

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2021 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2021

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

А 69

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №14 від 9 грудня 2021 р.)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);

Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;

М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;

В. Р. Ільченко, доктор пед. наук, професор;

М. В. Головко, доктор пед. н., доцент, ст. наук. співробітник;

Т. М. Засєкіна, доктор пед. н., ст. наук. співробітник;

Л. М. Калініна, доктор пед. н., професор;

К. Ю. Ладоня (відповідальний редактор);

А. Р. Рось, упорядник.

А 69

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік. - Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2021. - 236 с.

ISBN 978-966-644-606-3

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2020 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові досягнення фундаментальних і прикладних досліджень співробітників, докторантів, аспірантів Інституту педагогіки НАПН України та результати їх експериментальної перевірки і впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти. Матеріали адресовані вченим і дослідникам проблем розвитку освіти, педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, докторантам, аспірантам і студентам педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-606-3

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021

© Педагогічна думка, 2021

ЗМІСТ

Топузов О. М. Основні результати наукової та науково-організаційної діяльності Інституту педагогіки НАПН України у 2020 році та завдання на 2021 рік.....13

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ.....20

Локшина О. І. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах».....20

Локшина О. І. Стратегічні документи ЄС у галузі справедливості в освіті.....20

Локшина О. І. До питання про орієнтири розвитку порівняльної педагогіки в умовах пандемії COVID-19.....21

Глушко О. З. Ключові орієнтири розбудови загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу в європейському освітньому просторі.....22

Джурило А. П. До питання про інновації у забезпеченні якості шкільної освіти у країнах ЄС.....23

Кравченко С. М. Інноваційні тренди загальної середньої освіти у США.....24

Максименко О.О. Управління шкільною освітою у сучасному демократичному суспільстві.....25

Нікольська Н. В. Інноваційні моделі навчання іноземних мов у середній школі.....27

Шпарик О. М. Теоретико-стратегічні орієнтири цифровізації загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському освітньому просторі.....28

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....29

Малихін О.В. Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап (2021 р.).....29

Топузов О. М. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.....30

Арістова Н. О. Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження.....31

Алексєєва С. В. Дидактичні засади індивідуалізації навчання в профільній школі.....33

Шелестова Л. В. Становлення індивідуальності учня в умовах змішаного навчання.....34

Барановська О. В. Сучасні підходи до індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаної форми організації освітнього процесу.....35

Кравчук О. П. Деякі особливості розроблення проблематики індивідуалізації навчання в умовах змішаного навчання.....36

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОБОРУ Й ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ.....38

<i>Горошкіна О. М.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Теоретико-методичні засади добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею».....	38
<i>Горошкіна О. М.</i> Перегляд дидактичного інструментарію для компетентнісного навчання української мови.....	39
<i>Голуб Н.Б.</i> Когнітивний і розвивальний потенціал методів навчання української мови.....	40
<i>Бондаренко Н. В.</i> Методи навчання у контексті проблематизації мовної освіти.....	41
<i>Новосолова В. І.</i> Використання оптимальних методів навчання української мови у процесі формування навчально-дослідницьких умінь здобувачів освіти.....	42
<i>Попова Л. О.</i> Методи офлайн- і онлайн-навчання української мови.....	43
<i>Галаєвська Л.В.</i> Методи навчання української мови у лінгводидактичній спадщині О. М. Біляєва.....	44

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ46

<i>Яценко Т. О.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Навчально-методичне забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури».....	46
<i>Яценко Т. О.</i> Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів у процесі навчання української літератури: теоретичний аспект.....	48
<i>Пахаренко В. І.</i> Теоретико-літературні поняття в проєкції проблеми формування читацької грамотності учнів 5-6 класів.....	49
<i>Слижук О. А.</i> Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури: актуальність і хід дослідження.....	50
<i>Дячок С. О.</i> Система завдань та запитань у структурі навчального посібника української літератури НУШ як засіб формування читацької грамотності.....	51

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ.....53

<i>Ремех Т. О.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії».....	53
<i>Пометун О. І.</i> Організація активного навчання учнів історії та громадянської освіти.....	53
<i>Ремех Т. О.</i> Оцінювання учнів 5 класу з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти.....	55
<i>Гупан Н. М.</i> Основні вимоги до підручника з інтегрованого курсу історії для 5-го класу.....	56
<i>Малієнко Ю. Б.</i> Системне мислення як вимога інтегрованого навчання історії в гімназії.....	57
<i>Мороз П. В.</i> Інтегроване навчання історії: виклики і проблеми.....	57
<i>Серова Г. В.</i> Інтегрований підхід до формування екологічної компетентності учнів 5-6 класів.....	58
<i>Мороз І. В.</i> Особливості реалізації інтегрованого навчання історії в гімназії.....	59
<i>Іванюк І.В.</i> Взаємодія ліцею з органами місцевого самоврядування та громадськістю як умова ефективної роботи закладу з розвитку громадянської компетентності учнівства.....	60

<i>Пишко О.Л.</i> Проектування вчителем компетентісно орієнтованого уроку.....	61
<i>Ремех Т. О., Майорський В.В.</i> Міжпредметна модель навчання учнів громадянства.....	62
<i>Целухіна І.О.</i> Демократичне врядування в школі як напрямок реалізації завдань всеукраїнського проекту «Розвиток громадянської компетентності учнів».....	63
<i>Льчук І. Ю.</i> Методика розвитку вмінь критичного письма під час навчання іноземної мови учнів базової школи.....	64

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ.....

<i>Назаренко Т. Г.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Методичні засади реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в курсах за вибором у гімназії і ліцеї».....	66
<i>Назаренко Т. Г.</i> Інтегроване навчання географії і економіки в гімназії та ліцеї.....	66
<i>Яценко В. С.</i> Модельна навчальна програма «Природничі науки» - основа для реалізації компетентісного підходу Нової української школи в 5-6 класах.....	67
<i>Логінова А. О.</i> Інтеграція як чинник оптимізації змісту навчання географії та економіки в школі.....	68
<i>Часнікова О. В.</i> Шкільна економічна освіта в гімназії: перспективи реформування.....	69

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ.....

<i>Бурда М. І.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення прикладної спрямованості навчання математики в гімназії».....	71
<i>Бурда М. І.</i> Структурний аналіз практико орієнтованого навчання математики в гімназії.....	72
<i>Тарасенкова Н. А.</i> Схеми у практико орієнтованому навчанні математики.....	73
<i>Васильєва Д. В.</i> Прикладна спрямованість навчання математики у 5-6 класах.....	74
<i>Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г.</i> Формування конструктивних умінь учнів гімназії засобом практико орієнтованої системи вправ з алгебри.....	75
<i>Волошена В. В.</i> Компетентісно-орієнтовані задачі як засоби забезпечення прикладної спрямованості навчання геометрії в гімназії.....	76

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ.....

<i>Ланінський В.В.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення прикладної спрямованості інформатики в гімназії».....	77
<i>Семко Л. П.</i> Прикладні аспекти вивчення інформатики в гімназії.....	78
<i>Завадський І. О.</i> Навчально-методичне забезпечення навчання інформатики в новій українській школі.....	79

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....

<i>Калініна Л. М., Онаць О. М.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії».....	80
<i>Онаць О. М.</i> Стан та особливості державно-громадсько-державного управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії.....	81
<i>Калініна Л. М.</i> Державно-громадське управління в сфері освіти на засадах партнерської взаємодії.....	82
<i>Саух І. В.</i> Креативність як важлива складова процесу реалізації та функціонування державно-громадського управління в освітній сфері.....	84
<i>Калініна Л. М., Лісова Н. І.</i> Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах партнерства.....	85
<i>Лісова Н. І.</i> Організація навчання учнів на засадах довірчо-партнерської взаємодії.....	87
<i>Чижевський Б. Г.</i> Демократичне управління закладом освіти: методологічний аспект.....	88
<i>Калініна Г. М.</i> Державно-громадське управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії як об'єкт дослідження.....	89
<i>Малюга М. М.</i> Управління на партнерських засадах у сфері освіти як об'єкт дослідження.....	91
<i>Попович Л. М., Данко А. Ю.</i> Державно-приватна взаємодія в державно-громадському управлінні закладом освіти.....	92
<i>Нідзієва В. А.</i> Теоретична модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти.....	93
<i>Рогова В. Б.</i> Контрольно-оцінювальна діяльність вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів.....	94
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	96
<i>Жук Ю. О.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти».....	96
<i>Жук Ю. О.</i> Системні особливості внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти.....	97
<i>Лукіна Т. О.</i> Організаційні моделі самооцінювання якості функціонування закладу загальної середньої освіти.....	98
<i>Ващенко Л. С.</i> Оцінювання результатів навчання як основний складник освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти: погляд учасників навчального процесу.....	100
<i>Гривко А. В.</i> Загальні підходи до вирішення проблем оцінювання результатів навчання учнів в аспекті модернізації базової середньої освіти.....	101
<i>Науменко С. О., Головка С. Г.</i> Діагностичне оцінювання результатів навчання учнів як інструмент забезпечення якості загальної середньої освіти.....	102
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ.....	104
<i>Туташинський В. І.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту технологічної освіти у гімназії».....	104

<i>Туташинський В. І.</i> Теоретико-методичні засади реалізації змісту базової технологічної освіти в гімназії.....	105
<i>Тарара А. М.</i> Наукова основа розроблення методики реалізації змісту технологічної освіти в гімназії.....	106
<i>Мачача Т. С.</i> Організаційно-методичні принципи реалізації змісту адаптаційного циклу базової технологічної освіти в гімназії.....	107
<i>Мачача Т. С., Кирилюк Р. О.</i> Критерії оцінювання модельних навчальних програм адаптаційного циклу базової технологічної освіти в гімназії.....	108
<i>Вдовченко В. В.</i> Інноваційна структура та зміст модуля з проектно-технологічної діяльності в побуті для вивчення у 5-6 та 7-9 класах НУШ за авторською педагогічною технологією розвивального навчання.....	109
<i>Вдовченко В. В., Дзигаленко Л. М.</i> Експертна оцінка та експериментальна апробація навчальних та методичних матеріалів для впровадження в 5-6, 7-9 класах гімназії.....	110

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В 5-6 КЛАСАХ.....112

<i>Ільченко В. Р.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах».....	112
<i>Ільченко В. Р.</i> Методологічні основи формування науково-методичного забезпечення викладання «Довкілля» у 5-6 класах.....	113
<i>Гуз К. Ж.</i> Реалізація методичної системи викладання інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.).....	114
<i>Ільченко О.Г.</i> Складові навчального середовища для реалізації інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 класи).....	115
<i>Гринюк О. С.</i> Роль інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» у формуванні екологічної свідомості та екологічної компетентності учнів 5-6 класів.....	116
<i>Ляшенко А. Х.</i> Організація роботи учителів для проведення констатувального експерименту та підготовки до впровадження курсу «Довкілля» (5-6 кл.).....	117
<i>Олійник І. М.</i> Втілення методичної системи формування цілісності знань про природу з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 кл. у системі післядипломної педагогічної освіти.....	118
<i>Голота О. В.</i> Використання ікт в процесі інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.).....	119
<i>Педенко В. П.</i> Формування математичної грамотності учнів 5-6 класів у процесі засвоєння інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».....	120
<i>Засєкіна Т. М.</i> Неперервність природничої освіти у змісті інтегрованих курсів для початкової школи та для 5-6-х класів закладів загальної середньої освіти.....	121

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ БІОЛОГІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ.....123

<i>Коршевнюк Т. В.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти».....	123
---	-----

<i>Коршевнюк Т. В.</i> Роль курсів за вибором з біології в розвитку компетентностей старшокласників.....	124
<i>Величко Л. П.</i> Реалізація міжпредметних зв'язків у курсі за вибором із біоорганічної хімії.....	125
<i>Вороненко Т. І.</i> Упровадження курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10 – 11 класи» в освітній процес.....	126
<i>Козленко О.Г.</i> Розроблення і дослідження моделей як складник природничо-наукової грамотності.....	127
<i>Нетрибійчук О.С.</i> Компетентісне спрямування курсу за вибором «Сучасні технології та матеріали. 11 клас».....	128

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....130

<i>Сіній В. В.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Навчально-методичне забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі базової середньої освіти».....	130
<i>Ляшенко О.І.</i> Проблема інтегративного підходу в навчанні фізики.....	131
<i>Головко М. В.</i> Моделі реалізації фізичного складника змісту базової середньої освіти.....	132
<i>Засєкін Д. О.</i> Методичні аспекти формування поняття механічної взаємодії в курсі фізики 7-го класу.....	133
<i>Мельник Ю. С.</i> Задачі прикладного змісту в базовому курсі фізики.....	134
<i>Мацюк В.М.</i> Питання методології та історизму у формуванні змісту навчального матеріалу шкільного курсу фізики.....	135
<i>Непорожня Л. В.</i> Методичні особливості реалізації фізичного складника базової середньої освіти в контексті становлення сучасної особистості.....	136
<i>Крячко І. П.</i> Астрономічний складник у курсі фізики 7 класу.....	137
<i>Сіній В. В.</i> Фізичний складник змісту природничої галузі у модельних навчальних програмах для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти.....	138

