місце посідають факультативні заняття.

Спілкування здобувачів освіти на факультативних заняттях сприяє поглибленню знань, додатковому обміну освітньою інформацією, розширенню світогляду, а також збагачує емоційно-почуттєву сферу.

Маємо тверду позицію, що теоретичні й практичні питання відбору варіативного компонента змісту освіти для основної і старшої школи та відображення його у навчальних програмах і підручниках потребують подальших науково-педагогічних досліджень.

Отже, під час формування і засвоєння варіативного освітнього компонента педагогічному працівникові необхідно спиратися на індивідуальні

особливості кожного здобувача освіти. Завдання педагогів основної і старшої школи — формувати цілісне уявлення здобувачів освіти про світ, сприяти їм у набутті соціального досвіду, готувати їх до професійного самовизначення. Згідно з цими завданнями формується зміст навчання — інваріантний і варіативний освітні компоненти. Завдяки останньому компонентові створюється можливість для більшої диференціації навчання здобувачів освіти, розширення і поглиблення їхніх знань за обраними навчальними профілями.

## Література

1. Антонєць М. Я. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: [монографія] / Михайло Якович Антонєць. — Вид. 8-е, допов. — Рівне: Волинські обереги, 2018. — 308 с. [До 100-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського].
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: [монографія] / Л. Д. Березівська. — Київ: Богданова А. М., 2008. — 406 с.
3. Бугайов О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: [метод. рек.] / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун; НДІ педагогіки України. — Київ: Освіта, 1992. — 32 с.
4. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: [монографія] / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. — Київ: Пед. думка, 2010. — 132 с.
5. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія і практика, перспективи: зб. наук. праць за матеріалами методол. семінару АПН України / АПН України, Від-ня заг. середньої освіти, Ін-т педагогіки; ред. кол.: О. І. Ляшенко [та ін.]. — Київ, 2009. — 188 с.
6. Кузь В. Г. Нова українська школа за Концепцією розвитку освіти на період 2015–2025 роки / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. — 2017. — № 1. — С. 21–26.
7. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х — 80-ті роки XX ст.): посібник / [авт. кол.: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антонєць Н. Б., Шевченко С. М., Міхно О. П., Заліток Л. М., Куліш Т. І.]; за ред. академіка О. В. Сухомлинської. — К.: Пед. думка, 2015. — 703 с.
8. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: [учеб. пособие]. — Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 176 с. — (Б-ка педагога-практика).
9. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2010. — № 3. — С. 2–6.

10. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори: у 5 т. — Київ: Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 5–390.
11. Форми навчання в школі: кн. для вчителя / [Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко, Л. П. Вороніна та ін.]; за ред. Ю. І. Мальованого. — Київ: Освіта, 1992. — 160 с.
12. Шпарик О. М. Концептуальні підходи американських учених до проблеми диференціації навчання та її забезпечення / Оксана Михайлівна Шпарик // Укр. пед. журн. — 2017. — № 1. — С. 16–25.
13. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ — початок ХХІ століття): [монографія] / Таміла Яценко; Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України. — Київ: Пед. думка, 2016. — 360 с.

**Кондратенко Лариса Олександрівна,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник  
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

**Манилова Лідія Михайлівна,**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

**МОТИВАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК  
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ**

**Т**ермін «диференційоване навчання» використовується в педагогіці та психології в кількох значеннях. Так спеціалізовані школи для обдарованих дітей (спортивні, художні, балетні, тощо) або школи з посиленням вивчення окремих предметів — іноземної мови, природничого чи гуманітарного спрямування, по суті належать до навчальних закладів, у які діти відбирають за певними ознаками, а отже, по суті, відбувається диференціація. Диференціація на сьогодні, включає і «особливих» дітей, хоча у багатьох з них вади розвитку не зачіпають інтелектуальні спроможності і, відносно яких, доцільніші різні види інклюзії.

Зовсім іншого значення термін «диференційоване навчання» набуває відносно дітей з недостатньою готовністю до отримання знань в умовах звичайного гетерогенного класу. Така диференціація стосується пере-

важно учнів початкової школи і поділяється на покласну диференціацію, внутрішньокласну диференціацію та індивідуалізацію навчання.

Ідея відокремлення слабовстигаючих дітей від тих, хто легко засвоює навчальний матеріал далеко не нова ще в 1910 році введена в практику московського третього Ольгінсько-П'ятницького жіночого початкового училища, а розквіт діяльності «спеціальних» класів припав на 20-і, початок 30-х років ХХ століття, добу панування педології, яка намагалась об'єднати педагогічні та психологічні підходи до навчання дітей. Однак ліквідація педології зумовила і відмову педагогічної громадськості від спроб поділу дітей на класи за рівнем їх навчальних спроможностей.

Нове відродження рівневого підходу до диференційованого навчання припадає на другу половину 70-х років ХХ століття і стосується переважно початкової школи. Те, що в перші роки навчання закладається фундамент засвоєння знань, умінь і навичок та формується те або інше ставлення дитини до школи було зрозуміло практично всім, а тому й боротьбу з неуспішністю за допомогою диференціації почали саме з початкової школи.

Хоча сама ідея виростала із надр психологічної теорії, та реалізувати її спочатку бралися педагоги та дефектологи. Те, що роботу розпочинали люди, які дещо по-різному оцінювали групу дітей, чікими проблемами вони опікувалися, призвело до того, що під однією назвою «класи вирівнювання»<sup>1</sup> створювались як спеціалізовані класи для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [5] так і для педагогічно занедбаних дітей та дітей із недостатньою готовністю до шкільного навчання [2]. Започаткували впровадження таких класів в роботу загальноосвітніх шкіл спочатку в Естонії, потім у Росії, а далі експеримент почав поширюватися по всьому Радянському Союзі. З 1975/76 навчального року і в кількох школах Донецької області розпочалася експериментальна перевірка ефективності роботи таких класів. Наукове керівництво здійснювали співробітники НДІ педагогіки УРСР (Г. Ф. Кумаріна, М. В. Богданович, А. П. Коваль, Н. Ф. Скрипченко), «психологічне», так би мовити, забезпечення, було покладене на лабораторію психодіагностики та формування особистості молодшого школяра Науково-дослідного Інституту психології УРСР на чолі з Ю. З. Гільбухом [1]. Класи вирівнювання в школах Донецької області

1) Класи для невстигаючих дітей створювались і під іншими назвами – корекційні класи, класи корекції, компенсуючого навчання, педагогічної підтримки, реабілітації. В цілому нараховувалось біля двадцяти варіантів назв [Костенкова, 2011]



формувались за результатами навчання у першому класі. Зараховані сюди діти, як відзначала Г. Ф. Кумаріна, мали такі характерні особливості:

«1. ... були з яскраво вираженим негативним ставленням до навчання, до школи взагалі. Воно виявлялося у відвертому небажанні ходити до школи, виконувати вимоги вчителів, підкорятися елементарним правилам шкільного розпорядку, в пасивності під час уроку і виконання домашніх завдань..., в грубому порушенні дисципліни в класі.

2. У них проявлялась невпевненість у собі, у своїх силах, яка виявлялася або в несміливості, скованості, хворобливій соромливості, або в упертості, відмові відповідати.

3. Підвищена втомлюваність, низька працездатність. Учні могли бути уважними тільки перші 15–20 хв. У кінці третього уроку працездатність досягала нижчої критичної точки...

4. Для всіх учнів класів вирівнювання характерна низька успішність, майже повна відсутність пізнавальних інтересів» [4, с. 45].

Експериментальне навчання показало можливість корекції рівня знань учнів, але не вирішення проблеми виникнення неуспішності. Зокрема, в процесі моніторингу експерименту стало очевидним, що в учнів класів вирівнювання, внаслідок пережитого досвіду шкільної неуспішності, сформувались ознаки травмованої особистості, яка не чекала нічого доброго від учителів та школи в цілому. Для того, щоб ці діти почали використовувати свої потенційні навчальні можливості, доводилось витратити багато зусиль на корекцію особистості цих учнів. Особливо багато проблем виникало з мотивацією до навчання. Діти, які пережили психологічну травму, викликану одним своїм фактом зарахування до класу вирівнювання, створював відчуття нижче вартості, відмінності від більш щасливих однолітків. Процес навчання викликав нехіть та страх. Школярі демонстрували так звану «упереджаючу неуспішність», коли один страх отримати погану оцінку призводив до відмови взагалі виконувати завдання чи відповідати на питання вчителя. Така поведінка залишала дитині надію, що якби вона виконала завдання або добре відповіла, то, можливо, отримала б хорошу оцінку. Формувалась впевненість у тому, що, якщо поганої оцінки все одно уникнути неможливо, то краще нічого не робити, аніж, щось таки спробувати вивчити, але отримати ту ж саму двійку. На жаль, вчителям класів вирівнювання дуже важко вдавалось перебороти це переконання і створити мотивацію до інтелектуальної роботи, переконати дитину, що її зусилля (якими б

недосконалыми вони спочатку б не били) завжди будуть позитивно оціненими дорослими.

Досвід показував, що поки класи вирівнювання діють саме як групи спеціально організованого корекційного навчання для дітей, що не справились із програмою першого класу, вони, навіть поза волі організаторів самого експериментального навчання, перетворювались на такі собі оази неблагополуччя, резервації для «незручних» дітей. Ще в 20-і роки [Див.: 6] було виявлено, що другорічниками стають не найслабші діти в класі, а ті, які сприймаються вчителями як найбільше джерело їхньої тривоги.

Система покласної диференціації за результатами навчання в 1 класі була по суті системою звільнення більшої частини вчителів від тягара відповідальності за складну дитину, поділу дітей на тих, хто достоїн кращого і тих, кому достатньо тільки мінімуму, хай навіть і достатнього для задовільного засвоєння програми початкової школи. Проблема полягала в тому, що педагогам така система подобалась і вони, попри всі застереження психологів, намагались її зберегти в школі, саме як сегрегаційно-виокремлюючу, а не перейти на диференційно-розвиваючу, яка передбачалась при визначенні завдань експерименту

Вивчаючи особливості мотивації до навчання дітей класів вирівнювання, співробітники лабораторії психодіагностики прийшли до висновку, що їх формування за результатами навчання в першому класі є недоцільним. Потрібно не виправляти наслідки травми, а її попереджати. Уже в 1983 р. Ю. З. Гільбух висловив припущення, що первинна шкільна неуспішність не є прямим наслідком відставання в першому класі. Вона коріниться в недостатній готовності до шкільного навчання. Просто у дошкільному дитинстві ці діти пережили якісь несприятливі обставини, які штучно затримали їх розвиток [1]. При цьому в концепції Ю. З. Гільбуха самі обставини не відігравали значної ролі. Вони могли бути різними — хвороба вагітної матері, мінімальна мозкова дисфункція дитини, її власна важка хвороба в дошкільному дитинстві, погані умови для розвитку, уповільнений темп становлення окремих психічних функцій — все це виступало так би мовити передісторією, а наразі психологів цікавив лише актуальний стан дитини.

Для уникнення явища ранньої шкільної дезадаптації, та збереження мотивації до навчання класи вирівнювання почали комплектуватися не із першокласників, які були кандидатами на другорічництво, а із дошкільнят, недостатньо підготовлених до школи. Ступінь психологічної

готовності до шкільного навчання визначався за допомогою тестів. Такий підхід дозволив уникнути особистісної деформації дитини, пов'язаною з хронічною неуспішністю, надав більше часу і можливостей для якісного вирівнювання.

У 1983 році Міністерство освіти УРСР затвердило «Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР» в якому були визначені їх головні організаційні особливості: зниження наповнюваності, надання учителеві права вносити зміни в розподіл навчального часу, здійснення навчально-виховного процесу лише педагогом з високим рівнем кваліфікації.

В перше десятиріччя після отримання Україною незалежності диференційоване навчання на новій основі діяло в багатьох школах як в Україні, так і за її межами. Поступово термін — «класи вирівнювання» вийшов із вжитку і був замінений на класи підвищеної індивідуальної уваги, оскільки донавчальний відбір дітей дозволяв створювати порівняно гомогенні класи у яких навчальні спроможності дітей були майже однаковими. В такій ситуації успішність дитини залежала (поряд із талантом педагога, допомогою батьків та шкільного психолога) переважно від неї самої й у першу чергу від рівня мотивованості її на копітку інтелектуальну працю та досягнення високо поцінованих важливими дорослими результатів.

Результати застосування нового типу диференційованого навчання відслідковувались спеціальними комісіями МОН України, які засвідчували їх достатньо високу ефективність.

Однак з часом, з розвитком широкої мережі шкіл різного типу і певної втрати зацікавленості суспільства шкільною неуспішністю, спеціальні класи для недостатньо підготовлених до навчання дітей поступово вийшли з ужитку.

## Література

1. Гильбух Ю.З. Научный отчет за 1983 год по теме: Психологические особенности индивидуализации учебно-воспитательного процесса в классах выравнивания — машинопис.— Архів Інституту психології імені Г.С. Костюка — № 144.— № фонду 5141.— опис 2, одиниця звітності 792.
2. Классы выравнивания: Результаты анализа экспериментальных исследований/ Под редакцией Л. С. Маслова.— Таллин, 1973.— 160 с
3. Костенкова Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития /Костенкова Ю.А.— М.: Прометей, Московский

- педагогический государственный университет, 2011. — 140 с. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books?id=oQ6HCwAAQVAJ&pg=PT5&lpg=PT5&dq=%D0%BA%D0%BB4>.
4. Кумаріна Г. Ф. Роль класів вирівнювання в індивідуалізації навчання / Г. Ф. Кумаріна // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник, випуск 17. — К.: Радянська школа, 1978. — С. 44–51.
  5. Обучение детей с задержкой развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной. — М.: Просвещение, 1981. — 119 с.
  6. Шнейдер М. А. Второгодник и неуспевающий школьник / М. А. Шнейдер // Педология. — 1930, № 3. — С. 371–382.

**Л.І. Курач,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
завідувач відділу навчання мов національних меншин  
Інституту педагогіки НАПН України;*

**О.Л. Фідкевич**

*кандидат філологічних наук,  
старший науковий співробітник  
Інституту педагогіки НАПН України*

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО  
ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР  
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН  
У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

**Р**озвиток мов національних меншин є важливим фактором культурного взаємозбагачення і консолідації громадян України, що сприяє розвитку громадського взаєморозуміння в умовах полікультурного ситуації в Україні.

Мовно-літературні інтегровані курси для шкіл з навчанням мов національних меншин є інноваційними для української школи. Вони дозволяють створити в учнів цілісне уявлення про світ; про навчальні курси як взаємозалежні елементи системи шкільної освіти. Такий підхід до навчання мови та літератури створює нові умови діяльності учнів, надаючи можливості для їх самовираження, творчості; активізує розумову діяльність учнів, оптимізує навчальний процес.

Мовно-літературна інтеграція передбачає взаємодію двох предметів, основою якої є формування загальних для філологічної галузі ключових компетентностей, передусім — комунікативної, яка для інтегрованого курсу визначається як ключова, так і предметна.

Формування комунікативної компетентності в контексті інтегрованого курсу передбачає вдосконалення володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, цілеспрямоване формування культури усного та писемного мовлення, умінь використовувати мовні засоби в залежності від функціонального різновиду мови, готовність до співпраці і ефективної комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, що відповідають досвіду, інтересам і психолого-віковим особливостям учнів старшої школи; розвиток умінь будувати свою промову відповідно до конкретної мовної ситуації, визначати мету спілкування, враховувати тип і наміри адресату мовлення, вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення і бути готовим до його осмисленої корекції.

У інтегрованому мовно-літературному курсі принцип текстоцентризму є чільним, тому тексти, підібрані для аудіювання / читання, повинні бути основою для організації значної частини роботи на уроці і використовуватися для заучування напам'ять, переказу, складання діалогу, читання, списування, роботи над вимовою, значенням слова, його зображально-виразними можливостями тощо.

Для аудіювання і читання пропонуються тексти, що належать до різних родів літератури, жанрів; типів і стилів мовлення; тексти, що містять монологічне і діалогічне мовлення. Ступінь складності текстів відповідає запланованій навчальній задачі і рівню реальної підготовки учнів.

Робота з удосконалення читання повинна бути спрямована на розуміння прочитаного, вдосконалення техніки читання вголос і мовчки, формування інтересу до систематичного читання. У навчанні читання вголос важливо мати на увазі комунікативний аспект даного виду читання і необхідність розвитку в учнів уміння співвідносити своє читання (його швидкість, чіткість вимови, виразність) з можливостями, інтересами, потребами слухача. У навчанні читання мовчки акцент робиться на швидкість і розуміння (на швидкість розуміння) прочитаного.