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....140

<i>Фідкевич О. Л.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин».....	140
<i>Фідкевич О. Л.</i> Зміст та структура багатомовної компетентності.....	142
<i>Бакуліна Н. В.</i> Багатомовна освіта в ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом і вивченням мови іврит: до результатів експерименту.....	143
<i>Давидюк Л. В.</i> Підручник з російської мови для середньої школи (НУШ): аспект двомовності.....	145
<i>Кондур З.А.</i> Кодифікація ромської мови як перспективне завдання в контексті реалізації моделі багатомовної освіти в Україні.....	146
<i>Снегірєва В. В.</i> Використання зіставного методу в багатомовному навчанні.....	147
<i>Чернухін Є. К.</i> Багатомовність грецьких громад в Україні як історична необхідність і складова національної освіти.....	148

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....150

Богданець-Білоskalенко Н. І. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин».....150

Богданець-Білоskalенко Н. І. Результати розроблення і упровадження методики компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.....152

Караман С. О. Розвиток усного мовлення в учнів 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин: компетентісний вимір.....154

Ліпчевська І. Л. Компетентісний підхід до формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: практичний аспект.....156

Шевчук Л. М. Збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентісного підходу: основні аспекти.....157

Хорошковська-Носач Т. П. Система вправ і завдань для формування усного мовлення молодших школярів.....158

ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ.....159

Дічек Н. П. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності».....159

Дічек Н. П. Ієрархічна модель реформованих процесів у галузі шкільної освіти: доба незалежності України.....163

Антонець Н. Б. Основні тенденції реформування початкової освіти в Україні (1991–2017).....165

Загородня А. А. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: профільна школа (2011-2017 рр.).....166

Бойченко М. І. Філософія як методологія дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності.....167

Євтух М. Б. Професійна підготовка вчителя в умовах незалежності України у 2011-2017 рр.....168

Саух П. Ю. Педагогічна місія філософії в стратегічному забезпеченні освітнього процесу.....169

Шевченко С. М. Тенденції реформування освіти дітей з особливими потребами (2011-2017 рр.).....170

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....172

Онопрієнко О. В. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі».....172

<i>Бібік Н. М.</i> Технологічні характеристики інтегрованого навчання в початковій школі.....	174
<i>Онопрієнко О. В.</i> Індивідуалізація контролю навчальних досягнень учнів як ключова ідея сучасної парадигми освіти.....	175
<i>Мартиненко В.О.</i> Регулятивна інформація тексту як важливий чинник розвитку здатності до прогнозування у молодших школярів.....	176
<i>Петрук О. М.</i> Комплексні діагностувальні роботи як інструмент підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів.....	177
<i>Вашуленко О.В.</i> Прийоми дослідження науково-художнього тексту на уроках літературного читання в початковій школі.....	178
<i>Павлова Т. С.</i> Дослідницькі уміння учнів у змісті початкової природничої освіти.....	179
<i>Юношева Т.В.</i> Підготовка вчителя до формування у молодших школярів медіаграмотності.....	180
<i>Листопад Н.П.</i> Навчально-методичне забезпечення формування умінь роботи з даними в учнів початкової школи.....	181

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ.....182

<i>Редько В. Г.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій».....	182
<i>Редько В. Г.</i> Теоретико-методичні концепти побудови системи вправ і завдань для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.....	183
<i>Полонська Т. К.</i> Відображення феномена критичного мислення у змісті сучасних освітніх програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО.....	186
<i>Горошкін І. О.</i> Ситуаційні завдання як засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназій.....	187
<i>Пасічник О. С.</i> Добір об'єктів соціокультурної дійсності для забезпечення навчального процесу в 5-6 класах гімназій.....	188
<i>Яковчук М.В.</i> Засоби інтерактивних технологій навчання компетентісно орієнтованого іншомовного спілкування учнів 5 класів гімназій.....	190

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЙ.....192

<i>Трубачева С. Е.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Організаційно-педагогічні засади проєктування освітнього середовища гімназій».....	192
<i>Трубачева С. Е.</i> Педагогічні умови проєктування освітнього середовища гімназій.....	193
<i>Алексєєнко Т.Ф.</i> Соціально-педагогічний підхід у проєктуванні інклюзивного світнього середовища гімназій.....	194
<i>Гораши К.В.</i> Проєктування інноваційного освітнього середовища гімназії в умовах змін.....	195
<i>Климчук І. О.</i> Організаційно-педагогічні засади проєктування економічного складника освітнього середовища гімназії.....	196

<i>Мушка О.В.</i> Пріоритетні принципи проєктування освітнього середовища гімназії.....	197
<i>Прохоренко О. О.</i> Психолого-педагогічні особливості проєктування особистісно орієнтованих педагогічних технологій в умовах гімназійної освіти.....	198
<i>Люлькова Ю. М.</i> Особливості педагогічних технологій в умовах проєктування освітнього середовища гімназії.....	199
<i>Чорноус А. А.</i> Основні аспекти проєктування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії.....	200
<i>Мезенцева О. І.</i> Компаративний аналіз формування освітнього середовища Вальдорфських шкіл країн Європи.....	205
<i>Пархоменко Н. Є.</i> Результати навчання здобувачів освіти як орієнтири проєктування змістового наповнення освітнього середовища.....	202
<i>Пузіков Д. О.</i> Методичні рекомендації до впровадження методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії.....	204
<i>Пікуза С. І.</i> Компонентний склад громадянської компетентності учнів 5–9 класів..	205

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....

<i>Доротюк В. І.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання».....	207
<i>Доротюк В. І.</i> Мотивація навчальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання.....	209
<i>Піддячий М. І.</i> Теоретичне обґрунтування педагогічних засад формування ключових компетентностей учнів в освітньому процесі.....	210
<i>Левченко Ф. Г.</i> Результативність методики підготовки вчителя до реалізації ідей компетентісно орієнтованого навчання.....	211
<i>Харченко О.В.</i> Вплив тренінгових технологій на розвиток професійних компетентностей вчителів біології.....	212
<i>Рогоза В. В.</i> Характеристика типових компонент спрямованих на формування загальних і професійних компетентностей вчителів.....	215
<i>Тишковець М.Д.</i> Підготовка учителя природничих предметів до викладання інтегрованих курсів у 5-6 класах на засадах компетентісного підходу.....	217
<i>Доротюк О. Г.</i> Педагогічні умови оцінювання компетентностей учнів.....	218
<i>Чудакова В.П.</i> Результати впровадження «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», дієвого засобу підготувати вчителя до реалізації компетентісно-орієнтованого навчання.....	218

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ (ПАНДЕМІЯ COVID-19): ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ (УКРАЇНА – КРАЇНИ ЄС)

<i>Арістова Н.О.,</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)».....	222
<i>Шпарик О. М.</i> Досвід організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС у 21 столітті в умовах непрогнозованих глобальних впливів.....	223

Малихін О. В. Система інтегрованих психолого-педагогічних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки».....225

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ.....227**

Засєкіна Т. М. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження з теми «Науково-методичні засади створення модельних навчальних програм адаптаційного циклу базової середньої освіти».....227

Голуб Н.Б. Модельна програма з української мови: результати моніторингу.....228

Яценко Т. О. Навчання літератури 5-6 класів в НУШ: програмове та навчальне забезпечення.....229

Васильєва Д. В. Модельна програма з математики для 5-6 класів.....230

Засєкіна Т. М. Особливості модельної навчальної програми «Природничі науки» для адаптаційного циклу базової середньої освіти.....231

Туташинський В. І. Результати проектування змісту і структури модельної навчальної програми «Технології. 5-6 клас» та її упровадження в Україні.....232

Науменко С. О. Зміст базової середньої освіти у країнах Європи.....233

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ТА НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ У 2020 РОЦІ ТА ЗАВДАННЯ НА 2021 РІК

О. М. Топузов, доктор пед. наук,
професор, дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України

У 2021 році діяльність Інституту педагогіки НАПН України була спрямована на теоретико-методологічне й науково-методичне забезпечення функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти відповідно до цілей і пріоритетів державної освітньої політики, визначених стратегічними документами.

Учені Інституту педагогіки НАПН України беруть активну участь у виконанні заходів із реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «*Нова українська школа*». За участю співробітників Інституту підготовлено й проведено порівняльне дослідження сформованості мовно-літературної, математичної, природничої і соціальної компетентностей учнів 4 класів закладів загальної середньої освіти (за репрезентативною вибіркою) відповідно до наказу МОН України від 06.05.2021 № 510. Підготовлено аналітичний звіт і методичні рекомендації з питань подальшого впровадження Концепції «*Нова українська школа*».

Підготовлено проєкт державного стандарту профільної освіти.

Розпочато інноваційний освітній проєкт всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» (наказ МОН від 02.04. 2021 р. №406) метою якого є розроблення та експериментальна перевірка навчально-методичного забезпечення для реалізації Державного стандарту базової освіти на засадах концепції «*Нової української школи*». Науковцями Інституту педагогіки підготовлено комплект навчально-методичного забезпечення навчальних предметів/інтегрованих курсів, що охоплює усі освітні компоненти типового навчального плану для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти (15 модельних навчальних програм та рукописів підручників). Спільно з працівниками МОН, ІМЗО та видавничого дому «Освіта» з 1 вересня розпочато науково-методичний супровід інноваційного проєкту у 136 пілотних закладах освіти.

Науковці Інституту педагогіки спільно із представниками МОН здійснили ряд заходів з актуальних питань розвитку загальної середньої освіти, зокрема: 18 березня 2021 року засідання освітянської і наукової громадськості в рамках діяльності діалогової платформи «Освіта України 2021: стратегічні цілі в дії», 9 липня 2021р – зустріч з Комітетом експертів Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, 19 серпня 2021 - стратегічна сесія "Нова українська школа: інноваційні виміри викладання, навчання та виховання", що відбулася у межах Всеукраїнського серпневого форуму "Освіта України 30 без бар'єрів: вектори

якості та успіху". Всього за 2021 рік у форматі он-лайн та оф-лайн спільно з закладами освіти проведено понад 50 заходів.

Ключовими результатами співпраці НАПН та НАН України у 2021 році стали участь в організації заходів із популяризації досягнень науки як основи формування інноваційної культури в суспільстві, аналіз змісту і організації навчання учнів у 5-6 класах закладів загальної середньої, організація й проведення спільних науково-практичних заходів. Зокрема організовано й проведено всеукраїнський круглі столи «Шкільна історична освіта в контексті Нової української школи: інтеграція історичної і педагогічної науки», «Актуальні проблеми унормування терміносистеми педагогічної галузі», організовані фахівцями Інституту педагогіки спільно з науковцями установ НАН України.

У 2021 році в Інституті педагогіки виконувалося 23 наукові дослідження – 4 фундаментальні та 19 прикладних, з яких два прикладних дослідження «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)» та «Науково-методичні засади створення модельних навчальних програм адаптаційного циклу базової середньої освіти» розроблялися в рамках конкурсу НАПН України на виконання наукових досліджень з проблем розвитку освіти, що потребують невідкладного розгляду.

Співробітниками досліджувалися актуальні проблеми педагогічної науки та освітньої практики за такими основними напрямками: «Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки», «Розвиток світової і національних освітніх систем», «Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище», «Педагогіка і психологія освітнього процесу», «Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта», «Управління та економіка освіти».

Фундаментальні наукові дослідження присвячені: дослідженню тенденцій реформування шкільної освіти за роки незалежності (1991-2017); порівняльному аналізу інноваційних трендів, практик і технологій в європейському та північноамериканському регіонах та розробленню на його основі рекомендацій щодо модернізації загальної середньої освіти в Україні; обґрунтуванню дидактичних засад та розробленню дидактичних моделей індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти; обґрунтуванню, апробації та практичному впровадженню в діяльність закладів загальної середньої освіти моделей державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

За результатами прикладних наукових досліджень обґрунтовувалися та розроблялися: технології формування та оцінювання освітніх результатів учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу; методи компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею; методики формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії на уроках української літератури; науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин; методику компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій на основі інтегрованого оволодіння іноземною мовою; методичні засади інтегрованого навчання історії в гімназії; принципи інтеграції змісту географічної та економічної освіти та їх реалізація в

курсах за вибором у гімназії та ліцеї; навчально-методичне забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі відповідно до нового стандарту базової середньої освіти; методичне забезпечення прикладної спрямованості навчання математики та інформатики в гімназії; методичне забезпечення реалізації змісту технологічної освітньої галузі відповідно до нового державного стандарту базової середньої освіти; концептуальні засади та науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах; організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії; методи, інструментарій та процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти.

Успішно завершено 6 прикладних досліджень. За їх результатами обґрунтовано, розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в освітню практику:

- технологію проектування освітнього середовища гімназії та методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи;

- методику компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, упровадження якої забезпечило формування в учнів внутрішньої мотивації щодо вивчення української мови, виховання ціннісного ставлення до державної мови та спілкування нею, збагачення активного й пасивного словника з української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин;

- наукові засади добору змісту, спрямованого на професійну орієнтацію здобувачів загальної середньої освіти, методику реалізації та навчальне й методичне забезпечення курсів за вибором із біології і хімії для профільної школи, навчальний і методичний супровід у сукупності навчальних програм, посібників для учнів, методичних рекомендацій для вчителів; удосконалено структуру варіативного складника біологічної і хімічної освіти завдяки виокремленню курсів за вибором міжпредметного характеру;

- науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, структуру педагогічної діяльності у компетентнісній освіті, інструментарій діагностики рівня готовності педагогічних працівників до діяльності у компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі; психологію-педагогічні засади розвитку педагогічної компетентності вчителя та організаційно-педагогічні умови його підготовки до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання; методичні рекомендації щодо підготовки вчителів до реалізації компетентнісного навчання;

- досвід організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС організації освітнього процесу в умовах пандемії, систему інтегрованих психолого-дидактичних задач та визначено шляхи оперативного подолання труднощів, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки» під впливом пандемії COVID-19;

- принципи формування структури й змісту мовно-літературної, природничої, математичної та технологічної освіти в 5–6 класах Нової

Української школи на засадах компетентнісного підходу, методологічні й методичні засади структурних елементів модельних навчальних програм, модельні навчальні програми: «Українська мова», «Українська література», «Літератури (інтегрований курс української і зарубіжної літератур)», «Математика», «Природничі науки» (вступ до природничих наук, інтегрований курс природничих предметів)», «Технології»), інформаційно-аналітичні матеріали з предметної реалізації змісту базової середньої освіти та методичні рекомендації щодо використання модельних навчальних програм в освітньому процесі гімназії.

Важливим здобутком є *впровадження результатів наукових досліджень*, зокрема під час підготовки: експертних висновків до проєктів законодавчих і нормативноправових документів з актуальних проблем освіти і науки, аналітичних матеріалів; матеріалів до державних доповідей; освітніх інновацій, рекомендацій міжнародних і всеукраїнських конференцій, інших науково-практичних заходів.

В Інституті започатковано серію аналітико-методичних матеріалів, в яких висвітлюються актуальні проблеми сучасної освітньої практики та пропонуються механізми їх розв'язання. У звітному періоді вийшли перші два випуски, присвячені питанням організації дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень та забезпечення якості шкільної природничо-математичної освіти.

Результати наукових досліджень також відображено у публікаціях науковців, виданнях Інституту педагогіки та інших установ й організацій, зокрема у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, Енциклопедії освіти та інших виданнях.

Результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки у 2021 році висвітлені у понад 900 публікацій, з яких понад 40 – у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Scopus та WOBS, понад 100 – у фахових виданнях, монографіях, підручниках, навчальних посібниках, а також оприлюднені у понад 800 тезах та матеріалах конференцій різного рівня.

Результати досліджень апробовані на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах та представлені на сайті Інституту педагогіки, сайтах відділів, в Електронній бібліотеці НАПН України.

Варто відзначити позитивну динаміку кількості публікацій у наукових виданнях, що індексуються в Web of Science Core Collection та Scopus.

Наукові працівники Інституту педагогіки *відповідно до плану роботи НАПН України* провели: Міжнародну науково-практичну інтернет-конференцію «Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички» (20-21 травня 2021 р., м. Київ), II Міжнародну науково-практичну конференцію до Дня вишиванки «Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки» (20 травня 2021 р., м. Київ), V Міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації» (27-28 травня 2021 р., м. Київ), Всеукраїнську міжгалузеву науково-практичну конференцію з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання» (08 червня 2021 р., м. Київ),

Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу» (21 квітня 2021 р., м. Київ), круглий стіл «Методи навчання української мови: сучасний контекст», присвячений пам'яті визначного вченого, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора БІЛЯЄВА Олександра Михайловича (25 березня 2021 р., м. Київ); II Міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні проблеми обдарованості особистості» (20 травня 2021 р., м. Київ), Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення» (21-22 квітня 2021 р., м. Київ), Всеукраїнський науково-практичний семінар «Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи» (19 травня 2021 р., м. Київ), науково-методичний семінар «Концептуальні засади реалізації моделі багатомовної освіти в ЗЗСО України з навчанням мов національних меншин» (23 березня 2021 р., м. Київ), круглий стіл «Музейна педагогіка в умовах пандемії Covid-19» (27 травня 2021 р., м. Київ) тощо. За результатами цих заходів видано збірники матеріалів та тез.

Упродовж звітнього періоду науковці Інституту педагогіки здійснювали й координували 6 експериментів Всеукраїнського та 1 регіонального рівнів, в яких перевіряються експериментальні моделі та методики, розроблені за результатами планових НДР, а також концептуальні засади реалізації нової української школи, зокрема дидактико-методичне забезпечення змісту початкової та базової освіти.

Розпочато реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування базової середньої освіти» термін виконання 2021-2026 рр. (наказ МОН № 484 від 29.04. 2021 р.).

Найбільш масовими є експерименти всеукраїнського рівня, пов'язанні із розробленням і впровадженням навчально-методичного забезпечення початкової й базової освіти в умовах реалізації нових державних стандартів освіти (керівники і консультанти: Бібік Н.М., Онопрієнко О.В., Цимбалару А.Д., Попова Л.О., Засекіна Т.М.), розробленням і впровадженням навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (кер. Засекіна Т.М., Ільченко В.Р.). Підготовлено наукові звіти за завершеними у 2021 році експериментами всеукраїнського рівня. За рішенням науково-експертних комісій МОН з інноваційної та експериментальної діяльності результати педагогічних експериментів рекомендовано упроваджувати в освітній системі Україною.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності Інституту педагогіки є системна співпраця з державними та громадськими організаціями. Наші колеги беруть участь у засіданнях Громадської ради при МОН, засіданнях Комітету Верховної Ради України з питань науки та освіти. Співробітники Інституту педагогіки взяли активну участь у підготовці матеріалів та проведенні Парламентських слухань з питань якості навчально-методичного забезпечення для нової української школи.

Важливим показником, що характеризує якість та злагодженість науково-організаційної роботи колективу Інституту педагогіки є рішення Експертної комісії з проведення державної атестації наукових установ МОН України (протокол № 07-ЕК/2021 від 28 травня 2021 року) щодо віднесення установи до I класифікаційної групи з атестаційною оцінкою 4.18/4.14.

Результативно та злагоджено працювали науково-експертна та науково-методичні ради, на засіданнях яких розглядалися результати прикладних і фундаментальних наукових досліджень та завершені планові рукописи.

Продовжувалася робота щодо подальшого розвитку фахових періодичних видань Інституту педагогіки. Удосконалено редакційну політику збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» та «Українського педагогічного журналу», оновлено їх редакційні колегії, активізовано процес включення цих видань до переліку фахових видань, в яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора педагогічних наук категорії «А» та входження до науко метричних баз Scopus і Web of Siens.

У цьому році 5 наукових співробітників Інституту педагогіки захистили дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) та 4 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Міжнародне наукове співробітництво реалізується шляхом співорганізації міжнародних конференцій, семінарів, вебінарів; участі в реалізації міжнародних угод і проєктів у галузі науки та освіти; організації стажування аспірантів і співробітників за кордоном. Продовжується співпраця з освітніми й науковими закладами: Республіки Узбекистан, Республіки Казахстан, Молдови та Республіки Білорусь.

Уже вдруге Інститут педагогіки НАПН України виконує проєкт програми Жана Моне за модулем «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів». Актуальність упровадження цього модуля пов'язана з викликами, перед якими стоїть середня освіта в процесі реалізації реформи «Нова українська школа», що дасть змогу дослідити досвід країн ЄС, які були найуспішнішими у PISA–2018 для поліпшення успішності українських школярів

Аналіз результатів наукової та науково-організаційної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік дає підстави зробити висновок про виконання основних завдань та досягнення вагомих для розвитку педагогічної науки та освітньої практики результатів.

При цьому доцільно актуалізувати проблеми та завдання на 2022 рік. Зокрема, попри позитивну динаміку кількості публікації у наукових виданнях, що індексуються в Web of Science Core Collection та Scopus, цей показник є нерівнозначним у розрізі окремих відділів та науковців.

З огляду на це, потрібно активізувати роботу щодо публікацій у таких виданнях, здійснювати обмін досвідом щодо їх написання та розміщення, розвивати практику написання наукових статей спільно із закордонними авторами.

Потребує подальшого удосконалення системи моніторингу виконання завдань тематичного плану науково-дослідної роботи та апробації її результатів на науково-практичних заходах.

Недостатньо широко висвітлюються результати наукової роботи Інституту педагогіки в засобах масової інформації та інформаційних електронних ресурсах. Відзначається несвоєчасність оновлення інформації про роботу відділів на сайті Інституту педагогіки, а також розміщення інформації про науково-практичні заходи, організовані співробітниками тощо. З огляду на це потрібно забезпечити систематичне наповнення сторінок відділів на сайті Інституту, своєчасне розміщення науковими співробітниками підготовлених публікацій, підтримки та супроводу профілів науковців в Електронній бібліотеці НАПН України та ГуглАкадемії.

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ

Реєстраційний номер: 0121U100246.

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової і національних освітніх систем.

Керівник наукового дослідження: О.І. Локшина, д-р. пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (аналітичний етап):

О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

- *проаналізовано* контекст розвитку загальної середньої освіти в країнах зарубіжжя;
- *охарактеризовано* виклики, які визначають характер розвитку шкільної освіти в європейському та північноамериканському просторах;
- *охарактеризовано* концептуальні орієнтири проблеми інновацій в освіті;
- *розкрито* сучасні політики держав Європи та США у галузі освітніх інновацій на рівні загальної середньої освіти;
- *виокремлено* інноваційні тренди в системах загальної середньої освіти в країнах Європи та США.

СТРАТЕГІЧНІ ДОКУМЕНТИ ЄС У ГАЛУЗІ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ

О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Розкрито, що в умовах глобальних викликів сучасності, з якими стикається ЄС (мігранти, технологічна революція, пандемія COVID-19), інтенсифікується необхідність поглиблення стратегії із забезпечення справедливості в освіті. Справедливість в освіті розглядається з позиції інклюзії (чи всі учні отримують мінімальний обсяг якісної освіти) та рівності (чи не залежить успішність учнів від соціально-економічного становища). Таке бачення координується з позицією ОЕСР, у трактуванні якої справедливість в освіті означає, що особистісні або соціальні характеристики та обставини (стать, соціально-економічний статус, походження, вік, особливі потреби, місце проживання) не перешкоджають реалізації власного

освітнього потенціалу (рівність), та що всі особи набудуть принаймні мінімальний рівень знань та навичок (інклюзія).

Охарактеризовано стратегічні орієнтири ЄС щодо забезпечення справедливості в освіті, які окреслені зокрема в:

– Європейському фундаменті соціальних прав (2017), першим принципом якого проголошено, що кожна особа має право на якісну освіту впродовж життя, а третій принцип підкреслює, що кожен/кожна має право на рівне ставлення та можливості в освіті;

– Рекомендації Ради від 22 травня 2018 року щодо сприяння спільним цінностям, інклюзивній освіті та європейському виміру навчання, в якій підтверджено необхідність забезпечити ефективний рівний доступ до якісної освіти для всіх, що є незмінним для розбудови згуртованих суспільств;

– Висновках Ради від 16 червня 2020 року щодо протидії кризі COVID-19 в освіті та навчанні, де визнається, що одним з головних викликів пандемії є питання забезпечення інклюзії та рівного доступу до можливостей якісного дистанційного навчання;

– Повідомленні Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського економічно-соціального комітету та Комітету регіонів про досягнення Європейського освітнього простору до 2025 р. (2020). Вимір «Інклюзія і справедливість» нарівні з якістю, зеленою та цифровою трансформаціями, викладачами, вищою освітою, геополітичним виміром проголошено складовою Європейського освітнього простору. Для забезпечення проголошеного заплановано дотримання права особи на якісну освіту незалежно від соціально-економічного статусу; поглиблення гендерної чутливості; охоплення усіх дітей відповідного віку дошкільною освітою; імплементацію інклюзивних стратегій освіти впродовж життя для надання можливості молоді, яка зарано припинила навчання в школі, його відновити та вступити до вищої освіти.

Зроблено висновок про першочергову увагу ЄС до проблеми справедливості в освіті та про послідовну реалізацію системної стратегії щодо її забезпечення. Ця стратегія характеризується наскрізністю (імplementована у всі стратегічні документи), цілісністю (охоплює усі рівні освіти в координатах освіти впродовж життя), комплексністю, передбачаючи синергію рівності та інклюзії.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Констатовано, що особливістю пандемії COVID-19 є глобальний рівень впливу на усі країни, незалежно від їх географічного розташування. Вона вражає людей незалежно від статі, віку, національності, соціального походження та економічного статусу. Відповідно глобальним є її характер впливу на освіту, що

обумовлює необхідність подальшої еволюції методології порівняльної педагогіки, «золотим» правилом якої є дослідження освітніх реалій у нерозривному зв'язку з політичним/соціальним/економічним/культурним контекстом.

Розглянуто необхідність такої еволюції на прикладі статусу одиниці компаративного дослідження. Від самого початку розвитку порівняльної педагогіки «батько» порівняльної педагогіки Марк-Антуан Жульєн Паризький (Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848) у праці «Нариси та попередні погляди на дослідження з порівняльної освіти та серія запитань про освіту» (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation, 1817) запропонував вважати одиницею порівняння систему освіти.

В умовах глобалізації кінця ХХ – початку ХХІ ст., що спричинила відкритість кордонів, активізацію міжнародних організацій у формуванні політик, посилення ролі транснаціональних корпорацій, інтеграцію ринків праці, традиційна одиниця порівняння «національна система освіти» втрачає домінантність. Компаративна методологія збагачується такими одиницями, як міжкраїнова, регіональна, континентальна та глобальна освіта. Не менш актуальними стають дослідження освіти в кордонах наднаціональних утворень/структур/організацій, прикладом якої в Європі є ЄС.