Особлива увага приділяється вдосконаленню різних типів читання в залежності від комунікативних цілей, ступеня проникнення в зміст тексту (ознайомлювальне, оглядове, критичне) читання.

Важливою є і робота з книгою: вміння користуватися змістом, знаходити в тексті потрібний фрагмент, відбирати матеріал з декількох джерел для усного або письмового висловлювання тощо. Головна мета роботи з розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності — говоріння та письма — вдосконалення умінь висловлювати свої думки усно і письмово, продумуючи мету висловлювання, плануючи його, зіставляючи мету і результат, враховуючи ситуацію і сферу спілкування. У організації цієї роботи враховується ситуативність мовлення. На уроках рекомендується створення навчальних комунікативних ситуацій, які реалізуються в процесі взаємодії учнів в парах або групах з урахуванням їхніх мовленнєвих можливостей і пов'язані з реальним досвідом школярів.

Необхідно формувати в учнів уміння співвідносити зміст і форму висловлювання з певною ситуацією спілкування, враховуючи при цьому основні компоненти комунікативної ситуації (учасники спілкування (їхні відносини, соціальні ролі, мета спілкування, місце і час спілкування, засоби спілкування (мовні і позамовні)).

Робота над матеріалом, що має соціокультурну складову повинна сприяти формуванню толерантності як в міжнаціональному, так і в міжособистісному спілкуванні, допомагати учням визначати комунікативні стратегії своєї діяльності з урахуванням віку, статі та соціального становища.

Важливим аспектом реалізації соціокультурного компоненту є засвоєння відображених у мові понять, ціннісно значущих для кожного народу (сім'я, рідний край, рідна мова, природа, дружба, любов тощо) і містять як універсальний компонент, так і специфічний, що виражає національні особливості мислення та моделей поведінки.

Засвоєння соціокультурної інформації переважно здійснюється на основі навчальних культурно значущих текстів, що містять відомості про духовну і матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів. До них відносяться перш за все зразкові художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологічні вирази, прислів'я, приказки, що відображають національну специфіку культури, характеру і життєвого досвіду народу.

У процесі роботи з текстом необхідно робити акцент не на перерахуванні мовних, країнознавчих, історичних фактів, а на розвиток глибокого смислового сприйняття і розуміння тексту.

Зміст літературної лінії як інтегрованого компоненту реалізується як в процесі роботи з текстами різних літературних жанрів, так і в процесі комплексного вивчення творів літератури, представлених у програмі.

Пріоритетним видом роботи в контексті інтегрованого підходу до навчання мов і літератур національних меншин є комплексний філологічний аналіз текстів, який передбачає, як аналіз ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, осмислення образу автора, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів його вираження.

Такий підхід принципово важливий з точки зору повноцінного сприйняття художнього твору і водночас більш глибокого розуміння ролі мовних засобів у художньому творі.

Аналіз літературних текстів, систематичний розгляд їх зображально-виражальних засобів, поєднується з роботою зі збагачення, вдосконалення мовлення учнів і передбачає обговорення прослуханого / прочитаного в ході діалогів і складання монологічних висловлювань учнів, підготовки розгорнутих відповідей, есе. У процесі роботи необхідно заохочувати самостійні оцінки змісту тексту, його смислу, вчити школярів уважно ставитися до різних точок зору, зіставляти їх, аргументовано відстоювати свою думку, уникаючи зайвої категоричності.

Літературний компонент реалізується також через проектну діяльність, у процесі якої учні досліджують різні джерела, збирають матеріали, що стосуються біографії і творчості письменників, цікавих фактів з історії літератури і культури, складають доповіді, присвячені різним літературним темам; готують презентації за підсумками проєктів.

## Література

1. Російська мова і література: [прогр. інтегрованого курсу для 10–11 кл.] / Курач Л. І., Фідкевич О. Л., Снегірєва В. В. // Програма для загальноосвітніх закладів України з російською мовою навчання / [Електронний ресурс] МОН України. — Електрон. дані. — К., 2017. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
2. Бех. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. — 2002. — № 5. — С. 5–6.
3. Гвоздева А. В. О взаимосвязи интеграции и дифференциации в обучении / А. В. Гвоздева // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 3. — С. 31–32.
4. Кучеренко І. Інтегровані уроки як вид нестандартної форми навчання української мови//Українська мова та література в школі. — 2011. — № 3. — С. 10–14.

5. Курач Лариса, Фидкевич Елена. Формативное оценивание как способ повышения эффективности обучения русскому языку / Всесвітня література в сучасній школі. — 2015. — № 11. — С. 47–50.
6. Пометун О. С. Интегровані технології навчання: теорія, практика, досвід — К: АПН, 2002.
7. Фидкевич, Е. Л. Формирование ключевых и предметных компетентностей в процессе обучения русскому языку / Е. Л. Фидкевич, Л. В. Давидюк // Всесвітня література. — 2016. — № 10. — С. 57–61.
8. Храмова В. Л. Целостность духовной культуры. — К.: Феникс, 1995.

**Кушнір Валентина Миколаївна,**

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри дошкільної освіти*

*Уманського державного педагогічного університету*

*імені Павла Тичини*

**КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ  
«ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ»  
ТА «ПРОФІЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ»**

Європейська інтеграція України — це складний шлях модернізації всіх сфер життя суспільства відповідно до норм та стандартів Європейського Союзу. У зв'язку з цим, особливої уваги вимагає система освіти, яка тримає беззаперечну першість у забезпеченні ефективного розвитку інтелектуального потенціалу держави та потребує переведення всіх її ланок на рівень загальносвітового виміру відповідно до нових викликів суспільства.

Запровадження профільного навчання у старших класах середньої школи є одним із пріоритетних напрямів оновлення сучасної середньої освіти, підвищення її якості, що дозволяє за рахунок зміни у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їхньої підготовки з урахуванням освітніх потреб, професійних інтересів та життєвих планів.

Профільне навчання як цілісна система вперше було представлено у Концепції профільного навчання у старшій школі (2003), чим зумовило появу досліджень різних аспектів профілізації середньої школи. Питання



становлення профільної школи перебуває в центрі уваги багатьох учених, серед яких: Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, М. Бурда, Л. Ващенко, Н. Дічек, В. Кизенко, О. Коберник, О. Корсакова, В. Кузь, О. Локшина, І. Лікарчук, В. Луговий, В. Майборода, Ю. Мальований, В. Огнев'юк, Л. Онищук, Н. Савченко, А. Самодрин, О. Сухомлинська, С. Трубачова, Н. Шиян та ін.

Метою нашого дослідження є проведення категоріального аналізу понять «профільне навчання» та «профільна диференціація».

Поняття «профільне навчання» є новим педагогічним терміном, позаяк уперше ним стали послуговуватися в наприкінці ХХ ст. Проведемо категоріальний аналіз понять «профільне навчання» та «профільна диференціація». У сучасній педагогічній науці відсутнє однозначне тлумачення терміна «профільне навчання», визначення його сутті, мети, завдань та можливостей реалізації.

У Концепції профільного навчання у старшій школі (2013 р.) зазначено, що «профільне навчання — вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього простору повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти» [13].

А. Самодрин дає таке визначення профільного навчання: «Це профільно-диференційована (за спорідненістю індивідуальних профілів), планомірна, організована, спільна двостороння діяльність учителів і учнів, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи профільно-орієнтованих знань, умінь і навичок, під час якого поряд із загальною освітою (освітнім ядром) набувається особистісно зорієнтована допрофесійна підготовка (освітня периферія) — разом становить «зміст профільної освіти» [14, с. 36–37]. І. Якиманська вважає, що це «вид диференціації навчання у старших класах, що передбачає поглиблене вивчення учнями одного чи декількох предметів, спеціальних курсів, котрі відповідають вибраному профілю» [17, с. 34].

Отже, в основі профільного навчання лежить диференціація. Для розкриття сутності диференціації навчання звернімося до тлумачення понять, пов'язаних із диференціацією: диференціація навчання, диференційоване навчання, диференційований підхід.

Крейг Кемпбелл (Craig Campbell), доктор філософії Університету Сіднея, зазначає, що сучасна диференціація передбачає повне врахування потреб та

особливостей дітей, а також забезпечення молодих людей соціально ефективною освітою. Вчений зауважує, що природний розум, схильності і здібності повинні бути визнані при забезпеченні диференційованої освіти [18].

Диференціація (у перекладі з фр. «differentiation», з лат. «differentia») означає поділ, розшарування цілого на різноманітні частини, форми, ступені [4, с. 95].

Питанню диференціації навчання присвячено велику кількість праць, у яких розглядаються різні сторони цієї проблеми (Ю. Бабанський, М. Богуславський, Н. Бібік, М. Гончаров, Н. Дічек, В. Кизенко, М. Мельников, І. Унт, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Шахмаєв та ін.). Їхній аналіз дозволяє констатувати, що єдиного трактування цих понять науковцями не сформульовано. У різні періоди були здійснені спроби тлумачення диференціації навчання: «урахування індивідуальних особливостей учнів у тій чи іншій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей для роздільного навчання» [15, с. 8; 11, с. 7]; «створення спеціалізованих класів і шкіл, які спрямовані на врахування психологічних особливостей школярів» [8, с. 31]; «дидактичний принцип, за яким для підвищення ефективності створюється комплекс дидактичних умов, що враховує типологічні особливості учнів (їхні інтереси, творчі здібності, здібність до навчання, навченість), у відповідності до яких відбувається диференціація мети, змісту освіти, форми та методів навчання» [1, с. 59].

Іншим важливим поняттям є «диференційоване навчання». В «Українському педагогічному словнику» (за редакцією С. Гончаренка) цей термін трактується як «розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [4, с. 95]. І. Осмоловська пропонує диференційоване навчання розглядати як «процес, організований із урахуванням індивідуально-типових особливостей учнів», а диференціація навчання є способом її організації [11, с. 124].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різні погляди вчених на поняття «диференційований підхід». Так, Ю. Бабанський, М. Шахмаєв розглядали диференційований підхід як спосіб оптимізації, «який передбачає оптимальне співвідношення загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання» [2, с. 21]; А. Кірсанов, Є. Рабунський, І. Лернер визначали його як особливий підхід вчителя до різних груп учнів, що проявлявся в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю і зорієнтованої на різні групи учнів на основі типових індивідуальних відмінностей [16]. Для І. Унта це індивідуалізація навчаль-

ної діяльності; М. Ярмаченка — «цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співтоваристві дітей як його структурні чи неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів» [12, с. 155]; О. Сухомлинська пояснює його як «складний і розмежований різнобічний процес, що виявляється у різних формах, як зовнішній, так і внутрішній, узгоджується і підпорядковується й меті освіти, й загальноосвітнім процесам, а також великою мірою ідеологічним і соціоекономічним чинникам» [6, с. 6].

Існують різні підходи вчених і до класифікації форм диференціації навчання та критеріїв їх поділу. Так, у психолого-педагогічній літературі 1960–1970 рр. учені (І. Бутузов, М. Шахмаєв) обґрунтували внутрішню та зовнішню форми диференціації. Основними показниками зовнішньої диференціації був розподіл учнів за віком, інтересами, успішністю та ін. Формами організації зовнішньої диференціації могли бути спеціальні школи і класи із певним нахилом, факультативи за інтересами, класи для другорічників та ін. [3, с. 5].

Під терміном «внутрішня диференціація», за тлумаченням М. Шахмаєва, розумілася така організація навчального процесу, при якій урахування індивідуальних особливостей учнів відбувалося в умовах роботи вчителя у звичайних класах. При цьому за результатами в навчанні і подібними ознаками індивідуальних особливостей учнів розділяли на декілька груп у середині класу [16, с. 250].

У 90-ті роки ХХ століття вчені В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов вважали, що внутрішня диференціація передбачає різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак. Вона потребує варіативності темпу вивчення матеріалу, диференціації навчальних завдань, вибору різних видів діяльності, визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. При внутрішній диференціації передбачалося використання як традиційної форми врахування індивідуальних особливостей учнів (диференційований підхід), так і в формі системи рівневої диференціації на основі планування результатів навчання.

Зовнішня диференціація розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та поставлені вимоги відрізняються. Зовнішня диференціація могла здійснюватися або в рамках селективної системи (вибір профільного класу чи класу із поглибленим вивченням циклу предметів), чи в рамках

елективної системи (вільного вибору навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [10, с. 43].

Схожі погляди знаходимо у вітчизняному академічному виданні «Енциклопедія освіти» (2008 р.), де також виділено два види диференціації: внутрішню (організація навчання в одному класі відповідно до завдань різного рівня складності, з певною допомогою вчителя) та зовнішню (організація навчального процесу у спеціально створених диференційованих класах, школах: рівнева — за здібностями та успішністю в навчанні, профільна — за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії) [7, с. 211–212].

О. Сухомлинська під зовнішньою диференціацією навчання розуміє багатоманіття типів навчальних закладів, наявність додаткових і спеціальних факультативів і курсів, які пропонують розширений зміст освіти, визначення типів навчальних закладів на основі господарських потреб найближчого оточення школи тощо. Внутрішню диференціацію дослідниця визначає як розподіл навчальних планів, програм за рівнем складності, наявністю / відсутністю окремих предметів, різних термінів навчання в межах навчальних закладів відповідно до їх типів та спрямованості. Ця внутрішня диференціація можлива за різними ознаками — за тестуванням, здібностями, успішністю учнів, інтересами і нахилами (профільна диференціація), навіть за темпераментом [6, с. 6].

Значна кількість сучасних учених виділяють диференціацію рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню). Так, В. Кизенко, Г. Васківська, С. Бондар розрізняють внутрішню (рівневу) диференціацію — за рівнем розвитку учнів, та зовнішню (профільну) диференціацію — за змістом освіти. Рівнева — це диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, профільна — за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії [5, с. 10].

Ураховуючи вищезазначене, дотримуємося думки, що диференціація загальної освіти становить собою систему, у якій розрізняють рівневу та профільну диференціації.

Профільна диференціація пов'язана з різним змістом освіти і спрямована на спеціалізовану підготовку учнів, які об'єднуються в гомогенні групи за інтересами, нахилами, здібностями та професійною спрямованістю. На міжшкільному рівні (макрорівні) профільна диференціація реалізується через різні типи шкіл (гімназії, ліцеї, математичні, лінгвістичні школи та ін.); на внутрішньошкільному рівні (мезорівні) — через профільні класи (групи), факультативи, елективні курси і гуртки за вибором.

Різномірне диференціація передбачає розподіл учнів на основі рівня розвитку і навчання та надання різного за складністю і обсягом змісту навчального матеріалу. На міжшкільному рівні (макрорівні) різномірне диференціація реалізується через спеціалізовані школи, школи для обдарованих дітей, школи з поглибленим вивченням предметів; на внутрішньшкільному рівні (мезорівні) — через класи з поглибленим вивченням окремих предметів. Внутрішня диференціація реалізується і на рівні класу (макрорівні) як один зі способів урахування індивідуальних особливостей учнів, і як форма рівневої диференціації, за якої учні, навчаючись за єдиною програмою, мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів [5, с. 10].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що диференціація у профільному навчанні передбачає, за рахунок варіативності у змісті, структурі та організації навчального процесу, створення стабільних груп чи класів, на основі здібностей та інтересів учнів, проектованої професії та життєвих намірів, їхнього рівня розвитку та освітніх можливостей.

## Література

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. / В. И. Андреев. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. — Кн. 2. — 318 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1977. — 254 с.
3. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. — Новгород: НГПИ, 1972. — 72 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К.: Либідь. — 1997. — 376 с.
5. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васківська, С. П. Бондар та ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 216 с.
6. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.): монографія / Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д. [та ін.]. — К.: Педагогічна думка, 2013. — 650 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

8. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
9. Лернер П. С. Профильное образование: взаимодействие противоположностей / П. С. Лернер // Школьные технологи. — 2002. — № 6. — С. 75–81.
10. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 42–47.
11. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. — М.: Воронеж: Модэк, 1998. — 154 с.
12. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. — К.: Пед. думка, 2001. — 514 с.
13. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс]: наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року. — Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/)
14. Самодрин А. П. Вступ до профільного навчання: навч. посібник / А. П. Самодрин. — 2-е вид. — Кременчук: ПП Щербатих, 2006. — 188 с.
15. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
16. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер [и др.]; под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. — С. 251–28.
17. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
18. Campbell C. Differentiated schooling [Electronic resource] / C. Campbell // Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand (DEHANZ), 21 February 2014. Available: <http://dehanz.net.au>

**Ліснівська Тетяна Вільгельмівна,**

*вчитель початкових класів,*

*методист СШ№ 3 Подільського району м. Києва*

## ШЛЯХИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВТІЛЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ

Щороку до школи приходять нові першокласники, для всіх родин України це найголовніше свято. Можливо тому, що кожна родина відчуває важливість нових можливостей для своєї дитини, тому що покладає певні надії на вплив школи, вчителів, навчального процесу не лише

на розвиток, а й на майбутні погляди і вподобання дітей шестирічного віку. До формування класів завжди були певні питання. Як об'єднувати дітей? Була програма рівневого підходу, так звані «сильні» класи під маркуванням А, класи «середніх здібностей», класи «вирівнювання». Були навіть можливості переходу з рівня у рівень, якщо протягом певного часу учень підвищив результати навчання була можливість підвищити рівень навчального класу. Проблема була в тому, що програмовий матеріал для всіх рівнів залишався єдиним і робота з обдарованими учнями залежала від обдарованого вчителя. Яким би не був клас за рівнем підготовленості до навчального процесу, серед учнів завжди є діти з різними здібностями. Сучасний підхід до формування класів першокласників відкидає поділ за здібностями. До одного класу зараховуються діти різного рівня підготовленості, різного типу сприймання: аудіали, візуали, кінестетики, дискрети. До якого типу належить сам учитель? Поява альтернативних приватних шкіл відкриває можливість максимально обрати навчальний заклад за здібностями дитини для окремих кіл суспільства.