З огляду на світовий характер впливу пандемія COVID-19 пріоритизувала дослідження глобального рівня розвитку освіти. Оскільки лідерство у розробленні траєкторій розвитку освіти та форматів функціонування освітніх систем належить міжнародним організаціям (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий Банк), значущість порівняльних досліджень полягає передусім в аналізі глобальних орієнтирів функціонування освіти, які пропонуються у форматі рекомендацій для розробників освітньої політики, акумульованих кращих практик країн, електронних баз і ресурсів для освітян. Водночас за нових умов одиниця глобальної освіти набуває комплексності, оскільки значущість глобальних орієнтирів міжнародних організацій та загальних тенденцій розвитку освіти доповнюється значущістю національних форматів організації навчання в умовах пандемії, як і практик окремих закладів освіти в рамках поєднання форматів онлайн та очного навчання і запровадження формату змішаного навчання.

Зроблено висновок про взаємозв'язок порівняльної педагогіки і трансформацій в освіті під впливом зовнішніх чинників та про необхідність подальшого розвитку компаративної методології в умовах COVID-19.

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ РОЗБУДОВИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*О.З. Глушко,
кандидат педагогічних наук*

Визначено, що компетентність – це цілісне поняття, яке включає знання, навички, ставлення та цінності. Поняття «компетентності» передбачає не тільки

набуття знань та навичок, воно також передбачає мобілізацію знань, навичок, ставлення та цінностей для вирішення комплексних, складних завдань та вимог, що постають перед людиною в сучасному світі. Європейський Парламент і Рада Європейського Союзу 22 травня 2018 року затвердили Європейську Рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя. В оновленій Рамці було дано визначення поняття «ключові компетентності», як такі компетентності, які потрібні всім індивідуумам для особистісної реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в суспільстві, управління здоровим способом життя та активного громадянства. Документ встановлює загальне розуміння ключових компетентностей, необхідних сьогодні та в майбутньому для подальшого соціально-економічного розвитку європейських суспільств. Наголошено, що ключові компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Виявлено, що компетентнісний підхід є провідною освітньою інновацією останнього десятиріччя, що активно впроваджується в освітній процес розвинених країн Європи та світу. Сьогодні в багатьох європейських країнах зміст освіти спрямований на розвиток ключових компетентностей в учнів. Впровадження ключових компетентностей в освітній процес та здійснення відповідного моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається послідовно, системно, водночас з урахуванням національних процесів реформування в кожній країні.

Констатовано, що крім цифрових навичок, актуальними є також такі навички, як адаптивність, комунікація та навички співпраці й роботи у команді, критичне мислення, навички підприємництва, креативність, уміння вчитися та вміння організувати власну роботу. Щоб відповісти на виклики майбутнього, школа має зосередитися крім ключових компетентностей, також на розвитку міждисциплінарних компетентностей, елементи яких мають бути включені у викладання кожного предмета.

Зроблено висновок, що загальною тенденцією застосування на практиці компетентнісного підходу у державах-членах ЄС є посилення на всіх етапах вивчення основних предметів, які сприяють набуттю ключових компетентностей учнів, а також подальше удосконалення міжпредметного підходу та інших сучасних методів навчання.

ДО ПИТАННЯ ПРО ІННОВАЦІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

*А.П. Джурило,
кандидат педагогічних наук*

Виявлено, що в умовах швидкого старіння знань лише відкриті до інновацій школи можуть ефективно функціонувати у місцевій та регіональній освітній екосистемах. Проте як в Україні, так і у країнах ЄС школи все ще залишаються

оплотом застарілої практики, що обмежує їхню здатність розвивати навички завтрашнього дня.

З'ясовано, що не зважаючи на те, що інновації в школах відбуваються на мікрорівні (на рівні школи) та не нав'язуються «згори», міністерства освіти та політичні лідери відіграють значну роль для стимулювання інноваційної діяльності освітніх закладів.

Констатовано, що стимулювати інноваційну діяльність, тим самим забезпечуючи належну якість освіти, можна, якщо: дати керівникам шкіл переконливе бачення майбутнього; ставити перед школами амбітні цілі, щодо впровадження інновацій; надавати можливості автономії, вибору та конкуренції; розширювати можливості ініціаторів змін; приймати можливі ризики; винагороджувати успіх.

Встановлено, що успішне впровадження інновацій відбувається лише у контексті сталого формування та розвитку знань, яке вимагає зовнішніх партнерів для шкільних мереж, що сприяє динаміці знань та колективному навчанню. Тож школам потрібні партнери для впровадження інновації та забезпечення високої якості освітніх результатів.

Визначено, що якісне навчання в інноваційному середовищі базується на таких принципах: якісне інноваційне середовище навчання визнає учнів як основних учасників, заохочує їх активну участь в освітньому процесі і розвиває у дітей розуміння їх приналежності до цього процесу; середовище навчання засноване на соціальній природі освітнього процесу та активно заохочує до співпраці всіх його учасників; вчителі-професіонали добре обізнані з інструментом мотивації учнів та ключовою роллю емоцій у досягненні результатів навчання; навчальне середовище дуже чутливе до індивідуальних відмінностей учнів, зокрема до раніше засвоєних / не засвоєних ними знань; навчальний процес має бути збалансований, без надмірного навантаження: освітній процес реалізуються в умовах точних очікувань та використовує стратегії оцінювання, що відповідають цим очікуванням; особлива увага приділяється формуванню зворотного зв'язку між учасниками; середовище навчання сприяє «горизонтальній взаємодії» між різними сферами знань, суспільством зокрема, та світом загалом.

Зроблено висновок, що запорукою якості освітнього процесу є інтегрована шкільна модель, що передбачає: створення та підтримку безперервного професійного розвитку персоналу; сприяння командному навчанню та співробітництву; формування культури досліджень та інновацій; розбудову системи збору та обміну знаннями; навчання у взаємодії із середовищем; формування та стимулювання лідерства.

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У США

С.М. Кравченко,
кандидат історичних наук

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що автором у контексті теми НДР *проаналізовано* такі поняття як «освітня інновація»

(educational innovation), «освітній ваучер» (school voucher), «ваучерна конкуренція» (voucher competition), «цифровізація» (digitalization), «цифровий розрив» (digital divide).

У процесі дослідження *встановлено*, що впроваджуючи інновації в освіті, США реалізує найважливіші освітні проблеми, пов'язані з дистанційним навчанням, зокрема оновлення освітнього простору через використання новітніх цифрових інструментів і хмарних сервісів в управлінні закладами освіти й освітнім процесом, оновлення змісту освіти відповідно до переходу на дистанційне навчання, удосконалення методик адаптивного навчання, передусім диференціації та персоналізації навчання, розвиток спеціалізованих навичок, зокрема цифрових тощо. *Констатовано*, що інновація – це не лише нововведення, а й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій і правил. *Актуалізовано* питання фінансування освітніх інновацій.

Проаналізовано освітній ваучер як один із важливих аспектів формування конкурентоздатності закладу середньої освіти та підвищення якості освітніх послуг. *Досліджено* результати упровадження освітнього ваучера в системі середньої освіти США на прикладі окремих штатів та вплив ваучерної системи на формування конкурентоздатності закладу середньої освіти. *Розглянуто* підсумки найбільшої шкільної ваучерної програми у штаті Індіана «Indiana's Indiana Choice Scholarships program».

Акцентовано, що технологізація змінила традиційну систему освіти в напрямі адаптивності до інновацій, формування покращення якості змісту освіти, збільшення кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається дистанційне навчання.

Обґрунтовано, що для сучасного українського суспільства надважливим завданням є вироблення перспективних орієнтирів розвитку й ефективних практик упровадження освітніх інновацій, реформування освітньої системи шляхом трансформації її в ефективну модель освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам.

Зроблено висновок, що одним із інноваційних освітніх трендів 20-х рр. ХХІ ст. є технологізація освіти і навчання як важливий прогресивний інструмент переформатування традиційного освітнього простору в освітнє е-середовище як у США, так і в Україні. Це потребує належного технічного й інформаційного супроводу, зокрема розроблення й упровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників.

Запропоновано рекомендації, які можуть становити перспективу для української освіти в контексті її реформування та імплементації кращого зарубіжного освітнього досвіду в умовах дистанційного навчання.

УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ У СУЧАСНОМУ ДЕМОКРАТИЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*О.О. Максименко,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Розкрито, що демократичні процеси переорієнтовують цілі та завдання навчальних закладів – шкіл, сприяючи наділенню їх, їхнього середовища та територіальних спільнот новими повноваженнями, включаючи управлінські функції у межах їхніх повноважень та питань власної зацікавленості.

Зафіксовано, що термінологія, яка характеризує галузь управління освітою, означена розширенням сутнісного змісту для застосування в освіті. Аналіз відповідних термінів дозволяє акцентувати на розмежуванні керівних та управлінських функцій, виокремлених на рівнях та розподілених серед учасників і зацікавлених сторін. Перелік ключових термінів управління освітньою ланкою на рівні школи охоплює трансформований контекст освітнього адміністрування, децентралізацію, управління / менеджмент, школо-базований менеджмент, автономію.

Заналізовано, що новітні освітні орієнтири окреслюють розширення суті термінів управління освітою у демократичному вимірі на усіх рівнях, включаючи шкільну ланку. Інструментами стають децентралізація, автономізація, школо-базований менеджмент.

Здійснюється вивчення досвіду провідних країн у галузі шкільної освіти. США має досвідом перелік стратегій школо-базованого управління / ШБУ (School-based management / SBM). ШБУ децентралізує контроль від головної установи до окремої школи, в межах якої залучені у процес – керівники, учителі, батьки, представники спільноти та учні – наділені правом контролю роботи школи, що допомагає вирішити проблеми конкретної школи окремої спільноти.

Вивчено, що на європейських теренах, а саме у Польщі, освітня децентралізація відбувалися одночасно з адміністративною зі залученням фінансової складової як шляху забезпечення функціонування школи у нових умовах. Поступовий збалансований перехід та державна допомога у регулюванні відносин виявили дієвість у формуванні сучасного демократичного суспільства, яке саме стає середовищем змін.

З'ясований досвід інших європейських країн засвідчує, що досягаючи значних результатів у демократизації освіти, показники за окремими ланками можуть відрізнятися від середніх високих (наприклад, Норвегія), що пояснюється викликами, особливостями перебігу трансформації процесів децентралізації в управлінні у ланці шкільної освіти окремої країни.

Україна рухається у напрямі вдосконалення освітнього управління у ланці шкільної освіти, що пояснюється напрацюваннями в умовах трансформації суспільства.

Зроблено висновок, що управління шкільною освітою у сучасних умовах залежить та впливає на демократичні змін спільноти; набуває особливого змісту самоуправління в межах державної освітньої платформи; розвивається з розширенням повноважень та зав'язків зі спільнотою.

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

*Н.В. Нікольська,
кандидат педагогічних наук*

Констатовано, що мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові реалії потребують змін у визначенні рівнів володіння іноземними мовами, нових підходів до добору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю. У Комюніке «Зміцнення європейської ідентичності через освіту та культуру» Європейська комісія викладає бачення освітнього простору, в якому високоякісна освіта не обмежується перебуванням в іншій державі. Важливим є володіння ще двома мовами, крім рідної. Це полегшує трудовлаштування та здобуття освіти у країнах Євросоюзу. У людей розвивається почуття своєї ідентичності як європейців, а також розуміння загальної культури, мовної спадщини Європи та її різноманітності.

Розкрито сутність природи двомовної освіти і мовної політики в багатомовних суспільствах та інноваційний метод навчання іноземних мов, що охоплює моделі двомовного навчання та різновиди програм навчання іноземних мов, де до моделей віднесено цілі мовного планування та ідеологічні орієнтації між лінгвістичними і культурними відмінностями у суспільстві (Н. Хорнбергер). *Охарактеризовано* структуру трьох основних моделей двомовного навчання:

– Перехідна модель об'єднує в собі всі ті програми двомовного навчання, які мають за мету перехід до мови більшості дітям мовної меншини для подальшого асимілювання у загальному культурному потоці та становлення членом суспільства.

– Підтримуюча модель містить у собі всі ті моделі двомовного навчання, які підтримують учнів мови меншості з метою збереження їх рідної мови, укріплення їх культурної ідентичності та підтвердження їх громадських прав у суспільстві.

– Збагачуюча модель підтримує всі програми двомовного навчання, які стимулюють розвиток мов меншин на індивідуальному та колективному рівнях, а також плюралізм у школі та в общині й інтегрує національну спільноту, що базується на автономії культурних груп.

Зроблено висновок, що ЄС закликає держави-члени до подальших дій у сфері освіти з метою покращення оволодіння основними навичками, зокрема для вивчення принаймні двох іноземних мов з самого раннього віку. Застосування інноваційних методів навчання іноземних мов у середній школі, а саме: перехідної, підтримуючої, збагачуючої моделей двомовного навчання дасть можливість досягнення вищих успіхів у здобутті учнями базових знань, зокрема в оволодінні іноземними мовами.