Шалва Амонашвілі стверджує, що завжди існує класична дидактика, скільки б не відкривались інноваційні технології — всі вони базуються на класичних основах. Загальноосвітні заклади користувались класичними принципами і методами дидактики диференційованого підходу до навчання. Диференційований підхід — від початкового розуміння, це окремі форми виконання чи отримання знань. Робота по картках з рівневим підходом сприймання і засвоєння. Інновація диференціації у різних творчих інтерпретаціях. Можна просто роздати картки із завданнями, а можна створити ігрову ситуацію, що приведе до виконання тих самих завдань. Можна погратись у гру «Рукавичка» і витягти картку із завданнями. Можна кидати куб і на гранях отримувати завдання, можна створити лист із кольоровими трикутниками, де на трикутниках записані завдання. Хтось із дітей грається із задоволенням і виконує поетапно всі вимоги гри, хтось вважає даремною втратою часу ігри на уроці і вимагає конкретних завдань без відволікання на гру. Дитина, що не виробила техніку читання і техніку письма розгублено сприймає весь процес, не розуміючи конкретного змісту завдань і вимог, у цьому випадку дитина низького рівня не зможе підвищити свій рівень сприймання.

Наступний підхід до диференційованих завдань це тести. Методика тестування вимагає різні типи відповідей закриті: «так», «ні»; відкритого вибору з кількома варіантами серед яких є правильні і не правильні

відповіді; напівтворчі, де треба доповнити подану відповідь і творчі, де треба викласти власну думку. Диференціація технології тестів у напрацюванні навичок і вмінь. Тематичні тести дають можливість моніторингу знань, показують творчі здібності, або їх відсутність. Тести можуть нести і ознайомлення з новим матеріалом, і перевірку отриманих знань. Мінус паперових варіантів у великій кількості одноразових роздруківок.

Диференціація через методи та прийоми мнемотехніки містить в собі цікаві процеси мислення і розвитку пам'яті, дає розвиток фантазії, показує шляхи розвитку тектильної пам'яті. Для їх застосування необхідно навчитися вчителю завдання підручника, вимоги навчальної програми перетворювати у форматі мнemo- і ейdotехніки. На скільки зацікавлений вчитель загальноосвітньої школи працювати у подвійному завантаженні? Індивідуалізація роботи з учнем у класі завжди залежить від компетентності вчителя.

Цифровий формат освіти якісно новий підхід у вирішенні диференціації навчання. Візуалізація навчальних знань у цифровому форматі цікава всім типам сприймання: аудіалам, візуалам, кінестетикам, дискретам. Головне питання це забезпечення і вчителя, і учня мульти медійним обладнанням, мережею, мережним контентом. Цікавими для учнів початкових класів є завдання розроблені при допомозі триггерів, готові шаблони для вчителя можна використовувати в різних темах і на різних предметах.

Інтерактивна дошка дає можливість працювати учням у 4–6–8–10 торкань, тобто одну вправу одночасно на цифровій дошці може виконувати від 4 до 10 учнів, рухаючи пальчиком по поверхні, виконуючи інтегровані завдання. «Бібліотека», або — налаштування інтерактивних дощок, містить готові програми ігрового типу з почерговим ускладненням, куди вчитель може додавати завдання з різних навчальних предметів. Знову від вчителя вимагається використовувати створене колегами, або створювати особисто.

Найефективнішими цифровими налаштуваннями, на мою думку, є контенти kahoot, learningapps, хмарні технології google, скрайбінг, і багато інших безкоштовних програм доступних для сприйняття вчителя і учня. Сучасні технології найефективніші у диференціації навчання, вони, безумовно, цікаві учням, доступні вчителям. У батьків є можливість перевірити роботу своєї дитини під час виконання завдань у цифровому форматі. Це крок до віддаленої освіти, інтегрований підхід, широкий доступ дітям з обмеженими можливостями. Мережа пропонує багато готових завдань з різних предметів і для різних класів. Сьогодні більшість учнів і батьків готова до цифрового формату навчання, вчителі готові



працювати в новому форматі. Сучасні технології входять у повсякдення нинішніх шкіл.

(Автор використав матеріали з власного практичного досвіду роботи з учнями у школі).

**Назаренко Тетяна Геннадіївна,**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
головний науковий співробітник, відділу навчання  
географії та економіки Інститут педагогіки НАПН України*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ЗМІСТІ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ**

**В**ходження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему впровадження профільного рівня навчання учнів як одного з етапів реформування освітньої галузі нашої держави у відповідності до міжнародних стандартів освіти. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу в ліцеї з метою створення найбільш сприятливих умов для становлення і розвитку особистості учнів, формування в них адекватної самооцінки, більш повного уявлення про майбутню сферу професійної діяльності та вільного і свідомого її вибору.

Індивідуалізація навчання в ліцеї передбачає надання учням можливості одержати освіту за різними профілями, навчальними планами та програмами. Проте і за умов профільного рівня навчання забезпечується засвоєння кожним з них базового рівня знань з того чи іншого навчального предмету, тобто профільна диференціація не виключає рівневої диференціації. Різновидом профільного рівня навчання є поглиблене вивчення окремих навчальних предметів або їх груп, зокрема, математики, фізики, хімії, географії, біології тощо.

Диференційоване навчання — давно відомий і ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності, застосування якого має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у навчальній підготовці учнів.

Влучно підкреслив М. М. Шардаков слова великого педагога К. Д. Ушинського: «Змусьте дитину йти — вона втомиться швидко, стрибати — також, стояти — також, сидіти — вона також втомиться; але вона перемішує всі

ці види діяльності різних органів і пустує протягом дня без втоми. Теж саме спостерігається під час занять згубно діє на дитину всяка надто довга і постійна діяльність в одному напрямку» [10, с. 19].

Ідея профільного рівня навчання не є новою. Вітчизняна освіта накопичила значний досвід із диференційованого навчання [1, с. 69–70]. На території нашої держави відбувається вже десята спроба профілізації шкільної освіти [4].

Як відомо, профільне навчання базується на принципах індивідуалізації і диференціації (див. схему 1) [3, с. 203].

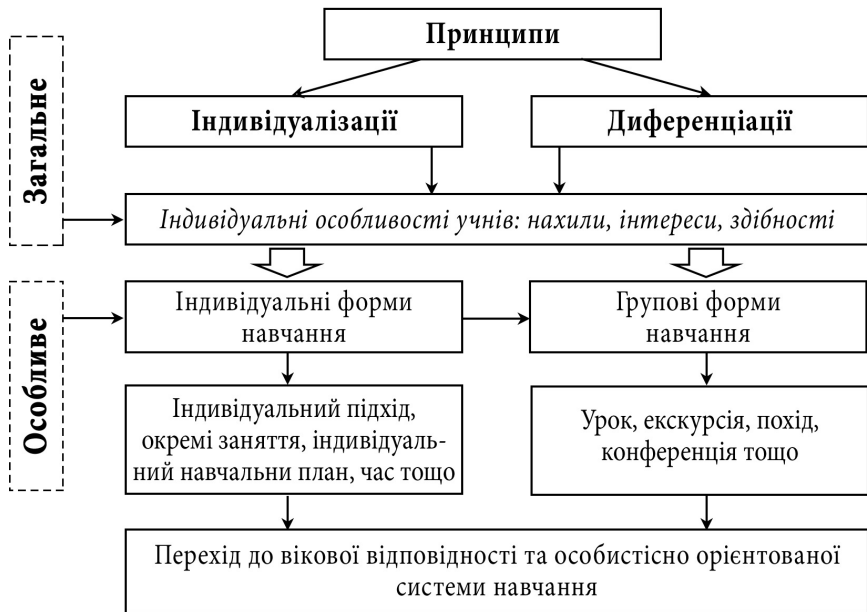


Схема 1. Принцип індивідуалізації і диференціації

Профільний рівень навчання географії — це організація диференційованого навчання, що передбачає поглиблене і професійне зорієнтоване вивчення циклу споріднених географічних предметів [2, с. 102].

Навчальний предмет «Географія» вміщує в собі понад 100 наукових дисциплін, що утворюють сучасну географічну науку: фізику (знання про природу фізичних явищ: дощ, цунамі, землетруси тощо), хімію (знання про хімічне вивітрювання, хімічне засолення ґрунтів тощо), екологію (знання про навколишнє середовище і закони його існування тощо),

біологію (ботаніку, зоологію — знання про ареали розташування певних видів рослин, тварин, ґрунтів тощо), картографію (знання про укладання різноманітних карт — від топографічних до космічних та ГІС-технології, відповідно геометрію, креслення, астрономію — розташування планет і небесних тіл), знання законів історії та суспільствознавства — як утворювались держави, їх політичний устрій та форми правління — і це тільки невеликий перелік дисциплін. Вивчення географії на профільному рівні дає можливість формувати в учнів цілісну картину світу, що передбачає утворення предметної географічної компетентності [5, с. 27].

В останні 15–20 років в усьому зарубіжному світі, на відміну від України, спостерігається ренесанс географічної освіти, причому цей ренесанс йде паралельно зі все більш глибоким розумінням ролі географічної освіти у верхніх ешелонах політичного і економічного менеджменту, що приймає рішення (Morgan, Geography Renaissance, 2012) [7, с. 250]. Розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору об'єктивно потребує від української школи відповідної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої ланки освіти в школі є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Компетентнісний підхід до формування змісту географічної освіти в профільній школі припускає посилення діяльній спрямованої освіти, що означає перетворення результатів навчання не стільки в об'єктно-знання-центричні, скільки в практично-поведінкові форми (вирішувати ті або інші задачі, висловлювати конкретне, аналізувати ті або інші співвідношення і закономірності, самостійно знаходити інформацію для того-то, порівнювати ті або інші об'єкти тощо) [7, с. 141].

Перед вчителем постає завдання поєднати навчання географії з різними видами діяльності учнів протягом уроку в такий спосіб, щоб утримувати їхню увагу, не допускаючи втоми. Цього можливо досягти шляхом диференціації навчального процесу, а диференціювати можливо все і на всіх рівнях. Свого часу з цього питання Є. С. Рабунський зазначив: «у навчальній діяльності цілком все може бути диференційовано через мету, об'єм, спосіб і термін виконання навчальної діяльності» [8, с. 49–50]. Отже, диференціація навчання виступає одним з головних напрямів в умовах реформування шкільної географічної освіти і не втрачає значимості до вивчення своїх похідних науковцями у сферах філософії, психології, педагогіки.

Психолого-педагогічні дослідження, а також досвід, який вже є в реалізації профільної диференціації змісту географічної освіти, показують, що більш оптимальний вік для профільного навчання (виходячи з вікових особливостей учнів), 15 років, що відповідає дев'ятому класу, тобто вік, коли починають формуватися стійкі професійні устремління, пізнавальні інтереси до майбутньої професії.

Одним з важливих напрямків профільної диференціації є предмети вивчення навчальних дисциплін, основи яких представлені в шкільній навчальній програмі, кажучи іншими словами, предметний підхід до диференціації [9, с. 113].

Крім предметної, у географії використовується така форма диференціації, як елективна, що представлена курсами за вибором. Завдяки елективній диференціації учням представляється можливість обирати навчальні курси відповідно своїм здібностям, інтересам, схильностям тощо. Обов'язковий набір предметів при цьому зберігається. Елективна диференціація служить ефективним засобом врахування індивідуальних особливостей учнів, їх пізнавальних здібностей, дає можливість самостійно зробити вибір щодо діяльності, в якій варто вдосконалюватися, наприклад в сільській місцевості, варто запровадити курс за вибором «Меліорація», «Геодезія та кадастр», «Зелений туризм», в шахтарських містечках прикладними будуть курси за вибором «Геологія», «Корисні копалини області», «Природокористування» тощо.

У сучасному мінливому світі молода людина, що буде власне життя в умовах демократичного суспільства та науково-технічної революції, успішною буде тільки тоді, коли, маючи загальний базовий рівень знань, вона опанує основи фахових вмінь. Підґрунтям цього і є профільний рівень навчання учнів ліцею як вид зовнішньої диференціації.

В результаті дослідження взаємозв'язку таких понять як інтеграція та диференціація В. Ф. Моргун стверджує, що «слід говорити про дві взаємодоповнюючі зустрічні тенденції: диференціацію й інтеграцію» [6, с. 254]. Об'єднавши ці два поняття в одне, використавши початок обох слів «інте» та «диф», В. Ф. Моргун вводить нове поняття «інтедифії» і визначає інтедифію освіти, як «пульсуючий взаємо перехід між інтеграцією та диференціацією змісту освіти, методів навчання і виховання, навчально-виховних закладів, що зумовлюється як потребами й можливостями суспільства, так і здібностями, інтересами особистості» [6, с. 255].

Формування термінологічно-понятійної складової дослідження має такі специфічні особливості:

- світоглядне значення шкільної географії, що вивчається на профільному рівні, сприяє використанню в її понятійно-термінологічному апараті значної кількості філософських і загальнонаукових педагогічних термінів і понять;
- «географічність», тобто входження цієї галузі знань до системи географічних наук, детермінує використання в її межах понятійно-термінологічної системи «Географія»;
- розвиток профільного рівня навчання географії зумовлює вживання в її межах понятійно-термінологічної системи таких понять, як диференціація, індивідуалізація, інтеграція, рівневість, варіативність, профільність, багатопрофільність, професія;
- наукова мова шкільної географії, що вивчається на профільному рівні, вирізняється наявністю у її складі значної кількості абстракцій;
- понятійно-термінологічний апарат нашого дослідження перебуває на стадії трансформації у зв'язку з сучасними особливостями формування української термінології.

Таким чином, при застосуванні профільного рівня навчання географії створюються найбільш сприятливі умови для професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху, а це говорить про свідому творчу реалізацію людини.

## Література

1. Адаменко О. В. Проблеми диференційованого і профільного навчання у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття / О. В. Адаменко // Наук. зап. Сер. Педагогіка і психологія / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — Вінниця, 2004. — № 11. — С. 68–72
2. Ампілова Л. П., Шульженко Л. С., Шахов Ю. І. Диференціація географічної освіти та її органічний зв'язок з національною історією, мовою, культурою. Проблеми географічної освіти в Україні. Тез. доп. / Ред. кол. П. Г. Шищенко / відп. ред. / та ін. — Київ, 1993. — С. 102–103.
3. Андронатий В. В. Педагогические условия реализации дифференцированного подхода в процессе обучения общеобразовательным предметам / В. В. Андронатий // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. — К., 1997. — С. 202–204.

4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. — К.: СПД Богданова А. М., 2008. — 406 с.
5. Гончаренко С. У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: дис... док-ра пед. наук в форме науч. докл. / Семен Устинович Гончаренко. — К., 1989. — 56 с.
6. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник. — 2-е вид. — К.: ВД «Слово», 2012. — 464 с.
7. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: [монографія] / Тетяна Геннадіївна Назаренко// Педагогічна думка. — 2013. — 318 с.].
8. Рабунский Е. С. Индивидуализация домашних заданий — необходимая умова успішного навчання, — Калінінград, 1962–114 с.
9. Фруктова, Я. С. Диференціація навчання в профільних класах природничого спрямування (на матеріалі курсу «Загальна біологія»): дис... канд. пед. наук: 13.00.02. [Текст] / Я. С. Фруктова; [Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова]. — К., 2003. — 241 с.
10. Шардаков, М. Н. Очерки психологи учения [Текст] / М. Н. Шардаков — М., Учпедгиз, 1951. — 200 с.