ТЕОРЕТИКО-СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ

*О.М. Шпарик,
кандидат педагогічних наук*

У процесі дослідження *встановлено*, що застосування цифрових технологій в освіті на сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, зробити його мобільним, диференційованим та пристосованим до реалій сучасності. Більш того, цифрові технології здатні забезпечити неперервність навчання в умовах пандемій. Саме тому ця тема є актуальною у колі європейських та американських освітян.

Уточнено значення термінів «цифровізація» та «цифрова трансформація» в американській та європейській науковій літературі. Зазначено, що вони мають різне змістове наповнення. «Цифровізація» (digitalization) обмежується впровадженням цифрових технологій без педагогічних та організаційних змін. «Цифрова трансформація» (digital transformation) – це своєрідна еволюція сфери діяльності (зокрема, освіти), яка забезпечується цифровими технологіями.

Обґрунтовано, що в основу сучасної концепції цифрової трансформації освіти покладено підхід до розгляду цифрових технологій як відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості.

Проаналізовано стратегічні документи ЄС щодо цифрової трансформації освіти (зокрема The Digital Education Action Plan (2021-2027) та Digital Compass (2021)), які розкривають бачення та шляхи цифрової трансформації Європи до 2030 року.

Констатовано, що пріоритетними напрямками освітньої політики в галузі цифровізації є сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти та підвищення цифрових навичок та компетентностей. Для цього необхідно: інфраструктура, зв'язок та цифрове обладнання; ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу, включаючи сучасні організаційні можливості; компетентні у цифровому аспекті та впевнені в собі вчителі та освітній персонал; високоякісний навчальний контент, зручні для користувача інструменти та безпечні платформи, що поважають конфіденційність та етичні стандарти.

Зроблено висновок, що концептуальними засадами цифрової трансформації європейськими та американськими освітянами вважається системна зміна, яка враховує трансформацію організаційної культури, впровадження нових способів прийняття рішень на основі цифрових даних, підвищення цифрових компетенцій усіх працівників освітнього закладу, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, проведення наукової діяльності чи налагодження відносин з учнями за допомогою нових каналів спілкування, тощо. Використання цифрових технологій є механізмом для забезпечення ефективності та збільшенню продуктивності в освітньому процесі, а цифрова трансформація освіти постає як ключовий фактор удосконалення системи освіти.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100347.

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Науковий керівник: О. В. Малихін, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИКО- ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЕТАП (2021 Р.)

О.В. Малихін,

доктор педагогічних наук, професор

- *узагальнено* результати аналізу педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників тощо (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова, Р. А. Попов, С. В. Алексєєва, В. І. Кизенко, Л. В. Шелестова, І. І. Доброскок, О. В. Барановська, О. П. Кравчук).
- *досліджено* як дидактичну проблему стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова, Р. А. Попов).
- *визначено* особливості організації дистанційної форми навчання в умовах пандемії та особливості змішаного навчання як результату поєднання очної та дистанційної форм організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова, С. В. Алексєєва, В. І. Кизенко, Л. В. Шелестова, І. І. Доброскок, О. В. Барановська, О. П. Кравчук).
- *визначено* дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо забезпечення якості освіти у початковій, базовій та старшій профільній школі (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова, С. В. Алексєєва, Л. В. Шелестова, І. І. Доброскок, О. В. Барановська, О. П. Кравчук).
- *систематизовано* сучасні наукові підходи до вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та визначено основні напрями її дослідження. Визначено методологію дослідження (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова).
- *розроблено* авторські опитувальники для проведення аналітико-діагностувальних зрізів щодо вивчення стану індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (для керівників закладів загальної середньої освіти, учителів, батьків, учнів старшої профільної школи) (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова).
- *виявлено* тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу

в закладах загальної середньої освіти (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, Л. В. Шелестова).

- *уточнено* сутність поняття індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, Л. В. Шелестова).

- *визначено* структуру готовності педагогів до реалізації індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, Л. В. Шелестова).

- *розпочато* здійснення збору емпіричних даних щодо індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти України (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, Л. В. Шелестова, О. В. Барановська, О. П. Кравчук, С. В. Алексеєва).

- *розпочато* роботу над створенням діагностувального інструментарію для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020) (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, В. І. Кизенко, О. П. Кравчук).

- *розпочато* роботу над створенням діагностувального інструментарію для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті початкової освіти (2018) (О. В. Малихін, Л. В. Шелестова, О. В. Барановська).

- *підготовлено* аналітичні матеріали щодо питання організації дистанційної освіти в Україні (О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. М. Топузов, С. В. Алексеєва, Л. В. Шелестова, О. В. Барановська, О. П. Кравчук).

- *розпочато* роботу щодо підготовки матеріалів до рукописів запланованих монографії і методичних посібників (О. В. Малихін, О. М. Топузов, Н. О. Арістова, С. В. Алексеєва, І. І. Доброскок, Р. А. Попов, В. І. Кизенко, Л. В. Шелестова, О. В. Барановська, О. П. Кравчук).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О.М. Топузов,
дійсний член (академік) НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

На засадах узагальнювального аналізу педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників визначено її теоретико-методологічну основу: сукупність методологічних підходів (компетентнісний та індивідуальний підходи – провідні методологічні підходи; до комплексу супідрядних методологічних підходів віднесено: диференційований,

інтегративний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, партисипативно-інтерактивний, системний, синергетичний, суб'єктний, аксіологічний, ресурсний), реалізація провідних положень яких забезпечить ефективність вивчення питань індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Цілісність вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на теоретичному рівні зумовлюється чітко сформульованими завданнями дослідження, котрі передбачають дослідження стану індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти як дидактичної проблеми; виявлення тенденцій трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; теоретичне обґрунтування дидактичних засад (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; створення діагностувального інструментарію для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), і виявлення дидактичного потенціалу індивідуалізації навчання щодо активації їхнього розвитку; підготовку методичних рекомендацій (для вчителів закладів загальної середньої освіти) щодо розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-типологічних особливостей; конструктивне обґрунтування технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи); розроблення, теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію дидактичних моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Отже, на аналітико-інформаційному етапі розпочато: дослідження стану індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти як дидактичної проблеми; визначення дидактичного потенціалу індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо забезпечення якості освіти, яку набувають її здобувачі на етапі початкової, базової та старшої профільної школи.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Н.О. Арістова,
доктор педагогічних наук, професор*

На основі узагальнення результатів аналізу педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми індивідуалізації навчання в

умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти було визначено сукупність методологічних підходів, реалізація положень яких має стати методологічною основою вивчення досліджуваної проблеми. Провідними методологічними підходами визнано компетентнісний та індивідуальний. До комплексу супідрядних методологічних підходів включено: диференційований, інтегративний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, партисипативно-інтерактивний, системний, синергетичний, суб'єктний, аксіологічний, ресурсний.

Було визначено сукупність методів дослідження, які гіпотетично можуть бути застосовані на всіх етапах дослідження (аналітико-інформаційному, теоретико-моделювальному, узагальнювально-впроваджувальному), а саме:

- **теоретичні:** аналіз і синтез змістових компонентів нормативно-правової бази функціонування і розвитку системи освіти, психологічної, педагогічної і методичної літератури, дисертаційних досліджень, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу на різних ланках освіти; теоретичне моделювання і прогностика;

- **емпіричні:** обсерваційні (педагогічне спостереження); експериментальні (педагогічний експеримент у логічній послідовності його констатувального, формувального, контрольного етапів); праксиметричні (вивчення, аналіз та узагальнення масової практики навчання у закладах загальної середньої освіти, результатів діяльності учнів); психодіагностичні (констатувальні зрізи, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, опитування, виконання діагностичних завдань); моніторинг накопичуваних даних науково-соціальної взаємодії засобами веб-сайту відділу дидактики, Форуму відділу дидактики, сторінки відділу і його наукових співробітників у Facebook, їх аналіз та узагальнення); статистичне оброблення даних: застосування методів математичної статистики у процесі опрацювання емпіричних даних; порівняння результатів кількісного і якісного аналізу здобутих даних, ранжування здобутої інформації та ін.

Відповідно до мети дослідження, якою передбачено обґрунтування дидактичних засад та розроблення на їх основі дидактичних моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, на аналітико-інформаційному етапі дослідження (2021 р.) було вивчено стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (з акцентуацією на визначенні особливостей її реалізації в умовах змішаної форми організації освітнього процесу); визначено особливості організації дистанційної форми навчання в умовах пандемії та особливості змішаного навчання як результату поєднання очної та дистанційної форм організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на основі використання розроблених авторських опитувальників для проведення аналітико-діагностувальних зрізів щодо вивчення стану індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (для керівників закладів загальної середньої освіти, учителів, батьків, учнів старшої профільної школи) (Н. О. Арістова, О. В. Малихін, О. М. Топузов).

Систематизовано сучасні наукові підходи до вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу

в закладах загальної середньої освіти та визначено дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо забезпечення якості освіти у старшій профільній школі (Н. О. Арістова, О. В. Малихін, О. М. Топузов).

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

*С.В. Алексеева,
доктор педагогічних наук*

Дидактичні засади індивідуалізації навчання в профільній школі ґрунтуються на концептуальних наукових положеннях педагогіки, психології, теорії творчості, закономірностях профільного навчання, принципах організації освітнього процесу, реалізації особистісного потенціалу старшокласників, з урахуванням їх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду, гуманістичної спрямованості навчання, становленні цілісної особистості, її самобутності та індивідуальності, формування загальнолюдських і професійних цінностей, усвідомлених кар'єрних орієнтацій, компетентностей, м'яких універсальних навичок, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві й побудові професійної кар'єри.

Освітній процес в профільній школі це інтеграція загальноосвітньої (навчання за Державним стандартом), профільної підготовки учнів (реалізує навчання за конкретним профілем, передбачає розширене й поглиблене, професійно зорієнтоване вивчення споріднених предметів), а також професійної орієнтації (логічно узгодженої програми, орієнтованої на успішне професійне самовизначення старшокласників), з формуванням готовності до професійної кар'єри (варіативний курс, орієнтований на формування загальних та спеціальних практичних умінь і навичок, необхідних для побудови професійної кар'єри, розширення світогляду, ціннісного ставлення до майбутньої професійної реалізації).

Слід акцентувати увагу на тому, що індивідуалізація навчання в профільній школі реалізує індивідуальну освітню траєкторію старшокласників, яка є комплексною, інтегративною, науково обґрунтованою системою, що складається зі функційно-структурних компонентів: концептуального (визначає мету, методологічне підґрунтя та принципи); змістового (становить систему знань для успішної самореалізації у суспільстві, професійного самовизначення, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і професійної діяльності); процесуально-координуючого (характеризує етапи реалізації, методи, форми, засоби навчання), контрольно-регулюючого (спрямований на результативність та ефективність функціонування, внесення оптимальних корективів в освітній процес).

Забезпечення умов якісної освіти старшокласників визначається належним науково-методичним супроводом, створенням нового покоління навчальних планів, програм, підручників і посібників, що орієнтовані на сучасних «цифрових» учнів, з абсолютно новим типом мислення, мультизадачністю,

короткою концентрацією уваги, які сприймають інформацію з обов'язковою візуалізацією і адаптовані до інформаційного простору, інтерактивного середовища, віртуальної реальності.

СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

*Л.В. Шелестова,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

На аналітико-інформаційному етапі дослідження досліджувався стан реалізації індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти, виявлялися тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО, досліджувалися можливості підручників щодо формування наскрізних умінь.

У ході аналітико-інформаційного етапу дослідження:

уточнено сутність поняття індивідуалізація навчання, яке розуміється як певна організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, яка забезпечує становлення їхньої індивідуальності, отримання й накопичення ними унікального досвіду, їхню самореалізацію;

визначено структуру готовності педагогів до реалізації індивідуалізації навчання, яка містить мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний компоненти; *доведено* необхідність спеціальної підготовки педагогів до реалізації індивідуалізації навчання;

з'ясовано вимоги до формування наскрізних умінь учнів початкової школи; *з'ясовано* сутність поняття наскрізного уміння читати з розумінням, яке розуміється як особливий вид діяльності, спрямований на досягнення розуміння прочитаного та ціннісно-сислового задуму автора, засвоєння загальнолюдського досвіду й розвиток особистості; *з'ясовано* структурні елементи поняття «уміння читати з розумінням», серед яких: розуміння фактичного змісту; розуміння підтексту (сміслів); власне ставлення до прочитаного;

розроблено типологію завдань, які спрямовані на формування наскрізного уміння читати з розумінням: завдання, спрямовані на формування навички розуміти фактичний зміст; завдання, спрямовані на формування навички розуміти підтекст (смісл); завдання, спрямовані на формування навички висловлювати власне ставлення до прочитаного;

проаналізовано підручники з української мови та читання для 1 та 2 класів на предмет їх забезпечення формування наскрізного уміння читати з розумінням; *з'ясовано*, що у них приділяється значна увага до формування наскрізного уміння читати з розумінням, однак існує певний дисбаланс у формуванні трьох складників цього уміння: умінню розуміти фактичний зміст прочитаного приділяється значно більше уваги, ніж умінням розуміти підтекст та висловлювати власне ставлення до прочитаного;

описано особливості змішаної форми організації навчання, проаналізовано її переваги й недоліки; *з'ясовано* особливості навчального процесу за умов використання цієї форми навчання у початковій школі; *визначено* методичні рекомендації щодо використання різних цифрових платформ за умов змішаного навчання; *проаналізовано та узагальнено* досвід впровадження змішаного навчання у початковій ланці освіти.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

О.В. Барановська,
кандидат педагогічних наук

Актуальність обраної теми дослідження визначається новими концептуальними підходами до розуміння проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі.

Вперше розроблено: основні тенденції модернізації навчального процесу в умовах змішаного навчання (оновлення дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання; оновлення дидактичних підходів до формування інформаційної компетентності, зокрема читацьких умінь учнів); *удосконалено* основні поняття дослідження: «індивідуалізація навчання», «індивідуалізація в умовах змішаного навчання»; «психологічна готовність до навчання»; «форми організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання»; *набуло подальшого розвитку:* дослідження переваг та недоліків змішаного навчання в початковій школі (теоретичний аналіз, аналіз досвіду педагогів); ефективності нової структури підручників в умовах змішаного та дистанційного навчання; застосування групових та парних форм організації навчальної діяльності учнів; взаємодії учнів, учителів та батьків («трикутник партнерства») як важливого фактору успішного навчання учнів у змішаному форматі.

1. *Узагальнено:* результати аналізу педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми дослідження (ретроспективний аналіз літератури, аналіз сучасних підходів до індивідуалізації навчання як психолого-педагогічної проблеми в українській та зарубіжній педагогіці); *проаналізовано:* поняття «психологічна готовність до навчання» (особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна); основні позиції, які показують вплив вікових та психологічних особливостей дітей 9–11-ти років на їхню можливість адаптуватися під змішаний формат; основні новоутворення в дітей 9–11-ти років (молодшого шкільного віку та перехідного періоду до підліткового віку).

2. *Досліджено:* питання забезпечення психологічної складової індивідуалізації навчання в умовах змішаного навчання; проблему адаптації змішаного навчання до потреб учнів різних вікових категорій (усвідомлення впливу гіперінформаційної епохи на особистість та психічне здоров'я учнів; виявлення психологічних проблем учнів); основні підходи до структури та методичного апарату підручника в

історичному ракурсі; співвідношення різних груп запитань та завдань в нових підручниках для 3-го класу; переваги, проблеми та перспективні напрями розвитку підручників нового типу в умовах змішаного навчання; особливості адаптації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання (вплив вікових особливостей на вибір форм навчання; варіативність форм навчання); проблему взаємодії учнів, учителів та батьків («трикутник партнерства») як важливий фактор успішного навчання учнів у змішаному форматі. *Здійснено:* вимірювання рівня тривожності учнів (загальна тривожність та її різновиди); порівняльний аналіз кількості завдань трьох типів у підручниках з читання 2000-х років видання та сучасних (2020); аналіз новоутворень, можливостей та перспектив традиційного підручника для початкової школи в умовах змішаного навчання; кількісний та якісний аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (Нова українська школа).

3. *Доведено:* ефективність застосування групових та парних форм організації навчальної діяльності учнів (за результатами аналізу наукових праць та практики вчителів саме для групової навчальної діяльності спілкування є невід'ємною умовою і результатом освітнього процесу, що є важливим в умовах змішаного навчання); ефективність навчання в складі малих груп (створює умови для задоволення однієї з важливих природних потреб людини – потреби у спілкуванні, вираженні думки в зовнішній мові, наданні й одержанні допомоги однокласників та інших суб'єктів навчального процесу); ефективність нової структури підручників в умовах змішаного та дистанційного навчання (підручник в сучасних умовах стає більш багатofункціональним і частково може вирішити проблеми в умовах тимчасової ізоляції (змішаного навчання) в суспільстві; запитання та завдання підручника націлені на співпрацю та взаємодію з іншими особами частково вирішують проблеми, які виникають в умовах пандемії).

4. *Опубліковано* методичні рекомендації «Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії», адресовані науковцям, вчителям та керівникам закладів освіти, які окреслюють тенденції модернізації навчального процесу; характеризують актуальні психолого-педагогічні проблеми організації й упровадження змішаного навчання в початковій школі; описують дидактичні можливості застосування традиційного підручника та трансформованих форм організації навчальної діяльності учнів; демонструють кількісний та якісний аналіз результатів констатувального дослідження. Дидактичні положення, викладені методичних рекомендаціях, орієнтують діяльність педагогів, майбутніх вчителів та батьків на ефективну взаємодію в реаліях змішаного навчання.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

О.П. Кравчук,
кандидат педагогічних наук

На аналітико-інформаційному етапі НДР з'ясовано, що на нинішньому етапі розроблення проблематики індивідуалізації освітніх процесів найпродуктивним

методом роботи з літературними джерелами і базами даних традиційний науковий метод дидактичного і семантичного аналізу; дослідження дидактичних явищ і процесів у XXI столітті має бути тільки поліпредметним, і тому «ми не можемо вирішувати наші проблеми з таким самим мисленням, що ми застосовували, створюючи їх» (Альберт Ейнштейн); сучасні світові процеси (які є об'єктивними умовами функціонування НУШ) характеризуються як глобальна інформаційно-освітня революція - вона зумовила надшвидку технологізацію управління всіма сферами життя та має ознаки скритої світової війни за перерозподіл зон впливів і територій проживання між народами на планеті Земля; розроблено зміст робочого поняття «змішане навчання» - це новітня назва форм (моделей) організації навчальної взаємодії на уроці (занятті) у закладі освіти, тобто під керівництвом учителя, що спрямована на урізноманітнення форм спілкування, джерел і засобів отримання й опрацювання інформації, поєднуючи (комбінуючи) вже відомі (класичні, традиційні) технічні засоби з новітніми гаджетами, що перетворюють предмети і процеси із аналогових у цифровий формат, забезпечують вільну взаємодію у мережі Інтернет, в межах яких можуть застосовуватися елементи дистанційних технологій та он-лайн навчання задля підвищення якості освітніх результатів; виявлено рушійні сили розвитку концепції змішаного навчання в українських реаліях 2020 – 2021 років: з боку педагогічної спільноти – прагнення тотальної технологізації і осучаснення форми і змісту освітніх процесів; з боку розробників і реалізаторів новітніх технологічних рішень – глобальна економічна експансія з метою отримання надприбутків і нових ринків збуту; ситуативність моменту – коронавірусна загроза; нові освітні проблеми учнів, які навчаються на вимушеній дистанції, серед них – підвищена тривожність, відчуття покинутості і самотності; ототожнення себе з будь-яким «успішним» цифровим персонажем і активне мавпування його поведінки як вербально, так і невербально; швидке автоматизоване виконання завдань і зниження прояву креативності до їхнього виконання; комунікативний та емоційний голод на тлі підвищеної активності задля привертання уваги до власного буття; підвищена конфліктність; різке зниження якості зору; перебування в умовах, що не відповідають гігієнічним нормам для якісного навчання; постійна напруженість веде учнів до роздратованості; знизився інтерес учнів до книги на паперовому носії; знизилась особистісна зацікавленість у вивченні окремих предметів; збільшилась частина учнів, які не вважають важливим для свого розвитку ссиртемно навчатися у закладі загальної середньої освіти; розроблено дидактичний інструмент «аматорська музейна експозиція» (АМЕ) для активного застосування у освітньому просторі сільських громад і ОТГ.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОБОРУ Й ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ

Реєстраційний номер: 0121U100247

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Керівник наукового дослідження: О.М. Горошкіна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (аналітико-констатувальний етап):

*О.М. Горошкіна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

- *здійснено* аналіз наукової, науково-методичної літератури з проблеми дослідження, проаналізовано доробок вчених з досліджуваної проблеми;
- *обґрунтовано* актуальність проблеми методів навчання української мови в контексті реформи Нової української школи;
- *визначено* основні аспекти дослідження: термінологічне впорядкування, аналіз і уточнення кількості методів навчання, визначення критеріїв ефективності методу; спроба класифікувати; паспортизація методів навчання української мови;
- *визначено* критерії й алгоритм укладання категорійного апарату дослідження;
- *здійснено* ретроспекційний огляд і визначено інноваційний потенціал основних традиційних методів навчання;
- *визначено* особливості модернізації методів навчання української мови в умовах компетентнісної освіти;
- *проведено* анкетування з-поміж учителів, за результатами якого підготовлено дві статті до збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» і журналу «Українська мова і література в школі»;
- *виявлено* труднощі в доборі й застосуванні ефективних методів у контексті відповідності їх завданням сучасного освітнього процесу;
- *дібрано* рекомендаційні обриси застосування методів, уточнюються особливості їх використання;
- *розкрито* в публікаціях питання використання методів навчання української мови в освітньому процесі; проблема пошуку ефективних методів навчання, зокрема схарактеризовано методи роботи з підручником, спостереження мовних явищ і фактів, метод вправ;

- *триває* робота над розробленням концепції добору й застосування методів навчання;
- *визначено* когнітивний і розвивальний потенціал методів навчання української мови.

ПЕРЕГЛЯД ДИДАКТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

О.М. Горошкіна,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Зміна освітніх цілей і завдань, зумовлена переходом від традиційної (знаннєвої) парадигми до компетентнісної, передбачає розвиток особистості, її пізнавальних та емоційних здібностей. Це спонукає до перегляду результатів освіти, що є орієнтирами для добору оновленого змісту та дидактичного інструментарію. У моделі традиційного навчання системоутворювальними чинниками були методи, спрямовані на засвоєння учнями знань, формування їхніх умінь і навичок. Означені методи забезпечували репродуктивний характер навчання, суб'єкт-об'єктні стосунки між учителем та учнями, ототожнення рівня компетентності з рівнем засвоєння теоретичного матеріалу. У контексті реалізації компетентнісного підходу вектор освітнього процесу змінився: навчання стає більше орієнтованим на практику, на здобування учнями конкретного освітнього результату. З огляду на це гострою стає проблема розроблення ефективних механізмів формування компетентного учня, готового повноцінно соціалізуватися, бачити своє місце в суспільстві, впливати на нього й активно долучатися до всіх його процесів.

Пріоритетним завданням учителів і науковців є пошук оптимальних методів і прийомів формування предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти в процесі навчання української мови. Як засвідчує аналіз методичної літератури, вивчення змісту сайтів і блогів учителів-словесників, результатів анкетування педагогів, у практиці навчання української мови помітна тенденція до застосування як синонімічних таких понять: «метод», «прийом», «технологія». Обов'язковим складником сучасного уроку стає застосування так званих інтерактивних методів, які почасти використовують без урахування їхнього дидактико-розвивального потенціалу, тобто як прикмету часу і данину методичній моді. У цьому контексті нагальною є потреба в чіткому розмежуванні ключових дефініцій, розробленні класифікації методів, спроможних забезпечити виконання завдань компетентнісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на нові результати, визначені Державним стандартом базової середньої освіти. У лінгводидактиці бракує такої класифікації методів, що забезпечувала б суб'єктність учасників освітнього процесу (виокремлення методів навчання і

методів учіння), спрямовувала їх на новий освітній результат, сприяла розвитку особистості кожного учня.

У розробленні класифікації методів навчання української мови доцільно враховувати функції, які вони виконують в освітньому процесі. Ключовим критерієм добору методів вважаємо когнітивно-розвивальний потенціал, що полягає насамперед у здатності методів реалізувати пізнавальні інтереси і потреби особистості, забезпечити накопичення здобувачами освіти власного досвіду, зокрема комунікативного, під час розв'язання проблемних питань, сприяти формуванню в учнів предметної і ключових компетентностей, функційної грамотності.

КОГНІТИВНИЙ І РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н.Б. Голуб,

*докторка педагогічних наук, професорка,
головна наукова співробітниця
відділу навчання української мови і літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Декларування пріоритетної ролі розвивальної парадигми в освіті не означає, що вона реально домінує. Насправді сьогодні спостерігаємо поєднання пізнавальної й розвивальної парадигм із явним домінуванням пізнавальної.

Оскільки програма орієнтує на досягнення предметних, метапредметних та особистісних результатів, то й у процесі добору інструментарію, який представлений зокрема й методами, це необхідно враховувати. Ефективність процесу навчання залежить не просто від методів, але й від доцільного поєднання їх. Потенціал кожного методу вимірюємо функціями, які він виконує.

Предметний аспект навчання означає оволодіння питань теорії й практики мови і мовлення, метапредметний орієнтує на способи діяльності, застосування здобутих знань, умінь і навичок з української мови не лише в межах закладу, але й у реальних життєвих ситуаціях, знаходження точок перетину кількох навчальних предметів. Особистісний – скеровує на розвиток мислення, творчих здібностей, важливих для розвитку психологічних характеристик, а також «формування потреб, мотивів поведінки й системи цінностей».

Ефективність навчання сьогодні не обмежується пунктом «Швидкість і докладність вдумливого нагромадження й відтворення інформації», не менш важливі, на думку Г. Драйдена і Дж. Вос, позиції «Використання її для розв'язання проблеми» й «Уживання її для творення нових ідей». Якщо перший пункт спрямований на пізнання, то другий і третій – на розвиток.

Критерієм когнітивного розвитку вважають сприйняття й розуміння інформації. З огляду на те, що в новій українській школі навчаються інші покоління дітей, з іншим мисленням, сприйманням матеріалу і сприйняттям світу, перегляд когнітивного потенціалу методів набуває актуальності.