### **Науменко Світлана Олександрівна,**

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

## **ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК НАПРЯМ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Згідно із «Концептуальними засадами реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016) реформування української системи повної загальної середньої освіти передбачає новий погляд на оцінювання результатів навчання здобувачів освіти: «Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню здобувачів освіти. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд» [4, с. 15].

Тобто, на наш погляд, передбачається застосування формувального оцінювання як напрямку реформування освіти в Україні. Адже, це оціню-

вання являє собою інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначити потреби учнів, адаптуючи до них освітній процес [2, с. 223].

Зарубіжний досвід застосування формуального оцінювання в системах повної загальної середньої освіти європейських країн показав його переваги, зокрема, через покращення результатів навчання у здобувачів освіти, зокрема, у тих, хто відстає у навчанні, та розвиток в них самооцінювання, критичного і творчого мислення та вміння вчитися.

Формувальне оцінювання — це двосторонній процес взаємодії педагогічного працівника (вчителя) і здобувача освіти (учня). При цьому, здобувач освіти є активним учасником освітнього процесу. Адже, це оцінювання дає можливість здобувачам освіти відслідковувати особистий прогрес навчання, визначити його проблемні місця та планувати подальші кроки щодо покращення ситуації за допомогою педагогічного працівника. Роль педагогічного працівника — допомогти здобувачу освіти під час навчання: визначити його рівень навчальних досягнень і потенційні можливості та обговорити з ним варіанти його покращення.

Для педагогічного працівника формувальне оцінювання дає можливість виявити слабкі місця у викладанні предмету, курсу або теми.

Під час запровадження формуального оцінювання у навчальному процесі педагогічний працівник повинен дотримуватися п'ятих принципів:

1. Він регулярно забезпечує зворотний зв'язок, надаючи здобувачам освіти коментарі, зауваження, поради щодо їхньої діяльності.
2. Здобувачі освіти беруть активну участь в організації процесу власного навчання.
3. Педагогічний працівник змінює техніки і технології навчання в залежності від зміни результатів навчання здобувачів освіти.
4. Педагогічний працівник усвідомлює, що оцінювання за допомогою оцінки різко знижує мотивацію і самооцінку здобувачів освіти.
5. Педагогічний працівник усвідомлює необхідність навчити здобувачів освіти принципам самооцінювання і способам поліпшення власних результатів [3].

У навчальному процесі формувальне оцінювання використовують на всіх етапах оцінювання. Так, під час вхідного (попереднього) оцінювання воно дає можливість: а) визначити навчальні потреби здобувачів освіти; б) оцінити їхній рівень володіння навчальним матеріалом; в) виявити

інтереси кожного здобувача освіти; г) поставити цілі навчання. Під час поточного оцінювання: 1) відслідковувати прогрес в навчанні здобувачів освіти; 2) перевірити в них розуміння особливостей власного мислення та спонукати їх до самопізнання. Під час підсумкового оцінювання — перевірити рівень навчальних досягнень, які здобули здобувачі освіти [1].

Отже, формувальне оцінювання являє собою цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням здобувачів освіти. Воно сприяє поліпшенню результатів навчання кожного здобувача освіти, вчить їх здійснювати самооцінювання, розвиває в них навички критичного і творчого мислення, сприяє впевненості у власних силах, підтримує у них впевненість, що кожен із них здатен покращити свої результати. Адже, формувальна оцінка показує здобувачу освіти, що він зробив добре, що погано, і як може покращити свою роботу. Вона підтримує і допомагає здобувачу освіти в процесі навчання.

Як зазначає О. В. Онопрієнко: впровадження формувального підходу вимагає передусім зміни психологічної настанови педагогічного працівника, докорінної зміни ставлення здобувачів освіти і їхніх батьків до шкільної оцінки [5, с. 41].

## Література

1. Дементієвська Н. Формуюче оцінювання в курсі допрофільної підготовки за програмою Intel «Шлях до успіху» / Н. Дементієвська // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2012. — № 2. — С. 60–69.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. — К.: Богданова А. М., 2009. — 404 с.
3. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики / Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2013. — № 6. — С. 45–57 [Електронний ресурс]. — Режим доступу до статті: [http://elibrary.kubg.edu.ua/6327/1/Morze\\_N\\_Barna\\_O\\_Vember\\_V\\_IITNZ\\_6\\_2013\\_IS.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/6327/1/Morze_N_Barna_O_Vember_V_IITNZ_6_2013_IS.pdf).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — К.: МОН України, 2016. — 40 с. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О. В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 4. — С. 36–42.



**Опалюк Тетяна Леонідівна,**  
*асистент кафедри соціальної педагогіки  
і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ Й ОПТИМІЗАЦІЇ КОГНІТИВНО-ЗМІСТОВОЇ КОМПОНЕНТИ У СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**А**ктуальність проблеми дослідження визначається, насамперед, тенденціями щодо модернізації системи освіти всіх рівнів (загальноосвітньої, вищої школи) на компетентнісній основі, технологічне забезпечення якої стосується суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників навчального процесу, їх особистісного взаємоприйняття та взаєморозуміння. У цьому контексті актуалізуються проблеми формування здатності майбутнього вчителя до аналітико-рефлексійних процесів, як у сфері навчальної діяльності, так і стосовно її соціального контексту.

На високий соціокультурний потенціал освіти вказує С. Сисоєва: «... освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію й реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення смислу життя. Іншими словами, у такому контексті освіта виступає як засіб управління розвитком суспільства [3, с. 7].

Проблемами змісту професійної, педагогічної, соціальної рефлексії займалися такі дослідники як В. Андрущенко, Т. Давиденко, О. Дубасенюк, В. Кремень, М. Марусинець, О. Малихін, О. Олексюк, Л. Подимова, С. Сисоєва, Г. Сухобська, В. Хуторської та ін. Ученими більшою мірою вивчалися професійно-рефлексійні, педагогічно-рефлексійні процеси, у тому числі обумовлюючи та вивчаючи їх соціальний контекст. Авторами наукових праць визначаються не лише сутність професійно-рефлексійних, соціально-рефлексійних процесів, їх характерологічні ознаки, а й змістова основа, указуючи на зміст дефініцій, теоретичних основ, практики реалізації означених процесів, у тому числі й у процесі професійної підготовки педагога.

Так, М. Марусинець зазначає, що професійна діяльність учителя полягає у постійному рефлексійному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Тому розвинена рефлексійна спроможність має бути характерною рисою педагога-професіонала [2].

Змістово-когнітивна складова соціальної рефлексії потребує більш поглибленого, цілеспрямованого та системного дослідження, зокрема в контексті компетентнісної професійної освіти майбутнього вчителя. Визначаючи сутність змістово-когнітивної складової соціальної рефлексії в системі педагогічної підготовки вчителя, виходимо з потрактування сутності наукового пізнання у сфері професійної освіти, яке складає методологічну основу когнітивно-змістових процесів усіх рівнів і спрямувань.

Отож, базовими конструктами (концептами) змістової основи соціальної рефлексії є особистісний конструкт (оцінна система, яка застосовується індивідом для класифікації різних об'єктів його життєвого простору, Дж. Келли); соціальний конструкт (концепт) як модель домінуювальних соціальних взаємовідносин «породження конкретної культури або суспільства, що існує виключно в силу того, що люди згодні діяти так, ніби воно існує, або згодні слідувати певним умовним правилам».

Зазначені конструкти мають високий інтеграційний потенціал, забезпечуючи цілісність і саморозвивальність соціальної рефлексії — особистісно означеного системного утворення (змісту як його складової). Виходимо з позиції, що інтегральною особливістю змісту соціально-рефлексійної компетентності є її надпредметна природа, тобто вона трактується як метакомпетентність. Соціально-рефлексійна компетентність є фіксованою складовою у структурі професіограми вчителя (моделі «Випускник»), яка обумовлює ефективність рефлексійних дій у соціальній сфері задля соціальної адаптації, соціального самовизначення, соціальної самореалізації, а також відповідає за підготовку школяра до реалізації означених функцій. Як зазначає О. Дубасенюк, «Професійно-педагогічна педагогіка — синтетична наука. Більш ніж 80% педагогічної лексики й наукових категорій педагогіки запозичено з інших наук. Вона оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними для цієї науки поняттями. Відтак, багатобічна й складна діяльність педагогів потребує врахування наукових напрацювань у сфері педагогіки, психології, філософії, соціології, методології й інших наук, що мають безпосереднє й опосередковане відношення до професійної освіти [1, с. 4].

А це означає, що її зміст не може бути віднесений до конкретної навчальної дисципліни або блоку дисциплін, він є поліпредметним, поліфункціональним. Закономірно, що можна говорити більшою мірою про потенціал навчальних дисциплін у розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя (найвищий він у гуманітарних). З іншої сторони, її метакомпетентний характер свідчить про те, що соціальна рефлексія сприяє розвитку інших професійно-педагогічних компетентностей учителя, зокрема, соціокультурної, комунікативної, аналітичної, діагностичної, прогностично-проектувальної та ін.

Когнітивно-змістову компоненту соціальної рефлексії майбутнього вчителя трактуємо як складову цілісної дидактичної системи формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, що реалізується: а) через зміст навчальних дисциплін психолого-педагогічного, соціологічного, фахового циклів; б) зміст самостійної роботи, що програмується в рамках вивчення відповідних навчальних дисциплін; в) зміст самоосвітньої діяльності, самовиховання, спрямованих на формування професійної компетентності вчителя, соціально-рефлексійної у її контексті. Таким чином, когнітивно-змістова компонента передбачає змістове наповнення освітнього процесу, реалізуючи технології формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Функціонально основу когнітивної складової рефлексії становлять такі базові процеси психіки, як центрування (комплексний аналіз досліджуваного об'єкта: учня, себе в межах визначеної взаємодії); децентрування (здатність відтворювати й аналізувати точку зору іншого (наприклад учня); проекція (процес трансформації (умовного перенесення) власних позицій на зовнішні об'єкти й навпаки: умовна зміна ролей і станів).

У комплексі всі ці когнітивні дії визначають зміст та особливості інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя, що детермінують його спроможність до ефективної реалізації соціально-рефлексійних функцій у вказаному вище соціально-педагогічному контексті.

Оскільки соціально-рефлексійна діяльність не була актуальною в системі інформаційно-репродуктивної освіти, маємо ситуацію, коли однією з головних причин низького рівня ефективності її запровадження через систему навчальних дисциплін є низький рівень готовності викладачів вишів до реалізації означених функцій. Тому дидактичну систему потрібно вибудовувати в такий спосіб, щоб і викладачі розвивали власну здатність до соціальної рефлексії, оволодіваючи теоретико-практичними основами цього складного процесу, розширюючи зміст навчальних дисциплін, по-

силуючи соціально-рефлексійний аспект роботи студентів з навчальною інформацією в межах визначеної навчальної дисципліни, максимально спрямовуючи її на майбутню професію, її соціологічний контент.

Для викладачів формування когнітивно-змістової компоненти соціальної рефлексії майбутнього вчителя може реалізовуватися через науково-методичну діяльність: проведення наукових досліджень, предметом яких можуть стати проблеми розвитку соціальної, аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентностей, колективні форми професійного розвитку (конференції, наукові, методичні семінари, проблемні групи, круглі столи, предметом обговорення яких стануть зазначені вище актуальні питання змісту розвитку соціальної рефлексії студента як майбутнього педагога.

## Література

1. Дубасенюк О. А., Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів / О. А. Дубасенюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.— Вип.15. Ч. 1. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010.— С. 3–8.
2. Марусинець М. М., Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. М. Марусинець.— К., 2012.— 456 с.
3. Сисоєва С. О., Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва.— Хмельницький: ХГПА, 2008.— 324 с.— С. 7–16.

### **Пророк Наталія Василівна,**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інституту психології імені Г. С. Костюка*

### **Чекстере Оксана Юріївна,**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
Інституту психології імені Г. С. Костюка*

## МОТИВАЦІЙНА СФЕРА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від системи освіти, яка тільки реформується, створення нових механізмів адаптації та апробації змісту освітніх програм. Це обумовлено зміною потреб суспільства, як у культурному, так і в економічному середовищі. Зміни

зачіпають всі ланки освіти, в тому числі і початкову освіту, завдання якої обумовлено оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у дітей прийомів самостійного придбання знань і розвитку активної життєвої позиції. Оскільки наразі найбільш гострі проблеми в області навчання і виховання пов'язані з відсутністю мотивів до отримання освіти в учнів, особливу актуальність набуває вивчення специфіки розвитку і формування мотиваційної сфери особистості дітей старшого дошкільного віку в контексті оволодіння ними навчальною діяльністю.

Мотиваційна сфера старших дошкільників ще досить нестійка, місце ведучого мотиву може займати то одне, то інше спонукання, в залежності від стану дитини і ситуацій, в яких вона знаходиться (сімейні стосунки, стан здоров'я, взаємини з однокласниками і вчителем, ігрова ситуація або ситуація навчання). Однією з провідних потреб у дітей є потреба в нових враженнях, яка поступово перетворюється в пізнавальну потребу. Задоволення цієї потреби в тій чи іншій мірі відбувається в освоєнні різноманітності зовнішнього світу, в спілкуванні з близькими дорослими і іншими дітьми, за допомогою книг, телебачення, комп'ютерів. Пізнавальний мотив, будучи одним з базових у розвитку мотиваційної сфери дитини, починає формуватися досить рано, в перші місяці життя. Розвиток пізнавального мотиву залежить як від факторів біологічного характеру (нормального розвитку центральної нервової системи), так і внутрішніх чинників соціального характеру (стилю сімейного виховання, характеру соціальної взаємодії з дорослими, системи навчання, виховання і розвитку в дошкільному навчальному закладі та ін.).

Дітям старшого дошкільного віку притаманні також такі соціальні потреби як потреба у визнанні та схваленні, потреба в самоствердженні, потреба в спілкуванні. Багатьом дітям зрозумілі широкі соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання. Але в даній віковій групі така далека мотивація практично не впливає на поведінку дитини. Відстрочений результат діяльності не має достатньо мотивуючого впливу.

Вузькі соціальні мотиви, так звані, позиційні, відповідають найважливішим соціальним потребам (у визнанні, в спілкуванні, в самоствердженні і та ін.). Потреба «бути дорослим» приймає форму тенденції зайняти нову соціальну позицію — позицію школяра і виконувати пов'язану з цим

положенням серйозну суспільно значиму діяльність. Позиційні мотиви виявляються:

- в прагненні дитини отримати схвалення з боку значущого дорослого;
- в прагненні отримати задоволення від процесу спілкування з дорослими, з однолітками;
- в прагненні завоювати визнання і схвалення з боку однолітків в ході взаємодії;
- в престижних мотивах і мотиви самоствердження.

Старшому дошкільнику стає доступним усвідомлення об'єктивності і справедливості моральних норм, розуміння їх відносної значущості в ситуаціях морального вибору.

В ході розгляду мотиву важливо виявити його особистісну значущість. Для старших дошкільників найбільш значимі мотиви соціального схвалення, які за своєю спонукальною силою перевершують пізнавальні мотиви і виявляються реально дієвими. Однак, саме вміння усвідомити і сформулювати судження про те, заради чого він може в майбутньому вчитися, показує, що діти в цьому віці можуть співвідносити деякі свої мотиви, вибудовувати їх за ступенем суспільної значимості.

Гра — основний вид діяльності дитини аж до молодшого шкільного віку. Важливо залучати старших дошкільників до ігрової діяльності, активізуючи її розвивальний вплив на провідні новоутворення вікового періоду. На жаль, в даний час самостійна гра дітей носить в основному маніпулятивний характер. А саме сформованість ігрової діяльності, є однією з найважливіших психологічних передумов готовності дитини до шкільного навчання — це здатність переносити значення предметів на предмети-замінники, зіставляти ролі й правила, дотримуватися правил. У дитини, яка не дограла в дошкільному дитинстві під час вступу до школи, як правило, домінує ігровий мотив. На ряду з соціальними і навчальними мотивами, які забезпечують повноцінний розвиток навчальної діяльності, домінування ігрового мотиву, навпаки, гальмує її розвиток і призводить до переносу дошкільних форм діяльності на навчальну. Сприяти розвитку мотивів навчання можливо завдяки використанню елементів сюжетно-рольової гри і цілеспрямованому навчання дошкільнят.

Створити мотивацію старших дошкільників до навчання в школі це означає закласти фундамент емоційного прийняття навчання як діяльності, розвинути пізнавальні та соціальні мотиви, розвинути передумови

і елементи навчальної діяльності, такі як наочно образне мислення, основи логічного мислення, довільність поведінки, здатність планувати, оцінювати і змінювати свою діяльність, орієнтуючись на соціальні норми та вимоги.