Зміщення акцентів на розвиток дитини сприяло актуалізації методів проблемного навчання, оргдіяльнісних і психологічних методів. Вивчення розвивальних можливостей їх важливе також для впорядкування й розуміння коефіцієнта корисності й ефективності кожного методу в конкретних умовах, зокрема, на часі фокусування уваги до методів навчання й учіння в умовах дистанційної освіти.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

***Н.В. Бондаренко,**
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПНУ*

Реалізувати потенціал сучасного інформаційного глобалізованого суспільства – означає не лише транслювати інформацію, а й пропонувати ідеї, виробляти позицію, надавати оцінку, розробляти аналітику постановки, розкриття й розв’язання проблемних ситуацій тощо. В умовах багатозадачності, коли доводиться паралельно вирішувати кілька проблем, актуалізується проблемний аспект опанування всіх шкільних предметів і української мови зокрема. За компетентнісного підходу принцип проблематизації, як один із найзапитаніших, реалізується насамперед через проблемне уконтекстнення методів навчання.

Стрижнем і домінантою технології проблемного навчання є наявність спеціально створених проблемних ситуацій як пускового механізму мислення, джерела і стимулу пошукової пізнавальної активності учнів. Схематично проблемне навчання можна представити так: виявлення й постановка проблеми → створення проблемної ситуації → усвідомлення, прийняття проблеми → визначення шляхів і способів розв’язання проблеми → формулювання гіпотези → аргументоване підтвердження гіпотези → застосування опанованих способів розв’язання проблеми для вирішення подібних задач.

У процесі проблемного навчання української мови ефективними виявилися такі методи як евристична бесіда, частково-пошуковий, дослідницький, метод проєктної діяльності, ситуаційний, шість капелюшків мислення, метод колективного генерування ідей (у невдалій перекладній версії – мозковий штурм), моделювання, прогнозування, текст-метод, карта думок, дерево рішень, дискусія.

Виокремлення методу проблемного навчання в самостійний спосіб пізнання умовне. Адже проблемну ситуацію можна створити за допомогою будь-якого методу навчання. Тому в процесі застосування різних методів бажано ставити учнів у творчу ситуацію усвідомлення суперечності, висунення припущень, пошуку, опанування й вибору оптимальних способів розв’язання проблем.

Під час застосування проблемно орієнтованих методів навчання у здобувачів освіти формуються вміння: бачити, усвідомлювати й формулювати проблему;

здобувати конкретну інформацію з різних джерел, фільтрувати й цілеспрямовано використовувати її; виділяти основне; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; системно, раціонально й продуктивно мислити; переносити здобуті знання в нові нестандартні ситуації; висувати й обґрунтовувати гіпотезу; опановувати й застосовувати різні способи розв'язання проблем; різноспособово розв'язувати проблеми; задовольняти потребу в нових знаннях тощо. Результатом ефективного застосування проблемно орієнтованих методів має стати самостійність пошукової пізнавальної, смислової та рефлексійної діяльності, розуміння оперування особистісними смислами за типових і нестандартних умов життєактивності, особиста відповідальність учнів за процес, якість, результат навчання й самоосвіти, усвідомлення своєї індивідуальної непересічності й унікальності.

ВИКОРИСТАННЯ ОПТИМАЛЬНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО- ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

В.І. Новосьолова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Основним шляхом формування навчально-дослідницьких умінь учнів є організація дослідницької діяльності, зокрема застосування дослідницького методу. Означений метод навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду самостійного наукового пошуку.

Найефективнішим, на наш погляд, складником дослідницького методу є метод спостереження над мовою і мовними фактами, який передбачає усвідомлене сприймання, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення і систематизацію вивчених мовних явищ і понять (їх ознак, структури, функцій, сфер уживання). Продуктивність цього методу в дослідницькому навчанні визначається розвитком інтелектуальних здібностей, стимулює пізнавальний інтерес; сприяє формуванню навичок активного самонавчання учнів упродовж життя. Використовуючи метод спостережень, можна донести до усвідомлення учнями певну суму знань про мову, не пропонуючи їм готових відомостей, а даючи в певному порядку теоретичний матеріал і організовуючи непомітно для школярів процес осмислення цих відомостей. Метод спостереження над мовою можна застосовувати для дослідження широкого кола мовних явищ, оскільки він дає змогу змінювати «поле охоплення» досліджуваного об'єкта, висувати й перевіряти гіпотези. Спостереження над мовою може вестися й після вивчення теоретичного матеріалу. У такому випадку цей метод використовують для розширення кола фактів, що ілюструють і підтверджують вивчене мовне явище.

Продуктивним, на наше переконання, є метод творчої реалізації, що визначає порядок самостійної творчої діяльності учнів, забезпечує рівень її оригінальності, індивідуальної креативності. Різновидами цього методу є:

а) продукування творів, що передбачає ознайомлення учнів з творчим завданням, обговорення особливостей завдання, самостійне виконання його, презентацію виконаної роботи, підсумкове обговорення творчої діяльності учня (Скориставшись інформацією з перевірених джерел, дослідіть, які рослини є символом різних куточків України. Створіть повідомлення про символи-рослини твоєї родини, села чи міста, презентуйте результати дослідження перед колективом класу, запишіть коментар однокласника чи однокласниці, який найбільше вразив);

б) створення проєктів (усвідомлення проєктного завдання відповідної теми, поетапна робота: творче опрацювання інформаційних текстів, аналіз матеріалу, опанування узагальнення, оформлення, захист, загальне обговорення проєкту, підбиття підсумків).

У використанні методів цієї групи слід дотримуватися міри та обґрунтування раціональності застосування їх у кожній ситуації. Ефективність цих методів підвищується за умови поєднання з іншими методами навчання.

У процесі навчально-дослідницького навчання необхідне поєднання оптимальних методів формування навчально-дослідницьких умінь, які сприятимуть виробленню навичок самоосвіти впродовж життя, створенню позитивної мотивації учнів до навчання та стимулюванню пізнавальної активності й самостійності їх у процесі вирішення конкретної практичної задачі, розвитку пізнавального інтересу до вивчення мовних фактів, явищ і процесів та здатності займати дослідницьку позицію, творчому переосмисленню мовного матеріалу й самостійному пошукові нових знань.

МЕТОДИ ОФЛАЙН- І ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л.О. Попова,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПН України

Організація навчання української мови в нинішніх умовах спонукає до перегляду методів і засобів навчання, добору саме тих, що стануть ефективними в умовах реалізації компетентнісної парадигми.

Як свідчать результати анкетування, учителі-словесники найчастіше використовують практичний метод, бесіду, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання), метод вправ (вправи), інфомедійний, дослідницький, карту мислення, біоадекватний, метод проєктів, інтерактивні, методи критичного мислення тощо. Найрідше застосовують у роботі репродуктивний, дослідницький, наочний, лекцію, роботу з підручником та ін. Окремі методи, наприклад,

дослідницький, роботи з підручником, включено до обох груп, що свідчить про наявність суб'єктивного чинника в доборі методів навчання української мови. Деякі назви методів мають варіанти, наприклад, проблемний метод (проблемного викладу, проблемне навчання). Це актуалізує проблему номінації методів, дотримання термінологійної точності. Потребує розв'язання й теоретичне обґрунтування класифікації методів для ефективного розв'язання завдань компетентісно орієнтованого навчання української мови.

Окреслена проблема загострилася й у контексті викликів, спричинених пандемією, що зумовила масовий перехід шкіл на дистанційне навчання. З огляду на це перед учителями постала й проблема вибору: який засіб зв'язку з учнями обрати, який спосіб мотивації учнів до самостійної праці буде найефективнішим, яким методам і засобам віддати перевагу під час викладу навчального матеріалу й відпрацювання практичних умінь і навичок тощо. До того ж вибирати потрібно, ураховуючи думку науковців про те, що покоління Z мультизадачне, воно звикло до легкодоступності інформації. Це спонукає до відбору оптимальних способів структурування й презентації навчальної інформації.

Вивчення результатів онлайн-анкетування вчителів-словесників, зумовлює пошук ефективних форм, методів і засобів дистанційного навчання української мови. З огляду на те, що всі групи респондентів відзначили *важливість самостійної роботи і невміння учнів її планувати*, доцільно експериментувати з комбінаціями методів і прийомів задля підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів освіти.

Добір методів офлайн- і онлан-навчання української мови має забезпечити інтелектуальний розвиток учнів, формування здатності ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації, почуття відповідальності за власний мовленнєвий вчинок, уміння адекватно реагувати на суспільні запити й виклики; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти, показником чого є сформованість ключових компетентностей.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ СПАДЩИНІ О. М. БІЛЯЄВА

*Л.В. Галаєвська,
кандидат педагогічних наук,
молодший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України*

У час формування нового образу мовної освіти виникає потреба переосмислення усталених і набуття нових знань про методи навчання, що є умовою ефективного розв'язання актуальних завдань розвитку педагогічної теорії і практики.

Успіх та ефективність навчальної роботи залежить не лише від змісту навчання, а й від вибору методів, форм і засобів навчання.

На особливу увагу заслуговує класифікація методів навчання відомого українського лінгводидакта, професора, члена-кореспондента АПН України Олександра Михайловича Біляєва. Він наголошував на тому, що питання методів навчання української мови, зважаючи на складність і масштабність, потребують спеціального дослідження й належного висвітлення.

Ураховуючи всю різноманітність дефініцій навчального методу, науковець визнає оптимальною таку, за якої методи розглядаються як «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти».

Надзвичайно важливим у науковій спадщині О.М. Біляєва стало питання оптимального добору методів навчання та їх застосування в шкільній практиці. У теорії й методиці навчання української мови найбільш умотивована класифікація методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін.)

О. М. Біляєв виділяв такі способи двоєдиної діяльності: 1) учитель викладає (розповідає, пояснює) матеріал – учні слухають; 2) учитель і учні обмінюються думками з питання, що вивчається, завдяки чому роблять висновки та узагальнення, формулюють визначення, правила; 3) учитель організовує спостереження учнів над виучуваними фактами і явищами з наступним колективним обговоренням їх результатів; 4) учні під керівництвом учителя самостійно здобувають знання за підручником та іншими джерелами; 5) учні шляхом виконання практичних завдань і вправ здобувають потрібні знання за підручником та іншими джерелами.

Особливості використання методів навчання та їх класифікацію більш докладно О. М. Біляєв розглядав у своїх найбільш відомих працях, зокрема у монографії «Сучасний урок української мови», посібнику «Лінгводидактика рідної мови», а також у численних статтях, серед яких – «Вправи в навчанні мови», «Спостереження над мовою як метод навчання», «Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови», «Робота з підручником», «Методика вивчення української мови в школі» тощо.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Реєстраційний номер: 0121U100251

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Керівник наукового дослідження: Т. О. Яценко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (теоретико-моделювальний етап):

Т.О. Яценко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури

- *уперше обґрунтовано* теоретичні засади формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури;
- *уточнено* поняттєвий апарат наукового дослідження, що включає трактування дефініцій «читацька грамотність», «читацька компетентність», «уміння кваліфікованого учня-читача»;
- *конкретизовано* визначення читацької грамотності учнів як системи здобутих предметних знань, сформованих умінь і навичок, ціннісних орієнтирів, що сприяють сприйняттю, розумінню, інтерпретації та використанню художніх творів, інформаційних текстів, медіатекстів для інтелектуального, читацького та особистісного розвитку, для досягнення цілей у різних сферах життя;
- *розкрито* в кореляції з тестами міжнародного дослідження якості освіти PISA сутнісні характеристики сукупності вмінь кваліфікованого учня-читача;
- *констатовано* на основі узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту пріоритет шкільного курсу літератури для формування читацької грамотності учнів та важливість системності в організації цього процесу;
- *виявлено* недостатньо високий рівень читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії, що пояснюється відсутністю стійкого інтересу до читання художніх творів, наївно-реалістичним розумінням цінностей, утілених у художньому творі, неуважністю до художніх деталей під час опрацювання творів, відсутністю системності в роботі над художнім текстом, поверховим розумінням художності як естетичної якості твору, нездатністю використовувати здобуті предметні знання і сформовані вміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях;
- *визнано*, що художні твори української літератури, що вивчаються в 5–6 класах, мають високий потенціал щодо розвитку вмінь кваліфікованого читача за

умови застосування спеціальних методик сприйняття й інтерпретації художніх текстів (прийоми розвитку критичного мислення, ігрові та діяльнісні стратегії, інтерактивні методи і прийоми, інтеграція інфомедійної грамотності тощо);

- *підтверджено* необхідність удосконалення кваліфікаційного рівня сучасного вчителя літератури;

- *засвідчено* недостатньо високий рівень фахової компетенції вчителів-словесників для продуктивної організації навчальної діяльності учнів 5–6 класів щодо формування читацької грамотності, що обумовлено відсутністю обґрунтованих теоретичних засад формування читацької грамотності учнів; неусталеністю та суперечливістю трактування поняттєвого апарату в сучасних нормативних освітніх документах і публікаціях учених-методистів (зокрема «читацька грамотність» і «читацька компетентність»), недостатнім досвідом у застосуванні інтерактивних методів, навчальних завдань із розвитку критичного й аналітичного мислення, використання онлайн-інструментів; відсутністю розроблених методичних рекомендацій та якісного методичного забезпечення для ефективного формування читацької грамотності учнів 5 класів у процесі вивчення української літератури;