**Сальник Ірина Володимирівна,**

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізики  
та методики її викладання Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету імені Володимира Винниченка*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ — ШЛЯХ ДО УСПІХУ КОЖНОГО УЧНЯ**

**Д**иференціація не є чимось новим в теорії та методиці навчання. Впровадження ідей диференційованого підходу в середній школі відбувається досить давно та інтенсивно. Цей термін чув кожен вчитель ще під час свого навчання у вищому навчальному закладі, хоча впроваджувати в практику роботи (рівневу диференціацію) прагнули не усі. Можливо, це стало одним із реальних чинників того катастрофічного стану, в якій опинилася середня освіта.

В останні десятиліття проблема запровадження диференційованого підходу у загальноосвітніх навчальних закладах постала з новою гостротою. Насамперед, на нашу думку, це пов'язано із тим, що з року в рік повільно, але неухильно ускладнювалися програми навчальних дисциплін. Повністю ігнорувався відомий закон Ортега-і-Гасета про «ощадність в освіті», котрий вимагав нещадно викидати з програми усе зайве і залишати тільки те, що учень здатний фізично засвоїти і що буде потрібно йому в житті. Сучасні програми середньої школи є настільки перевантаженими, що у своїй сукупності вони просто не можуть бути засвоєні учнями з необхідною повнотою. До того ж, незважаючи на впровадження концепції особистісно орієнтованого навчання, фактично продовжується спрямованість навчального процесу на «середнього» учня. В такій ситуації запровадження технології диференційованого навчання стає все більш актуальним, оскільки їх спрямованість на індивідуально-типологічні особливості учнів забезпечує формування уміння вчитися, потребу в самоосвіті, сприяє виникненню бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних та проблемних ситуацій тощо.

Одночасно, необхідність диференціації в процесі навчання впливає з практичної потреби впровадження принципів індивідуального підходу, що вимагає врахування різнобічних можливостей учнів (психологічних, фізіологічних, інтелектуальних та ін.).

Означені аспекти, на нашу думку, підносять проблему практичного застосування диференційованого навчання на новий рівень, що вимагає глибшого її дослідження.

Особливо гостро проявляються визначені нами проблеми в процесі навчання дисциплін природничого циклу, зокрема фізики. Ні для кого не секрет, що фізику, як навчальну дисципліну, яка є улюбленою або потрібною у старшій школі з кожним роком обирає усе менша кількість учнів. Більшість учнів гуманітарних класів (як показало опитування до 90%) вважають фізику нецікавою та непотрібною їм дисципліною. Але необхідність її вивчати приводить учнів до внутрішнього напруження, стану тривоги або стресу, бо більшість з них переживає за оцінку з предмету. Основна причина, на наш погляд, полягає в тому, що багато дітей ще в основній школі не можуть засвоїти ту кількість інформації, яка передбачена навчальною програмою, вони не розуміють (з різних причин) матеріал, він стає для них нецікавим і важким. Як наслідок, прагнення вивчати фізику зникає. Запровадження ідей диференційованого підходу, як показує практика, дозволяє зменшити напруженість у навчанні, використати різні підходи та методики, що враховують індивідуальні особливості кожного учня.

Відомо, що диференціація буває різних видів: профільна та рівнева, внутрішня та зовнішня. В практиці виділяють різні моделі диференціації: модель потоків, гнучкого складу класів, різнорідних класів, інтегрована модель. На наш погляд, найцікавішою та найефективнішою з точки зору можливостей запровадження різних підходів у навчанні є рівнева диференціація.

Диференціацію, насамперед, слід розглядати як адаптацію до індивідуальних потреб. Агенція з навчання та розвитку Великобританії визначає диференціацію як процес, в якому враховуються відмінності між учнями, для створення умов, коли усі учні в групі мають *найкращі* (а не середні) шанси на успіх у навчанні [2].

На базовому рівні диференціація полягає у зусиллях вчителів реагувати на різницю між учнями в класі. Кожен раз, коли вчитель звертається індивідуально до учня або до невеликої групи, з метою внести зміни



у процесі навчання, щоб створити найкращий можливий досвід для кожного, цей вчитель диференціює навчання.

Зрозуміло, що у великому класі відмінності між учнями можуть бути досить різноманітними, щоб їх можна було оцінити кількісно, розбити учнів на відповідні групи та корегувати методику навчання. Наприклад, у певної групи учнів вивчення фізики пов'язане із значними труднощами, тоді як у інших є явно виражені здібності до вивчення предмета. Важливо врахувати як інтереси учнів, так і готовність до вивчення предмета, темп навчання, рівень завдань, особливості сприйняття і т.і.

Як показують дослідження та практика діяльності, диференціація працює за трьома ключовими аспектами: готовність учня; вимоги до навчання; інтерес. Ці аспекти, нібито, дуже широкі, але використання ефективних методів диференціації дозволяє врахувати навіть найразючіші відмінності між учнями.

Що саме може диференціювати вчитель? Як мінімум, чотири елементи навчального процесу, що враховують готовність учнів, їх інтереси та вимоги до навчання: зміст (те, що учень повинен вивчити, доступ до інформації), процес (дії, в яких учень бере участь, щоб засвоїти матеріал), результати (проекти, роботи, в яких учень повинен показати те, що вивчив в темі), навчальне середовище (умови для плідної роботи усіх учнів).

Якщо говорити про методи диференціації навчання, то таким може стати будь-який з методів навчання. Але експертна думка зводиться до того, що усі методи диференціації на уроках можна розділити на шість основних категорії. Розглянемо детальніше як це працює на уроках фізики.

**Завдання.** Диференціація по завданням є одним з найпоширеніших методів. З метою реалізації даного методу вчитель може створювати різні набори завдань в залежності від здібностей учнів (Respectful Tasks). На уроках фізики це можуть бути завдання, що вимагають використання лише певної групи вмій: теоретичного або експериментального спрямування. Цей метод гарний тим, що дозволяє учням якнайкраще проявити свої здібності, враховуючи їх психологічні особливості: здатність до візуального сприйняття чи аудіо, сенсорного і т.д. Але не усі вчителі прагнуть до складання таких завдань з різних причин: додаткове навантаження та планування, соціальні наслідки. Тому, як альтернативний метод використовується один перелік завдань, що поступово ускладнюються. Учні мають можливість працювати над тією групою завдань, яку вони обирають для себе самостійно.

**Гнучка група (Flexible Grouping).** Спільне навчання має багато переваг, наприклад таких, як можливість невпевнених у собі учнів брати активну участь у занятті. Невеликі групи учнів, що мають змішані здібності, дозволяють використовувати на ранніх етапах переваги підтримки однолітків. Учні з вищим рівнем готовності отримують можливість проявити себе як організатори, лідери, що здатні висловлювати свої думки в інтересах усієї групи. На уроках фізики цей метод виправдовує себе в процесі виконання проектної діяльності, лабораторних робіт, розв'язування експериментальних задач.

**Засоби навчання (ресурси).** Цей метод, якому в значній мірі допомагають досягнення в галузі технологій, тому він стає більш розповсюдженим. Якщо говорити про сучасні технології навчання, то в багатьох дослідженнях, зокрема і нами, доведено, що використання комп'ютера в навчанні дозволяє врахувати не лише вікові особливості, а й індивідуально-суб'єктивні характеристики учнів, організувати зворотній зв'язок, обрати індивідуальний темп навчання та його напрям, враховувати конкретну педагогічну ситуацію.

Використання різноманітних програмних засобів (наприклад, Algodoo для самостійних експериментальних досліджень) та сучасних засобів (використання учнями можливостей iPad, iPhone) дозволяє диференціювати роботу учнів як на уроках, так і вдома, підходити до вивчення теми під різними кутами, використовуючи декілька матеріалів одночасно (прості та складні). Диференціація такого виду дозволяє використовувати широкий спектр матеріалів для досягнення єдиного результату навчання. В своєму дослідженні ми наголошували на тому, які можливості мають сучасні інформаційні технології як засоби адаптації учнів до навчання. Зокрема, нами запропонована методика проведення лабораторних робіт з використанням диференційованого підходу із фізичним обладнанням, віртуальними моделями та презентаціями, що дозволяє диференціювати процес підготовки, проведення роботи та опрацювання її результатів [1, с. 248–253]. Як показує наш досвід, запропонована методика підготовки до лабораторної роботи значно зменшує напруження під час її виконання на уроці, учні з розумінням сутності проводять дослідження, наявне обладнання не викликає у них відчуття остраху, вони вільно користуються усіма приладами.

**Темп навчання.** Проведення занять протягом однакового часу незалежно від рівня складності для різних груп учнів приводить до того, що більш встигаючі учні стримуються у русі, а ті, що менш здібні, нездатні витримати темп уроку. Завдання вчителя полягає у правильному плану-

ванні уроку, коли час використовується гнучко, що дозволяє задовольнити потреби усіх учнів. Учні, що встигають, мають отримувати більш складні завдання, на які витратять більше часу, розширюючи одночасно свій світогляд та поглиблюючи знання.

**Діалог та підтримка.** Диференціація в діалозі дуже поширена на уроках. За допомогою цієї технології вчитель повинен допомагати учням в розв'язуванні завдань, проблем, визначивши, кому з учнів і яка допомога потрібна. Вербальна підтримка та заохочення відіграють в цьому методі важливу роль. Особливо доцільним нам бачиться запровадження діалогу в процесі пояснення нового матеріалу та створенні проблемних ситуацій на уроках фізики.

**Постійна оцінка.** Вчитель, що запроваджує диференціацію в навчанні проводить оцінювання не в кінці вивчення теми, а на постійній основі. Ці оцінки, він використовує, насамперед, для проведення коригування в плануванні навчального процесу з метою врахування потреб учнів та їх рівня.

Усі означені аспекти нами узагальнені у вигляді схеми, поданої на рис. 1.



Рис. 1. Диференціація навчання (методи).

Диференціація навчання — не просто технологія, це філософія та спосіб навчання, який поважає і враховує різні потреби учнів в навчанні і очікує, що всі учні будуть успішними. Такий підхід означає, що вчителі активно планують різноманітні підходи для того, щоб учні успішно навчалися та могли показати свої успішні результати.

В процесі планування своєї діяльності кожен вчитель повинен керуватися певними принципами. Ми виділили декілька, які, на наш погляд, допоможуть якісному плануванню диференційованого навчання:

- Зосередьтеся на основних ідеях та навичках, що формуються в процесі вивчення матеріалу;
- Відповідайте на окремі відмінності учнів (стиль навчання, попередні знання, інтереси, рівень зацікавленості темою);
- Гнучко групуйте учнів (за інтересами, здібностями; змінійте склад груп);
- Включіть в навчальний процес конструктивне постійне оцінювання;
- Постійно оцінювати, враховувати та коректувати зміст, процес та результат з метою задоволення потреб учнів.

Диференціація полягає в тому, що вчитель розуміє, що має справу із групою різних людей та адаптує процес, щоб усі мали рівний доступ до навчання. Це повинен бути неперервний та гнучкий процес, який враховує не лише результат, але й визнає прогрес учня в навчанні, в своєму удосконаленні, який коректується з метою забезпечення потреб усіх учнів.

## Література

1. Сальник І. В. Інтеграція реального та віртуального навчального фізичного експерименту в старшій школі: дис...доктора пед.наук:13.00.02 / Сальник Ірина Володимирівна. — К., 2016. — 497 с.
2. National curriculum in England: science programmes of study — <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>

### **Снісаренко Олена Ігорівна,**

*аспірант кафедри психокорекційної педагогіки  
факультету корекційної педагогіки та практичної психології  
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,  
вчитель-дефектолог (супервізор) Школи І–ІІІ ступенів № 231  
Оболонського р-ну, м. Києва*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗІЇ — ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ**

**В**провадження системи інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливим освітніми потребами (порушеннями психофізичного та/чи інтелектуального розвитку), як експериментальна педагогічна новація стартувало в 2008–2009 навчальному році. Сьогодні це вже повномасштаб-

ний окремий освітній процес повністю закріплений на законотворчому рівні з 2010 року, а в дошкільці — 2015 року. В рамках «концепції нової української школи» (НУШ) затверджено близько п'ятдесяти нормативно-правових актів, які врегульовують процес інклюзивної освіти і порядок забезпечення необхідної підтримки з боку відповідних педагогічних працівників. За офіційними даними за 2016/17 рік до ЗОШ інтегровано близько 10 тис. дітей різних нозологічних груп (8,2%) [1].

В нормативно-правових документах, що регламентують порядок організації інклюзивного навчання вказано: «Навчання інклюзивних учнів здійснюється за Типовими навчальними планами і передбачає наявність корекційного компоненту — це психолого-педагогічний супровід, який забезпечують корекційні педагоги та психолого-педагогічна служба: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, педагог супроводу (асистент вчителя), практичний психолог, соціальний педагог, вчитель ЛФК, реабілітолог та інші фахівці (за індивідуальної потреби). Оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП має бути стимулюючим і в рамках індивідуальної навчальної програми (ІНП)» [1].

В додатку до Листа МОН України від 12. 07. 2017 № 1/9–385 зазначено, що: «Корекційно-розвивальна робота в інклюзивній школі передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і потребує впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом. Педагоги шкіл самостійно розподіляють програмовий матеріал відповідно до годин передбачених навчальними планами для учнів з особливими потребами (за нозологіями). При цьому завданнями педагогів є врахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальних можливостей таких учнів та створення відповідних умов для засвоєння змісту навчальної програми запропонованої для учнів загальноосвітньої школи» [1].

Детально досліджуючи «інклюзивне законодавство» стає зрозуміло, що нові рекомендації складені на основі: педагогічного досвіду корекційних шкіл, які мають свою навчальну структуру (корекційну) на відміну від загальноосвітньої школи; «калькування» зарубіжного досвіду без залучення відповідних ресурсів; повно масштабна відсутність узгодженості в роботі на міжвідомчому рівні; відсутність моніторингу фактичного стану впровадження на місцях і врахування думки педагогів; тотальна нестача кваліфікованих педагогічних кадрів, як корекційної так і загальноосвітньої школи... Старі методи в нових умовах вже не є дієвими і якісними [1; 2].

Аналізуючи сучасний стан інтеграції дітей з ООП можна сказати напевно, що статус таких учнів в ЗНЗ має «відтінок маргіналізації». Тобто діти опинилися на межі двох освітніх систем і відчують на собі їх суперечливий вплив. Цей феномен можна назвати «пограничною освітньою маргіналізацією особистості», що виражається в груповій приналежності до дитячого контингенту, але ускладнює «себе-ідентифікацію», як особистість із-за особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Особливо гостро на це впливають труднощі в засвоєнні основних академічних дисциплін в умовах класу (гуманітарний, математично-природничий та історичний блоки). Саме на цих уроках найбільше проявляються прогалини в знаннях, або відсутня їх наявність, як таких, в інклюзивних учнів. Потрібного індивідуального і диференційованого підходу на мікрорівні (в класі) вчитель не застосовує, аргументуючи це відсутністю відповідних знань, а педагог супроводу, який компетентний в питаннях навчання даної категорії дітей, не може реалізувати ІНП в умовах уроку без дозволу вчителя. Всі ці фактори дуже гостро впливають на процес навчання і соціалізації дітей різних нозологій. Також зводить нанівець корекційно-розвивальний вплив і можливість здобуття якісної освіти за здібностями з профорієнтацією, а не формальної — ценової (атестат з поміткою «за спеціальною програмою») [1].

Вивчаючи провідний науково-педагогічний досвід, стає зрозуміло, що індивідуальний та диференційований підхід у навчанні в усі часи крокували пліч-о-пліч. Тому, якщо ми говоримо про індивідуальну навчальну програму (ІНП) та індивідуальне планування розвитку (ІПР), структура і зміст яких чітко прописані в Постанові КМУ від 9 серпня 2017 року № 588, то чомусь не враховується теоретичний і практичний досвід диференціації навчального процесу, який мав би мати місце в інклюзивному просторі. Дуже малий відсоток вчителів цікавиться індивідуальними потребами інклюзивних учнів, яких навчають, не приймають участі в створенні ІНП (його змістом) і, тим більше, не використовують індивідуальних і диференційованих методів викладання в інклюзивному класі. Реалії практики інтегрованого навчання дещо віддалені від законодавчої бази і мають, нажаль, відтінок профанації ідеї «включення» особливої дитини до масової школи. Тому маємо таку «картину»: ІНП та ІПР розробляються де-юре, а де-факто в умовах уроку вчителі «не обтяжують себе його реалізацією» бо орієнтуються на здорових учнів; асистент вчителя не може реалізувати його (ІНП)

в умовах уроку тому, що він «заважає» основному вчителю працювати за своїм планом [1; 2].

Темп уроку швидкий і перенавантажений різними видами навчальної діяльності. Учні з атипичним розвитком просто не встигають за класом із зрозумілих причин. В молодшій школі команда спеціалістів, асистент вчителя працюють над тим, щоб дитина могла взаємодіяти з дорослими і дитячим колективом. За цей час навчальний потенціал виражається в ретардації і асинхронії навчальної мотивації та пізнавального розвитку. І частіше всього такі учні до початку вступу в середню школу є соціалізованими і адаптованими до умов загальноосвітнього закладу, але засвоїли програму на початковому рівні (відштовхуючись від державного стандарту освіти). Це ще створює додаткові психологічні проблеми особистісного характеру і ще більше віддаляє дитину від колективу однолітків [2, с. 100–106].

Отже, потрібно шукати вихід, який би допоміг дитині посильно засвоювати основні академічні вміння з допомогою мультисенсорної команди (за А. Колупаєвою) і, одночасно, не позбавляти її комунікації в межах дитячого колективу.

Термін «диференційоване викладання» у вітчизняному освітньому просторі порівняно новий. Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них». [2, с. 100–106]. Диференціація освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку мала свій своєрідний вигляд, який виражався у функціонуванні 8 типів навчальних закладів за нозологіями на макрорівні; поділ класів на I і II відділення за рівнем пізнавальних можливостей — мезорівень; внутрішньо-класна диференціація за індивідуальними можливостями — мікрорівень. Диференціація на мікрорівні передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня їх навчальних здібностей [1].

Тому на основі досліджень і законодавчих положень пропонуємо «нову стратегію диференціації навчання учнів з особливими освітніми потребами», яка має в собі таку структуру (планування) [1]:

1. Адаптація інклюзивних учнів до класно-урочної системи в 1–2-й рік навчання з паралельним моніторингом набутих знань, вмінь та навичок в рамках вимог програми навчання. Розробка ІНП та ІПР з відповідним корекційно-розвивальним супроводом.

2. Починаючи з 3-го року навчання діагностика рівня засвоєння навчальної програми з метою виявити рівень прогалин в знаннях з основних академічних дисциплін (для початку: українська мова (граматика), літературне читання, математика).

3. Формування «мобільних груп» учнів 3–6 інклюзивних дітей за нозологіями. Тут враховуються: рівень незасвоєності програмного змісту; індивідуальний пізнавальний потенціал (научуваність); рівень соціалізації (самостійності); когнітивний розвиток. Вікова межа в групі не більше трьох років різниці між дітьми.

4. Основним вчителем «мобільної групи» є педагог супроводу (тобто асистент вчителя), який має відповідну корекційну освіту. Він орієнтується в проблемах кожної дитини і адекватно може модифікувати (за потреби) зміст навчальної програми в рамках ІПР дитини, а також професійно- і психологічно-сумісний зі спеціалістами «команди супроводу дитини з ООП»

5. Складання педагогом супроводу окремого графіку уроків з основних академічних дисциплін. Їх підготовка та проведення за участі вчителя-дефектолога (математика та інші дисципліни за потреби) і вчителя-логопеда (граматика і читання) у відповідних кабінетах [1].

Аргументація переваг даної стратегії диференціації навчання [1]:

1. Педагог супроводу може без перешкод реалізувати зміст ІНП та ІПР з орієнтацією на індивідуальні психофізичні та інтелектуальні можливості кожного учня не заважаючи вчителю в інклюзивному класі і дітям з типовим розвитком. Як відомо в спеціальній школі (корекційній) структура уроку (за І. Г. Єременко) суттєво відрізняється від масової школи.

2. Педагог супроводу має можливість скласти календарне планування уроків, зміст яких буде відповідати рівню знань учнів «мобільної групи», а також підготувати дидактичне забезпечення уроку і використати відповідні підручники.

3. Адекватне «стимулююче» оцінювання учнів з орієнтацією на індивідуальні особливості. Розробка відповідних засобів контролю рівня засвоєних знань (тести, контрольні, тематичні, аудіювання і т. д.)

4. Відповідність навчання Типовим навчальним планам для кожної нозологічної групи.

5. Підсилення корекційного компоненту методом «синхронного викладання», а саме проведення уроків із залученням вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, практичного психолога. Можливо інших спеціалістів.



6. Інклюзивні учні, які є в складі мобільної групи методом диференціації посилено здобувають знання, але не вибувають з дитячого колективу, оскільки на інших предметах вони працюють в класі разом з усіма.

7. Розвантаження спеціалістів «команди супроводу» в погодинному еквіваленті, що дасть можливість охопити більшу кількість дітей та створити інтенсивне, потужне корекційно-навчальне середовище.

8. Вчителі молодшої та середньої шкільної ланки не підлаштовуються під дітей з ООП засобами зниження темпу уроку і спрощенням змісту навчальної програми. Вони повністю орієнтуються на здорових учнів, задовольняючи цим їх право на якісну освіту [1].

Підґрунтям до даної стратегії є ряд причин. Згідно Постанови КМУ «Про затвердження змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09 серпня 2017 року № 588. Тобто, вчитель-дефектолог та інші спеціалісти уповноважені сформувати групи учнів за нозологіями для проведення корекційно-розвиткових занять. То чому б не побудувати ці заняття на повноцінному навчанні основних академічних дисциплін, в засвоєнні яких інклюзивні учні мають проблеми? При цьому залучивши педагога супроводу не як «няньку» чи «наглядача», а повноцінного спеціаліста [1].

Дана стратегія диференційованого навчання в інклюзії дозволить: ефективно організувати процес освітньої інтеграції дітей різних нозологічних груп орієнтуючись на їх індивідуальні особливості; підсилити інтенсивність корекції пізнавального розвитку учнів з ООП; залучити всі педагогічні ресурси; забезпечити якість освіти здорових учнів. Також це дозволить проявити у учнів категорії «прихованої інклюзії» і надати їм відповідну психолого-педагогічну підтримку засобами «мобільних груп». Диференціація навчального процесу передбачає послідовне переключення дитини з особливими освітніми потребами від навчальної до професійно-технічної діяльності.

## Література

1. Снісаренко О.І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць.— Вип. 10. 2017.— С. 327–341.
2. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія / Д.І. Шульженко. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017.— 444 с.

**Сопова Дана Олегівна,**

*аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки*

*Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **ЗНАЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ЧЕСНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ**

**К**оли Альберта Ейнштейна запитали про його погляди на освіту, він відповів: «Єдиний раціональний метод виховання — означає бути прикладом». А потім додав: «Якщо ви не можете цього зробити, то будьте принаймні прикладом застереження» [3, с. 407]. Іноді педагоги глибоко помиляються у тому, що вони роблять; їх спроби впоратися з цими помилками зводяться до заперечення, що фактично позбавляє молодь навчальних моделей, необхідних для отримання позитивних навчальних здібностей, яких потребує реальне життя. У сфері навчання, як і в будь-якій іншій, старше покоління дає приклад дотримання морально-етичних правил молодшому поколінню. Цілком можливо, що однією з причин високого рівня вчительського стресу є внутрішній дисонанс, і намагання керувати ним стає дедалі важчим. Іншою причиною стресу можуть бути прояви академічної нечесності зі сторони учнів, напружені ситуації, контрольні та догматичні спроби попереджувати низько моральні випадки. Відсутність навчальних моделей, необхідних для успішного життя, призводить до напружених та жорстких ситуацій між вчителем та учнями [4, с. 62].

Єдиною надією на розвиток освіти з дотриманням принципів академічної чесності може бути те, що вчителі пояснюватимуть негативні наслідки проявів академічної нечесності на майбутнє життя починаючи ще з початкових класів. Необхідним є проведення дебатів серед вчителів загальноосвітніх шкіл про необхідний ступінь глибини навчання принципів академічної чесності у школі, змістове наповнення моральної освіти у сучасному світі, методи за допомогою яких ми можемо запровадити дане навчання у наших класах, — ці дії є необхідним початком для революційного навчання за принципами академічної чесності. Навчання буде вже не про знання; мова йтиме про демонстрацію того, як підтримувати інтелектуальну взаємодію зі складними морально-етичними проблемами, як не зупинитися через допущені помилки та розчарування. Почавши

більш енергійно займатися академічною чесністю, вчителі також зможуть пояснити молоді сутність поняття «навчання упродовж життя», змодельювати різні життєві ситуації, в яких діти можуть опинитися, зробивши певний вчинок, пояснити дітям, що в майбутньому вони будуть жити і діяти для суспільних та сімейних очікувань, що вони намагатимуться заслужити довіру дорослих навколо них, щоб їх оцінили, любили і приймали. Іншими словами, діти народжуються для того, щоб бути соціальними та діяти таким чином, щоб отримати повагу у суспільстві [1, с.16].

Завдяки зростаючому впливу контакту з різними культурними переконаннями щодо дітей молодшого шкільного віку реалізується більш широке визнання соціальної природи навчання дітей та культурного контексту, в якому здійснюється це навчання. Крім того, визнаною є величезна здатність навіть дітей передшкільного віку «сприймати сенс» цього культурного контексту в академічній роботі. У першій половині ХХ століття методи догляду за дітьми, мали тенденції подібні до лабораторних занять, а їхнє трактування природовідповідних підходів означало, що вони відкидають інформацію, яку батьки або опікуни заявляють як суб'єктивні. Результатом стало те, що протягом багатьох років діти не отримували ті права, які підтверджують ряд дослідників у галузі психології розвитку [5, с. 53]. Тепер ми знаємо, що з дитинства люди мають право вивчати різні речі. Вони не є просто осередками біологічних прискорень, які повільно трансформуються, бо проходять через універсальні заздалегідь встановлені етапи розвитку. Діти активно навчаються у оточуючих людей, з якими живуть з моменту народження. Ще в далекому 1994 році Корпорацією «Карнегі» були проведені дослідження, які показали, що відсутність стимуляції мозку в перші роки життя може призвести до його фактичного пошкодження, що в кінцевому рахунку перешкоджає досягненню оптимальних результатів [6, с. 55]. Існують також докази того, що розвиток мозку в ранньому дитинстві не лише суттєво залежить від позитивних екологічних та експериментальних факторів для його подальшого оптимального функціонування, він також може стати відносно «жорстким» протягом цього періоду [7, с. 129]. У той же час, згідно конструктивістської теорії, раннє дитинство є періодом відносної пластичності. Ця пластичність дозволяє різним культурним та соціальним групам інтерпретувати дитячу біологічну природу різними способами, наклавши її на певні конструкції, які складають відповідні форми освіти. Наприклад, деякі вчені стверджують, що уявлення про

дітей як «дорослих в очікуванні» є підходом, який обмежує очікування та, в свою чергу, обмежує досягнення. Соціологія дитинства, галузь вивчення якої спирається на багато дисциплін, підкреслює питання, чому різні суспільства трактують дитинство різними способами і чому певне виховання дітей приписується конкретним дітям. Команда, яка проводила міжнародне дослідження «Дитинство як соціальний феномен» під егідою Європейського центру соціальної політики та досліджень, дійшла висновку, що дитинство є маргіналізованим у суспільствах, в яких доросле життя має «першорядне значення» [8, с. 40]. Робота в галузі соціології дитинства висуває певні теорії розвитку дітей з огляду на припущення, на яких ґрунтувалися теорії. Способи, на яких виявлені знахідки узагальнювалися, незважаючи на дослідження, з якого була виведена теорія, яка в свою чергу була проведена у дуже специфічному культурному контексті. Морс стверджує, що цей тип розвитку може бути гегемонічним, прагнучи нав'язати одну конкретну модель дитинства та виховання в різних суспільствах та субкультурних групах [5, с. 83]. Проте діти самі по собі не є пасивними шматочками глини, з яких можна зліпити будь-які «форми», які захоче обрати суспільство. Діти є активними учасниками процесу, бо вони народжуються для того, щоб бути соціальними, бути прийнятими і знайти «схвалення» від оточуючих, і тому цю «форму» створюють самі діти. Важливо пам'ятати про те, що, хоча пластичність означає, що діти можуть бути сформовані за очікуваннями їхнього оточення, процес формування передбачає посилення певних потенційних можливостей або диспозицій, і послаблення та подальше зникнення інших. Проблема в тому, що як тільки зникнуть певні потенційні можливості, буде майже неможливо відновити їх в подальшому житті.

Види дитинства, які ми будуємо, дотримуючись дещо фіксованої, поетапної моделі розвитку, зазвичай заснованої на теорії Жана Піаже, можуть приділяти недостатню увагу взаємодії між біологічним потенціалом і раннім культурним досвідом. Ми повинні орієнтуватися на лінії Виготського — «навчання сприяє розвитку», цей процес відбувається через значущі та емоційно насичені соціальні взаємодії. Отже, по-перше, якщо ми не визнаємо потенціал і пластичність розвитку дітей, ми можемо обмежити їхні досягнення, якщо ми не можемо вирішити, які аспекти наших культур і які здібності будуть найціннішими в майбутньому, для самих дітей та їхнього оточення. По-друге, усвідомлення того, що все навчання відбувається в соціальному контексті, в якому передаються

культурні ідеї та настанови, повинні змусити нас бути більш турботливими і обережними щодо кожної дитини. Фактично, освіта та виховання, які ми обираємо для наших дітей, як зміст, так і підходи до навчання, можуть мати вирішальні довгострокові наслідки для нашого суспільства. Не зважаючи на особливості, з якими народжується кожна дитина, ми повинні вирішити, якими саме особистостями стануть наші діти та сприяти цьому розвитку шляхом надання відповідної допомоги та ділячись життєвим досвідом, спираючись на диспозиції дитини і фундаменти, закладені в родині.

Афективні аспекти навчання, емоційне залучення дітей до оточуючого середовища визнаються важливими питанням, оскільки вони суттєво впливають на формування цілісної особистості дитини [3, с. 410]. «Емоційний інтелект» став одним із аспектів, які стосуються людського ядра буття. Ньюбі висуває думку про духовний розвиток як розвиток особистості: «духовний розвиток — це прогрес від поганого поведіння до добродісної поведінки... відповідальної та з інтересами оточуючого суспільства» [6, с. 49]. Педагоги ще не в повній мірі усвідомлюють свою відповідальність перед суспільством за емоційний та духовний розвиток дітей. Бо це через нашу емоційну і духовну взаємодію з іншими людьми діти вчаться спілкуватись, співпереживати. Основи емоційного здоров'я та здатність співвідносити себе з іншими людьми закладені в перші роки дитинства та вказують на потребу в навчальному плані, в якому дитина має більшу автономію, і заохочується до творчої підтримки оточуючих. Дослідження з США, зокрема, вказують на те, що в результаті країни заощаджують гроші, якщо приділяють увагу цій проблемі [6, с. 29]. Слід звернути увагу на навчальні плани, які сприяють емоційному та духовному, а також соціальному, фізичному, естетичному, моральному та когнітивному розвитку. Основна освіта в початкових школах обмежено спрямована на викладання грамоти та обчислення, і це дає свої наслідки. Чи хочемо ми націю людей, які будуть грамотними та ідеально рахувати за рахунок їхнього емоційного здоров'я та рівня морального виховання? Звичайно, ми потребуємо уваги до грамотності та обчислення, а також інших сфер навчання, але не менш важливим є формування цілісної особистості.

Сучасні загальноосвітні школи повинні дотримуватися політики академічної чесності, основою навчальної програми повинні бути такі якості, як чесність та єдність команди. Практика академічної чесності матиме фундаментальне значення для учнів шкіл [2, с. 4]. Діти усвідомлюватимуть значення поняття «академічна чесність», наслідки нехтування

морально-етичних правил під час навчання. Наслідки проявів випадків академічної нечесності повинні бути прописані в офіційному документі «Кодекс поведінки школи». Вчителі, помітивши зловживання учнями, повинні пояснити зміст документу як дітям, так і батькам. Учитель повинен доводити до відома керівництво школи, якщо у нього виникло занепокоєння стосовно академічно нечесних дій учнів. Учень має право спростувати звинувачення у прояві академічно нечесних випадків. Учням початкової школи вчителі пояснюватимуть основи академічної чесності, учні середньої та старшої школи повинні будуть підписати двосторонній Договір академічної чесності. Формами академічної нечесності є плагіат, копіювання, змова, обман, хабарництво. Дотримання правил академічної чесності під час навчального процесу вчителями, дітьми та їх батьками гарантує формування цілісної особистості учнів загальноосвітніх шкіл.

## Література

1. Чепига М. П., Гунчак В. М. Кодекс честі викладача як перешкода академічній нечесності і поблажливості / М. П. Чепига, В. М. Гунчак // Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Ґжицького.— 2011.— Том 13.— № 3.— с. 16.
2. Єфімова Г.З. Аналіз основних стратегій боротьби з проявами недоброчесності в науці та освіті / Г.З. Єфімова // Сучасні дослідження соціальних проблем (електронний науковий вісник).— № 2.— 2013. Режим доступу: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)
3. Brown, A. (1997) «Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters», *American Psychologist*, 52:399–413.
4. Baird, J.R. and Northfield, J.R. (eds) (1992) *Learning from the PEEL Experience*, Melbourne: Monash University Press.
5. Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.
6. Halpern, D. (1998) 'Teaching critical thinking for transfer across domains', *American Psychologist*, 53:449–55.
7. Katz, L. (1999) *Another Look at What Young Children should be Learning*, ERIC Digest, University of Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
8. Kegan, R. (1994) *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge MA: Harvard University Press.

**Тернопільська Валентина Іванівна,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри теорії та історії педагогіки  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ**

**С**прямованість освітньої політики в Україні на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу, людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, актуалізує проблему виховання загальноєвропейських цінностей підрастаючого покоління, розвиток у нього потреби й умінь їх реалізувати в європейському і світовому життєвому просторі.

Обґрунтування феномену цінностей здійснено у працях В. Віндельбанда, М. Гартмана, А. Здравомислова, Р. Лотце, З. Карпенко, М. Рокича, М. Тофтула, В. Тугаринова та ін.

Цінності визначають переконання індивіда та мотивацію його вчинків. Ціннісні характеристики людини акумулюються в її неповторній індивідуальності, самовизначенні, самовираженні, самоствердженні. Стрижневим для вироблення ціннісних засад ЄС стало прийняття «Хартії фундаментальних прав ЄС» за якою права та свободи громадян постали як цінності всіх країн-членів Євросоюзу [1, с. 9]. До загальноєвропейських цінностей у цьому документі віднесено гідність, відповідальність, рівність, свободу права громадян, демократію, верховенство права, права меншин. В основі європейських цінностей лежить оптимістична концепція людини, яка передбачає, що кожен індивід є гідним свободи та здатний на моральну поведінку у взаєминах з іншим індивідом [1, с. 23]. Освіті в сучасному європейському суспільстві надається головна роль у вихованні загальноєвропейських цінностей.

Нині виховний процес у Новій українській школі [2] є невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтується на цінності: морально-етичні (гідність, чесність, спрямованість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей); соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону,

солідарність, відповідальність). Усе життя Нової української школи організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей.

Зауважимо, що гідність є базовою цінністю, що відображає уяву про цінність будь-якої людини як моральної особистості. Вона лежить в основі для здійснення всіх прав людини, визнання рівності, беззаперечної цінності та унікальності кожної людини у моральному сенсі. Кожна людина в змозі свідомо обирати моральну поведінку сама, а не сліпо слідувати нав'язаним кодексам держави.

Водночас гідність виявляється в усвідомленні людиною своєї самоцінності, ставленні до інших людей. Так, М. Тофтул характеризує гідність як ціннісне ставлення особистості до себе та інших людей крізь призму совісті, честі, відповідальності, толерантності [6]. Гідність особистості акумулюється у таких рисах як-от: вимогливість до себе, сумлінність, відповідальність, самоконтроль, самоповага, толерантність.

Сформованість відповідальності як загальноєвропейські цінності є головним критерієм оцінки рівня зрілості особистості. З огляду на це відповідальність розглядаємо як одну з генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку [4]. Відповідальність також є моральною рисою людини, метою виховання, якістю, що концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язку. Відповідальність концентрує в собі таку загальноєвропейську цінність — як свобода. За умови свободи людина може поводитись відповідно до власної відповідальності й волі. Свобода означає невтручання інших людей у сферу самовизначення, самовираження особистості. Разом з тим ідеалом має бути не свобода самовираження ціною втрати моральних орієнтирів життя, а, насамперед, свобода в свій спосіб бути людиною. За Ч. Тейлором, бути людиною означає саме бути моральною, тобто враховувати в своїх вчинках інтереси та цінності інших людей і поважати їх гідність [3]. Ця базова європейська цінність означає повагу до кожного індивіда, визнання в ньому особистості.

Відмова від дискримінації за будь-якими ознаками і надання шансів кожному реалізувати себе, згідно власного бачення і бажання характеризує такі загальноєвропейські цінності — рівність і толерантність. Вони означають повагу до «чужих і близьких», прийняття і розуміння різноманітних культур у сучасному поліетнічному просторі.



Виховання толерантності потребує включення у виховний процес умов, адекватних віковим та індивідуальним особливостям особистості, що виражається насамперед в готовності педагога до безоцінного його прийняття, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах з нею [5]. Крім того, взаємини у колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділити практиці гуманних взаємин школярів, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід «знаних» мотивів (орієнтація не на те, що добре, а що погано) у мотиви, які діють насправді (повсякденне керування у своїй діяльності засвоєними нормами взаємодії, спілкування, поведінки). Як правило, досить часто спостерігається розбіжність між знаннями і вміннями переносити знання та дії, використані в одній ситуації на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду вихованців щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з людьми.

Виховання загальноєвропейських цінностей у підростаючого покоління визначається реалізацією у виховному процесі особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів, згідно яких означені цінності засвоюються ним активно у процесі діяльності, міжособистісної взаємодії з ровесниками, дорослими. Раціональне усвідомлення, емоційне сприйняття, інтеріоризація, вияв загальноєвропейських цінностей учнівською і студентською молоддю передбачає: 1) об'єктивну необхідність, важливість, обов'язковість (щоб без них не можна було обійтися); 2) доцільність, узгодженість з метою, адекватність, практична корисність; 3) корисність (вигода для себе та інших, придатність для когось (чогось)).

Слід зазначити, що європейські цінності не існують та не впроваджуються як окремі життєві орієнтації особистості, а реалізуються як цілісна система, в якій кожна цінність визначає та конкретизує іншу цінність.

Таким чином, цілісна реалізація індивідуального потенціалу особистості, виявлення нею загальноєвропейських цінностей виражається насамперед в її суспільно значущих прагненнях, культивуванні глибинних позитивних переживань, що еднають людей. Освітня практика у закладах освіти має бути орієнтована на комплексне використання механізмів

наслідування, ідентифікації, емоційного зараження, свідомості й само-свідомості, вольового зусилля у вихованні особистості.

## Література

1. Амелъченко Н. Цінності об'єднаної Європи / Н. Амелъченко.— К.: Лабораторія законодавчих інститутів, 2013.— 48 с.
2. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор.— К.: «Дух і Літера», 2002.— 27 с.
4. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності: автореф.... канд. пед. наук: 13.00.07.— К., 2003.— 20 с.
5. Тернопільська В. І. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку // В. І. Тернопільська / Нові технології навчання: наук.-метод. зб. К., 2014.— Вип. 82, ч. 1.— С. 66–71.
6. Тофтул М. Г. Етика: навч. посібник / М. Г. Тофтул.— К.: Академія, 2005.— 146 с.

### **Часнікова Олена Володимирівна,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

**П**рофільне навчання в старшій школі — важливий компонент модернізації загальної середньої освіти та одна з найбільш життєздатних освітніх реформ. У цієї ідеї нема опонентів, адже практико-орієнтоване навчання постало на часі. Профілізація з економічним спрямуванням потрібна як для забезпечення індивідуальних потреб школярів, які виявляють підвищений інтерес до вивчення окремих предметів, так і для професійного самовизначення старшокласників, їх успішної соціалізації, орієнтації на розвиток власних підприємницьких здібностей, виховання відповідальності за прийняття рішень тощо.

Нині гостро відчувається соціальна потреба у створенні моделі сучасної національної школи, в якій повинні реалізовуватись нові ідеї щодо організації диференціації профільної економічної освіти. Вибудовується власна система профільної освіти, яка враховує наявні традиції та особливості

функціонування національних освітніх систем, адаптує зарубіжний досвід профілізації шкільної освіти.

Питання диференціації навчання розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Н. Аніскіна [2], Н. Білик, Л. Михайлик [3] розуміють під диференціацією навчання процес, який спрямований на виявлення творчих можливостей школярів та розвиток їх інтересів. Досвід профільної підготовки старшокласників в інших країнах вивчали О. Онищенко, А. Терещук тощо,

Більшість науковців схильні трактувати профільне навчання як форму диференціації та індивідуалізації за інтересами та проектованою професією, що характеризується поглибленим вивченням певних предметних циклів, інколи — введенням нових, не передбачених базовим навчальним планом. Профіль навчання визначається кожним учнем. Залежно від вибору старшокласника школа потрібно створювати умови для диференціації. До стратегічних завдань та можливостей реалізації профільної освіти вітчизняні учені відносять поглиблення, розширення, збагачення, прискорення та проблематизацію навчального процесу.

В історії української системи освіти спостерігалась певна періодичність реалізації ідей диференційованої профільної освіти та уніфікації загальноосвітньої школи. Ці вектори розвитку сучасної освіти і до цієї пори залишаються об'єктом полеміки у педагогічній науці, серед педагогів-практиків, батьківської громадськості тощо.

Перехід на 12-річний термін навчання, який зараз здійснюється в Україні, передбачає організацію профільної економічної освіти та будеться на основі адаптованого досвіду організації профільної шкільної освіти Франції, Швеції, Польщі та інших європейських країн. Передбачено фуракацію на старшому ступені навчання: вибір тих або інших профілів у гімназіях, коледжах, ліцеях після закінчення єдиного загальноосвітнього ступеня школи.

Станом на сьогодні, заклади загальної середньої освіти забезпечують диференціацію навчання, пропонуючи профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором. Цим самим забезпечується гнучка система навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму. Разом з тим, ще не вирішено завдання забезпечення глибокої допрофесійної готовності та формування стійкої орієнтації на продовження навчання старшокласників.

Профільність напрямку визначається в першу чергу змістом навчання. Закономірно профілізація навчання призводить до скорочення інваріантного компонента. На відміну від звичних моделей шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, коли один-два предмети вивчаються за поглибленими програмами, а інші — на базовому рівні, реалізація профільного навчання можлива тільки за умови відносного скорочення навчального матеріалу непрофільних предметів. Профільні загальноосвітні предмети — предмети підвищеного рівня, що визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання. Сьогодні економіка є профільним предметом у соціально-економічному профілі, тому є обов'язковою для учнів, які вибрали даний профіль навчання.

Профільні навчальні економічні курси мають орієнтуватися на потреби вищої школи. Запровадження диференціації змісту освіти дозволить не переважувати викладання економіки предметами з основ наук і предметами гуманітарного циклу. Це дасть можливість подолати суттєвий розрив між шкільними навчальними програмами і програмами вищих закладів освіти. Зміст профільного предмета має відбивати знання, вміння та способів діяльності спектру професій економічної сфери суспільства, у тому числі і підприємницької діяльності.

Модель загальноосвітньої установи з профільним навчанням у ліцеї передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів. Ця система повинна містити й елективні курси. Організація профільної підготовки розрізняється за способом формування індивідуального навчального плану учнів у зарубіжних країнах (Велика Британія, Шотландія, США) можливості вибору з безлічі курсів, пропонованих на весь період. Як правило, школярі повинні вибрати від 15-ти до 25-ти навчальних курсів тривалістю до одного семестру. Аналогами таких курсів у вітчизняній системі освіти можна було б уважати навчальні модулі, з яких можна будувати безліч самостійних курсів. Тому, на нашу думку, слід переглянути підходи до побудови елективних курсів і передбачити можливість створення модульних курсів. Такі курси мають досить легко трансформуватися і найкращим чином виявляти інтереси учнів.

О. Онищенко зауважує, що «...нові форми організації навчання, які набувають популярності у світовій практиці: «неградуйовані школи» (без поділу на класи, але з проектною роботою за інтересами) і «школи без стін» [4]. Диференціація в англійській, американській та інших школах вже давно вийшли за межі навчального процесу і відіграють важливу роль

у реформуванні структури і змісту освіти. передбачає запровадження курсів навчання за спеціальними профільними програмами у профільних таборах, школах, творчих майстернях, майстер-класах та використання можливостей позаурочної, позакласної, позашкільної систем навчання тощо.

Навчання, з виходом за рамки вивчення традиційних предметів або тем, в системі елективних курсів з використанням можливостей варіативної складової навчального плану, реалізує збагачення профільного навчання.

## Література

1. Про затвердження Концепції профільного навчання в старшій школі: Рішення колегії Міністерства освіти і науки України № 10 / 13 від 25.09.2003 р. // Інформаційний збірник МОН України, 24 / 2013.— С. 3–15.
2. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н. О. Аніскіна.— Харків: Основа, 2013.— 176 с.
3. Білик Н., Михайлик Л. Організація учнів профільних класів на наукову діяльність / Н. Білик, Л. Михайлик // Директор школи.— № 23–24.— 2016.— С. 29.
4. Онищенко О. Освітня реформа: Профільна школа. Похвальні докори і викривальна похвала [Електронний ресурс].— Режим доступу: [http://osvita.ua/school/school\\_today](http://osvita.ua/school/school_today). 5.
5. Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології. Упор. Л. Ф. Пашко, О. П. Коваленко, Л. І. Симоненко — Полтава: ПОШПО, 2013.— 196 с.
6. Терещук А. Зарубіжний досвід профільної підготовки старшокласників. – [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=зарубіжний+досвід+профільної+підготовки+старшокласників>

**Шевчук Марина Олександрівна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

## ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**В** умовах модернізації освіти в Україні особливої значущості набуває проблема цілісного розвитку особистості. Основним завданням нової української школи визначено створення оптимального освітнього простору для формування соціально стійкої особистості учня, здатної до

актуалізації та реалізації своїх можливостей і творчого потенціалу, яка прагне зайняти власну суспільну позицію для успішного життя в ринкових відносинах та світі високих технологій. Реалізація цього завдання може забезпечуватися лише за умови здійснення особистісно орієнтованого підходу, пріоритетною складовою якого виступає диференціація освітнього процесу.

Проблема диференціації значною мірою відображена в науково-методичних працях. Чільне місце у формуванні теоретичних основ диференціації займають психолого-педагогічні дослідження Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, О. Бодальова, В. Крутецького, В. Леонтьєва, Н. Менчинської, Г. Шукіної.

У вітчизняній науці даній темі присвячена значна кількість наукових робіт, зокрема таких учених, як Г. Авчіннікова, О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, С. Бондар, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васьківська, В. Володько, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, Н. Дічек, Н. Завацька, В. Кизенко, О. Корольок, О. Корсакова, С. Логачевська, Н. Ничкало, Ю. Олексін, І. Осадчий, М. Піддячий, О. Савченко, П. Сікорський, С. Трубачева, Н. Шиян, О. Ярошенко

Окремі аспекти втілення диференційованого підходу вивчали вчені-педагоги П. Атутов, Ю. Васільєв, І. Волощук, А. Дьомін, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Поляков, В. Сидоренко, Д. Сметанін, М. Тищенко, Д. Тхоржевський.

Отже, сьогодні диференціація визначається одним з ключових напрямів реформування сучасної освіти, оскільки дає змогу організувати комфортне навчання з максимальною адаптацією до індивідуальних особливостей, інтересів, потреб, задатків та нахилів школярів.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти зумовила активізацію проблеми диференціації як у всіх ланках освіти (і початкової школі у тому числі), так і під час викладання різних предметів, серед яких слід виділити трудове навчання.

Сьогодні диференціація виступає вирішальним чинником відродження культурно-творчої функції початкової школи, що передбачає максимальний розвиток молодших школярів з різним рівнем здібностей, розкриття їх індивідуальності, ефективне використання потенціалу для навчальної та трудової самореалізації.

На необхідність впровадження диференціації навчання для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії формування особистості

учня початкової школи відповідно до його своєрідних потреб, інтересів та здібностей наголошено у завданнях Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [5].

Особливої уваги потребує організація трудового навчання в початковій школі, оскільки саме в цей період закладаються підвалини якісного майбутнього трудового потенціалу української нації, здатного своєю відповідальною та професійно досконалою працею створити економічно стабільну процвітаючу країну.

Розробці теоретичних і практичних проблем диференційованого підходу з метою розвитку трудових умінь учнів присвячені дослідження І. Бутузова, А. Бударного, Г. Ващенко, І. Волощука, Г. Терещука, Г. Кумаріної, О. Кірсанова, В. Володька, В. Онищука, Є. Рабунського, В. Сухомлинського, І. Унта, К. Ушинського та інших.

Педагогічний словник-лексикон трактує поняття «диференціація» (лат. *differentia*, англ. *differentiation*) як виділення, поділ чогось цілого на відмінні між собою складники [3, с. 42].

Відповідно в освіті диференційований підхід тлумачиться як «цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співтоваристві дітей як його структурні чи неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів» [6, с. 155].

Ю. Бабанський розглядає даний підхід як «спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне співвідношення загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання» [1, с. 21].

Метою диференціації Г. Васьківська та В. Кизенко вважають забезпечення кожному учневі необхідних умов для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб і інтересів у процесі засвоєння змісту загальної освіти [4].

А на думку І. Осмоловської, диференціація індивідуалізує засвоєння змісту освіти, робить процес навчання комфортним, дає змогу урахувати особистісні особливості школярів, обрати власний шлях самоудосконалення [7, с. 32–33].

Науковцями представлені різні класифікації диференціації залежно від обраних критеріїв: за типом шкіл — зовнішня; за потоками, класами — внутрішньошкільна, за групами — внутрішньокласна; за здібностями та успішністю у навчанні — рівнева; за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії — профільна диференціація [2; 9; 8, с. 78–79].

Розглядаючи диференціацію у трудовому навчанні в початковій школі, слід звернути увагу, що молодші школярі мають різний трудовий досвід, фізичну підготовку (активність дрібної моторики рук, сенсорика кінчиків пальців, м'язова сила, витривалість тощо), психічний розвиток (увага, мислення, сприйняття, уява), інтерес до праці. Крім того, учні відрізняються і сформованістю особистісних якостей, а саме: відповідальності, охайності, працелюбства, працездатності, товариськості, самостійності, старанності, сумлінності, добросовісності, організованості, цілеспрямованості. Організація трудової діяльності учнів початкової школи за диференційованим підходом дає змогу індивідуалізувати процес праці і врахувати всі вищезазначені особливості школярів.

Таким чином, критеріями диференціації можуть виступати структурні елементи трудового процесу молодших школярів. Особливо ефективно використовувати диференціацію при виготовленні складних багатокомпонентних, комбінованих виробів, або великої кількості варіативних предметів. У такому разі урок праці перетворюється на трудову майстерню, де кожному маленькому майстру знайдеться справа за бажанням, можливостями, талантами. Робота учнів молодшого шкільного віку в таких групах носить тренінговий характер і дає змогу виробляти автоматизм у роботі, тобто навчитися працювати максимально чітко, точно, з використанням мінімальних зусиль.

Отже, на уроках трудового навчання в початкових класах загальноосвітньої школи можна застосовувати диференціацію за відмінністю трудових операцій (згинання, різання, склеювання, ліплення, аплікація, з'єднання, оздоблення), за характером трудових рухів (тривалість, напрямок, сталість, точність, регламент, суміщення, функціональність, фізичне навантаження); за складністю трудових дій (наскрізні, специфічні, переміщувальні); за пріоритетністю трудових завдань (проектування виробу, планування технологічних операцій, моделювання трудового процесу, реалізація трудової діяльності, презентація продукту праці, рефлексія успішності набуття трудового досвіду); за часом виконання трудової задачі (швидкоплинні, помірні, довготривалі); за новизною трудової діяльності (репродуктивна, пошуково-дослідна, творча); за особливостями продукту праці (листівка, сувенір, картина, іграшка прикраса, подарунок); за специфікою використання інструментів (ножиці, шило, голка, стеки, ніж, гачок); за різновидом матеріалу (папір, картон, волокнисті, природні, штучні матеріали); за спеціалізацією трудових навичок (професійна орієнтація трудового навчання).



Основними чинниками ефективного впровадження диференціації в трудовому навчанні у початковій школі є індивідуально-типологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, трудова компетентність вчителя, зміст трудового навчання, процесуальне забезпечення диференціації праці. Реалізація такого підходу ґрунтується на сформованості у вчителя системи мотивів професійної діяльності щодо здійснення диференційованого трудового навчання на засадах гуманізму і дитиноцентризму. Успішність застосування диференційованого підходу в трудовому навчанні молодших школярів залежить від професіоналізму вчителя, який повинен мати системне бачення трудового процесу як цілісного явища і сформовану готовність до якісного матеріально-технічного та навчально-методичного його забезпечення.

Отже, диференційований підхід у трудовому навчанні індивідуалізує оволодіння молодшими школярами культурно-трудоим досвідом людства, підвищує їх інтерес до праці, формує мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Успішність здійснення диференціації залежить від ґрунтовної теоретичної підготовки вчителя початкових класів, сформованості відповідних практичних умінь, його готовності до використання різних видів диференціації, наявності педагогічної інтуїції, імпровізації та педагогічної рефлексії, здатності до постійного професійного самоудосконалення.

На нашу думку, диференційований підхід у трудовому навчанні в початковій школі в системі особистісно-орієнтованої освіти сьогодні є досить перспективним механізмом, який дає змогу оптимізувати навчальний процес трудового удосконалення молодших школярів і створити комфортні умови трудової діяльності з врахуванням індивідуально-вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку.

## Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва: Педагогика, 1977. — 254 с.
2. Бугайов О. І. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О. І. Бугайов. — Київ: Рад. шк., 1991. — № 8. — С. 7–16.
3. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) / Алла Василюк, Мацей Танась. — Вид. 2-ге, уточ. й доповн. — Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. — 224 с.
4. Васьківська Г. Теоретико-методологічні засади диференціації навчання в сучасній школі / Г. Васьківська, В. Кизенко // Рідна школа. — 2011. — № 6 (червень). — С. 15–20.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
6. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. — Київ: Пед. думка, 2001. — 514 с.
7. Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: [учеб. пособие] / И. М. Осмоловская. — Москва: Из-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 176 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. — Москва: Народ. образование, 1998. — 256 с.
9. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. — Л.: Сполом, 2000. — 422 с.

**Яценко Таміла Олексіївна,**

*доктор педагогічних наук,*

*головний науковий співробітник відділу навчання*

*української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України*

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ**

Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної шкільної літературної освіти є орієнтація на диференціацію, варіативність та багатопрофільність. Профілізація як вид диференційованого навчання потребує обов'язкового врахування особливостей допрофільної підготовки, умов і цілей, що обумовлюють вибір старшокласниками профілю навчання відповідно до особистісних предметних орієнтацій і життєвих планів. Школярі схильні до вивчення гуманітарних предметів, зокрема української літератури, характеризуються підвищеним інтересом до художньої літератури, високим інтелектуальним рівнем і творчими здібностями, розвиненими образним мисленням та емоційністю, багатством лексичного запасу, різноманітністю мистецьких зацікавлень (музика, живопис, театр, кіно тощо).

Диференційований підхід до вивчення української літератури в школі на профільному рівні реалізується через її поглиблене опрацювання. Профільне вивчення української літератури орієнтоване на паралельне

опрацювання курсів зарубіжної літератури, художньої культури, літературних курсів за вибором тощо.

Основні завдання *профільної шкільної літературної освіти*:

- усвідомлення старшокласниками вибору суспільно-гуманітарного напрямку навчання для професійного самовизначення та життєвої самореалізації;
- забезпечення наступності та перспективності шкільної літературної освіти учнів на рівні стандарту та профільному рівні з орієнтацією на майбутню професійну діяльність;
- створення умов для задоволення читацьких інтересів, розвитку творчих нахилів і здібностей старшокласників;
- ознайомлення учнів із високохудожніми здобутками літератури та культури на уроках літератури (української, зарубіжної, національних меншин) та на заняттях курсів за вибором;
- підвищення рівня предметної читацької компетентності старшокласників;
- забезпечення оптимальних умов для розвитку ключових компетентностей особистості.

У сучасній шкільній літературній освіті тенденція щодо профілізації навчання увиразнюється в навчальних програмах та набуває практичної реалізації у предметних курсах і літературних курсах за вибором. Так, в оновленій програмі з української літератури для 10–11 класів (профільний рівень) (2017) завданнями літературної освіти визначено «збагачення читацького досвіду учнів; усвідомлення ролі літератури як засобу самопізнання; використання досвіду читацької діяльності для вирішення життєвих проблем; поглиблення розуміння художнього твору як результату світоглядних і мистецьких пошуків автора, художніх засобів — як засобу донесення до читача авторської ідеї; розвиток сформованих умінь і навичок в усіх видах читацької діяльності, оволодіння різноманітними читацькими стратегіями; удосконалення вмінь діалогічної взаємодії з текстом, інтерпретаційних умінь; вироблення алгоритму прочитання художніх творів різних естетичних систем, напрямів, жанрів, стилів» [4].

Одним зі шляхів диференціації та індивідуалізації літературного навчання є широке впровадження в освітню практику курсів за вибором, що вивчаються в межах варіативного компонента змісту шкільної

літературної освіти. Основні функції літературних курсів за вибором можна окреслити як поглиблення та розширення змісту профільних навчальних предметів «Українська література», «Зарубіжна література» (інтегрований курс «Література») та «Художня культура»; забезпечення профільної початкової професійної спеціалізації навчання; підвищення культурної компетентності випускників. За призначенням літературні курси за вибором доповнюють зміст профільних дисциплін і забезпечують обдарованим школярам підвищений рівень вивчення української та зарубіжної літератур, або ж зорієнтовані на міжпредметні зв'язки та надають можливість вивчати суміжні навчальні предмети на профільному рівні.

Диференціація літературних курсів за вибором на спеціальні на факультативні зумовлена специфікою їх дидактично-методичного призначення та умов реалізації.

Літературні спеціальні курси доповнюють, поглиблюють (а не дублюють) зміст навчальних предметів державного освітнього компонента (українська література, зарубіжна література, літератури національних меншин, художня культура), що визначає спеціалізацію філологічного напрямку. Літературні спецкурси проводяться в класах української, іноземної філології та історико-філологічного профілю. Такі спецкурси обираються старшокласниками із кількох запропонованих та є обов'язковими для вивчення. Проведення занять літературних спецкурсів фіксується вчителем у класному журналі з урахуванням вимог щодо записів предметів інваріантного компонента шкільної освіти. Специфіка проведення літературних спецкурсів визначається:

- різноманітністю шляхів аналізу та інтерпретації художнього твору (раціональне поєднання послідовного, пообразного, ідейно-тематичного, комплексного, композиційного аналізу із компаративним, структурно-стильовим, художньо-семантичним тощо);
- практикуванням контекстного вивчення літературно-мистецьких явищ;
- детальним оглядом мистецьких епох, художніх напрямів та стилів митців;
- поглибленим опрацюванням теоретико-літературних джерел;
- продуманим застосуванням біографічного підходу (ознайомлення з епістолярієм, мемуарами письменника, спогадами про митця тощо);

- використанням інноваційних технологій навчання, що сприяють розвитку вмінь самостійної пізнавально-дослідницької діяльності та творчих здібностей старшокласників;
- організацією творчих зустрічей випускників із митцями та представниками гуманітарно-філологічних професій (філолог, викладач, учитель-словесник, журналіст, теле-, радіоведучий, редактор, коректор, працівник прес-служби, перекладач тощо).

На заняттях спецкурсу оптимальними можуть бути такі *методи та прийоми* організації навчальної діяльності учнів, як шкільна лекція, бесіда, самостійна робота, виконання різних видів творчих завдань, проведення дискусій, опрацювання літературно-критичних джерел, епістолярію митців, підготовка повідомлень, доповідей, рефератів, навчальних проєктів тощо. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на таких заняттях (віртуальні екскурсії, мультимедійні презентації, слайд-шоу, динамічні таблиці, добірки аудіо та відео матеріалів, DVD фільми, мультимедійні презентації, веб-квести, кейс-метод тощо) поповнює методичний арсенал учителя, робить процес вивчення мистецьких творів модернізму результативним, відповідним до читацьких інтересів і пізнавальних можливостей сучасних учнів. Для якісного опрацювання навчального матеріалу спецкурсу рекомендується максимально використовувати різні форми організації позашкільної роботи, зокрема відвідування музеїв, картинних галерей, виставок, театрів, кінотеатрів і бібліотек. Традиційне оцінювання навчальних досягнень учнів на заняттях спецкурсу здійснюється на основі «Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з української, зарубіжної літератур та літератур національних меншин», затверджених Міністерством освіти і науки України. Вчитель також може практикувати й інші форми оцінювання: електронне портфоліо, комп'ютерне тестування, оцінювання за програмою Plickers.

*Літературні факультативні курси* — це навчальні заняття, зміст яких, на відміну від спецкурсів, безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним матеріалом шкільних філологічних дисциплін. Такі заняття обираються учнями для ознайомлення з різноманітними сферами знань і людської діяльності, мистецькими явищами, тобто для розширення світогляду загалом. На факультативах розглядається навчальний матеріал певного обсягу (розрахований на 17 або 35 навчальних годин) і структурно завершеного змісту, що вивчається протягом конкретного періоду.

Літературні факультативи рекомендуються як у класах філологічного, так і суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, природничо-математичного та спортивного напрямів, оскільки є однією із ефективних форм диференціації навчання, у ході якого успішно реалізуються принципи особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Учені-методисти вибір методів і прийомів навчання на літературних факультативах обґрунтовують диференціацією рівнів читацької діяльності (відтворення, частково-пошуковий, дослідницький) та пізнавальної самостійності учнів, оскільки «одним із завдань навчання на факультативі є формування і розвиток у школярів умінь і навичок пізнавальної самостійності..., що дозволяє учням самостійно, шляхом творчого застосування наявних у них знань і прийомів аналізу розуміти ідейно-естетичний зміст твору, відображені в ньому події, характери тощо» [2, с. 129]. Рівень навчальних досягнень учнів, сформований на факультативних заняттях, рекомендовано оцінювати за результатами виконання певних видів робіт (творчі завдання, реферати, навчальні проекти тощо) за шкалою «зараховано — не зараховано». Ведення такого курсу фіксується вчителем у журналі факультативних занять.

Успішну реалізацію ідей шкільного профільного літературного навчання забезпечує розроблений науковими співробітниками відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України програмово-методичний супровід літературних курсів за вибором, схвалений МОН України для використання у закладах загальної середньої освіти [1; 3; 4]. Так, змістове наповнення навчальної програми спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української та зарубіжної літератури у мистецькому контексті» та методичного посібника «Вивчення літератури модернізму в старших класах» орієнтує на розкриття типологічних ознаках модернізму як мистецько-літературного явища кінця XIX — початку XX ст. та кожного конкретного його художнього напрямку (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, футуризм), впливу філософських теорій рубежу віків на становлення конкретного художнього напрямку модернізму та безпосередньо на творчість конкретного митця-модерніста, розмаїття різних видів мистецтва європейського модернізму та самобутності українського модернізму; представлення біографічних відомостей і загальної характеристики творчості європейських та українських митців-модерністів, найвизначніших творів конкретного модерністського художнього напрямку та їх характерних стильових ознаках [4].

Спецкурс має вагомий дидактико-методичний потенціал для розвитку ключових і предметної читацької компетентностей старшокласників. Його знанневий компонент спрямований на формування в учнів загального уявлення про модернізм як мистецько-літературне явище другої половини XIX — початку XX ст. та вплив світоглядних теорій на його послідовне утвердження; розуміння характерних ознак художніх різновидів модернізму (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, футуризм, неокласика тощо), своєрідності явища українського модернізму, оволодіння інформацією про видатних європейських та українських митців-модерністів та їхні визначні твори; діяльнісний компонент — на розвиток в учнів умінь аналізувати й інтерпретувати мистецькі та літературні твори в контексті естетики кожного із художніх напрямів модернізму; емоційно-ціннісний — на усвідомлення високої художньої значущості шедеврів модернізму.

Отже, ефективність профільної шкільної літературної освіти обумовлюється такими чинниками, як реалізація особистісно орієнтованого підходу, компетентісна спрямованість, організація навчальної діяльності; вивчення художнього твору як мистецького явища, врахування мистецького контексту та міжпредметних зв'язків як умови цілісного осмислення естетичної вартісності літературних творів; пріоритет аналітичної роботи у процесі поглибленого осмислення художнього твору; використання інноваційних технологій у літературному навчанні.

## Література

1. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання: 10 (11) класи: зб. програм; відпов. за випуск Т. О. Яценко.— Київ: Пед. думка, 2011.— 88 с.
2. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: монографія; за заг. ред. Т. О. Яценко.— Київ: Пед. думка, 2012.— 200 с.
4. Українська література (профільний рівень): програма для 10–11 класів ЗНЗ [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58820/> — Назва з екрану.
5. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі: метод. посіб.— Тернопіль: Підручники і посібники, 2013.— 144 с.

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ:  
ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД І СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції

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

Підписано до друку 07.05.2018 р. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Гарнітура Minion. Друк офсетний. Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 13,02  
Наклад 300 пр.

Віддруковано ФОП Курбанова Ю.В.  
09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307  
+38 098 998 10 01  
+38 093 998 10 01  
rvd.avtoritet@gmail.com  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
Серія ДК № 5987 від 31.01. 2018 р.