- *з'ясовано*, що вчителі визначають підручник української літератури одним із дієвих засобів розвитку читацької грамотності учнів-підлітків;

- *засвідчено* необхідність наскрізної реалізації в підручниках української літератури для 5–6 класів системи компетентісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового та творчого характеру для групової, фронтальної й індивідуальної роботи над текстом художнього твору; наявності навчального матеріалу та методичного апарату, побудованого на засадах діяльнісного підходу та інтерактивного навчання, що орієнтують на підвищення рівня самостійної діяльності учнів-підлітків і формування здатності практичного застосування здобутих знань і вмінь у нових навчальних і життєвих ситуаціях;

- *реалізовано* в підручнику української літератури для 5 класу методику формування читацької грамотності учнів, орієнтовану на вироблення таких умінь: умінь, що безпосередньо пов'язані з роботою з текстом (знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті); умінь, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане (розуміння фактів і змістової сутності тексту, авторського задуму, причинно-наслідкових зв'язків, мотивів вчинків і поведінки героїв, проведення характеристики персонажів, формулювання висновків); умінь осмислювати зміст і форму тексту (розуміти жанр, композицію твору, висловлювати власну думку про прочитане); умінь застосувати здобуту з навчального та художнього тексту інформацію для практичного розв'язання проблем, виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю;

- *підготовлено* рукопис підручника «Українська література. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти;

- *подальшого розвитку* набуло питання реалізації культурологічного підходу в процесі навчання української літератури в 5–6 класах;

- *опубліковано* наукової продукції – 2 розділи у колективній зарубіжній монографії; 1 збірник наукових матеріалів конференцій; 7 статей у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України у галузі педагогічних наук;

7 статей у виданнях, що не включені до Переліку наукових фахових видань України у галузі педагогічних наук; 40 тез і матеріалів у збірниках міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій та звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України; довідкової продукції – 1 стаття в енциклопедії;

- *участь* у роботі 50 масових заходах різного рівня: 12 – міжнародних (10 науково-практичних конференцій, 1 освітня виставка, 1 педагогічні читання); 25 – всеукраїнських (15 науково-практичних конференцій, 3 семінари і 7 вебінарів), 12 – науково-практичних заходах регіонального рівня; 1 – звітній конференції Інституту педагогіки НАПН України.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Т.О. Яценко,

*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,*

головний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Одним із напрямів підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти є формування читацької грамотності учнів-читачів. Означена проблема розробляється в межах колективного планового наукового дослідження «Навчально-методичне забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури» (2021–2023).

Читацьку грамотність як категорію розглядаємо в кореляції щодо розуміння сутності читацької діяльності учнів. Виокремлюємо чотири групи вмій читацької діяльності. Перша група – уміння, що безпосередньо пов'язані з роботою з текстом, тобто знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті. Друга – уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане, тобто інтерпретувати інформацію із тексту: розуміти факти і змістову сутність тексту (тему, головну думку, загальне призначення тексту), концептуальну інформацію (авторська позиція), значення невідомих слів на основі контексту, прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки. Третя група вмій – уміння осмислювати зміст і форму тексту: оцінювати зміст прочитаного і розуміти призначення його компонентів; повноту та достовірність інформації, виявляти протиріччя в текстах; висловлювати власну думку про прочитане; оцінювати форму тексту. Четверта – уміння застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем; виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю.

Тексти, що учні опрацьовують на уроках літератури, можна диференціювати на інформаційні тексти (біографії письменників, тезаурус по теорії літератури), художньо-публіцистичні тексти (літературознавчі нариси) та художні тексти. Формування читацької грамотності на уроці літератури – це вміння учнів працювати

з художнім словом та уважно слідкувати за розвитком авторського задуму; розуміння підтексту твору; знаходження та осмислення інтертексту; розгляд літературного твору з урахуванням різних видів контексту; критичне осмислення ідейно-художнього змісту твору; розвиток читацьких інтересів і читацької культури. Від рівня розуміння тексту залежить повнота, глибина предметних знань і сформованих умінь учнів, тобто результативність освітнього процесу. Уміння використовувати прочитане передбачає розвиток практичних навичок учня-читача, а здатність осмислювати прочитане полягає в його активності, у застосовуванні особистого читацького досвіду для розуміння авторської думки. Отже, читацька грамотність тлумачиться як здатність учня-читача не лише розуміти прочитаний текст, а й уміння його оцінювати, співвідносити з власним читацьким і життєвим досвідом, уміти використовувати прочитане в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ПОНЯТТЯ В ПРОЄКЦІІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

***В.І. Пахаренко,**
доктор філологічних наук,
доцент, провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури*

Усвідомлене розуміння учнями мистецької своєрідності художньої літератури, ідентифікації її серед інших типів текстів, глибоке засвоєння теоретико-літературного інструментарію – важливий аспект розв’язання проблеми формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках літератури, що досліджується в межах планової теми «Навчально-методичне забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури» (2021–2023). Ефективність цього процесу досягатиметься за умови врахування певних чинників, зокрема актуалізації та поглиблення здобутих учнями знань із теорії літератури; достатньо повного розкриття сутності теоретико-літературного поняття; доступності для учнів-читачів певної вікової групи; цінності для осмисленого розуміння ідейно-художнього змісту твору; забезпечення основи для вироблення практичних умінь і навичок; поступового ускладнення навчального матеріалу на кожному етапі шкільного курсу літератури. Процес осягнення учнями теоретико-літературних понять передбачає такі етапи: спостереження над певними літературними явищами у процесі роботи над текстом, визначення дефініції, поглиблення розуміння сутності поняття на прикладі інших творів.

Модельні навчальні програми з літератури для 5–6 класів НУШ (за науковою редакцією Т. Яценко) орієнтують на вивчення понять про мистецьку природу художнього слова, про художній твір (первинні уявлення про жанри, композицію, художні засоби тощо). Так, у підручнику української літератури для 5 класу НУШ (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук), презентовано навчальний матеріал, що сприятиме поступовому формуванню в учнів читацької грамотності в процесі

опрацювання понять із теорії літератури. Для початкового ознайомлення із поняттям «художня література» запропоновано відповідне віковим особливостям п'ятикласників його спрощене визначення (як-от: «художня література – це творче змалювання світу за допомогою словесних образів»). Учні мають змогу усвідомити, що творче змалювання є оригінальним, неповторним і досконалим. У процесі формування понять про образи зацентровано на тому, що за їх допомогою митець показує якість узагальнене явище, але конкретно, зримо та емоційно виразно. Для усвідомленого розуміння поняття метафори, що є для учнів цього віку найскладнішим, запропоновано актуалізувати їхній життєвий досвід – зримо уявити кожен із образів, що сприятиме їхньому розумінню перенесення ознаки за певною схожістю. Використання засобів візуалізації в допоможе школярам зрозуміти, як метафори ілюструють ігрову природу мистецтва. Отже, процес формування читацької грамотності учнів-підлітків буде ефективним за умови розроблення цілісної і послідовної системи їхньої теоретико-літературної підготовки.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: АКТУАЛЬНІСТЬ І ХІД ДОСЛІДЖЕННЯ

О.А. Слижук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

провідний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Читацька грамотність як система сформованих умінь і навичок, ціннісних орієнтирів учнів формується у процесі вивчення різних шкільних предметів Нової української школи, однак, перш за все, є одним із критеріїв оцінювання результатів навчання з української літератури. Розвиток технологій змінює вимоги до процесу сприйняття й осмислення інформації учнями. Читацька грамотність має бути постійною навичкою, яку особистість застосовує у своїй повсякденній діяльності протягом усього життя, працюючи з різними видами текстів, зокрема й літературними творами, медіатекстами, здійснюючи їх пошук, сприймання, інтерпретацію й оцінювання.

Під час вивчення української літератури в 5–6 класах формування читацької грамотності здійснюється у процесі виконання навчальних завдань, що становлять методичну систему розвитку вмінь роботи з літературними творами та враховують організацію різних видів діяльності: критичне читання, послідовне обговорення безпосереднього значення складників авторського тексту, виявлення й подолання суперечностей у ньому, осмислення змісту й форми літературного твору в цілому, виокремлення окремих його частин для детального аналізу й виконання на їх основі дослідницьких завдань, оцінювання його естетичної якості у контексті з іншими видами мистецтва, виявлення актуальності для власного особистісного розвитку.

Результати констатувального зрізу наукового дослідження «Навчально-методичне забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури» засвідчили актуальність проблеми використання начальних завдань для ефективного формування читацької грамотності учнів. У ході експерименту констатовано невисокий рівень читацької грамотності учнів 5–6 класів, зокрема неухважність до деталей під час читання художніх творів, невміння відрізнити факти від розмірковувань автора, відсутність системності в роботі над художнім текстом, розмитість уявлення про художність як естетичну якість твору, наївно-реалістичне розуміння цінностей, закладених у художньому творі, а відтак і зниження інтересу до читання художніх творів і читацької діяльності загалом.

Аналіз анкетування учнів 5–6 класів дозволив виявити основні причини, що впливають на ефективність формування читацької грамотності: частина художніх творів є складною для осмисленого сприйняття читачами-підлітками; у підручниках української літератури для цієї вікової групи переважають завдання репродуктивного характеру; на підсумковому етапі уроків української літератури епізодично використовуються навчальні завдання, спрямовані на рефлексію читацької діяльності учнів під час вивчення художнього твору та визначення ними значущості здобутої пізнавальної й естетичної інформації для особистісного розвитку.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ У СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НУШ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ

*С.О. Дячок,
кандидат філологічних наук*

Формуванню читацької грамотності учнів / учениць сприяє методично організована навчальна діяльність, орієнтирами якої є система компетентісно орієнтованих запитань і завдань. Тож методично правильно продумана і реалізована система такого типу запитань та завдань у навчальній книзі є досить важливим складником успішного освітнього процесу. Компетентісне навчання передбачає не лише здобуття учнями / ученицями знань, умінь і навичок із української літератури, а й усвідомлення їх практичного застосування. Відповідно, зростатиме читацька активність та пізнавальний інтерес до навчального предмету.

Навчальний посібник «Українська література» (автори: Яценко Т.О, Слижук О.А., Пахаренко В.І.) для пілотних 5 класів закладів загальної середньої освіти підготовлено у контексті освітніх завдань Нової української школи. У процесі впровадження навчальної книги в шкільну практику (рішення експертної комісії з літератури (української та зарубіжної) «Схвалено для використання в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти») здійснено діагностику запитань і завдань, які створюють мотивацію до опануванням навчальним матеріалом і спрямовані не на відтворення інформації, а на розвиток ключових компетентностей,

що й передбачає вихід за межі предметного складника і орієнтує не лише на навчальну, а й життєву ціль. Експериментально доведено, що у процесі виконання компетентнісно орієнтованих завдань п'ятикласники / п'ятикласниці пілотних шкіл вчать знаходити необхідну інформацію в художньому тексті/медіатексті; виокремлювати ключове з прочитаного; висловлювати думки усно й письмово; чітко формулювати оцінку; критично та креативно мислити; логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; вирішувати проблемні питання; оцінювати ризики та приймати рішення.

Отримані результати засвідчили розвиток важливих ключових компетентностей: готовність вчитися впродовж життя, інформаційно-цифрову, ініціативність і підприємливість, екологічну грамотність. Завдання в навчальному посібнику української літератури для пілотних 5 класів закладів загальної середньої освіти спрямовані на формування в п'ятикласників / п'ятикласниць більш високого рівня читацького сприйняття художнього матеріалу, а, відповідного, і більш високого рівня формування читацької грамотності.

Отже, на теоретико-моделювальному етапі науково-дослідної роботи підтверджено, що завдання в структурі навчального посібника української літератури для пілотних 5 класів є компетентісно орієтованими та спрямовані на формування ключових компетентностей та наскрізних вмінь гімназистів / гімназисток.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100340

Термін виконання: 2021-2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Керівник наукового дослідження: Т. О. Ремех, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Т.О. Ремех,
*кандидат педагогічних наук,
старший дослідник*

- *розвинено* положення теорії міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції щодо створення галузевих інтегрованих курсів;
- *розроблено* принципи, критерії і шляхи відбору та інтегрування елементів освітнього змісту, форм і методів навчання для формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів засобами освітньої галузі; внутрішньогалузевого інтегрування змісту предметів і курсів історичної і громадянської освітньої галузі;
- *визначено* методичні засади проектування методичної системи інтегрованого навчання історії та громадянської освіти в гімназії в рамках єдиного курсу;
- *сформульовано* мету, завдання, пріоритети викладання і характеристики змісту інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» та предмету «Етика» для 5-6 класів гімназії;
- *обґрунтовано і схарактеризовано* основні види діяльності учнів 5-6 класів гімназії, особливості організації освітнього процесу, підходи до оцінювання навчальних результатів учнів у рамках інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» та предмету «Етика» для 5-6 класів;
- *створено* модельні навчальні програми з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» та предмету «Етика» для 5-6 класів гімназії.

ОРГАНІЗАЦІЯ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

О.І. Пометун,
*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПНУ*

У процесі досліджень визначено, що досягнення планованих Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) навчальних результатів засобами будь-якої освітньої галузі можливо лише за умови залучення учнів на уроці в активну і різноманітну діяльність. Застосовуючи певні дії під час навчання, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або суспільства, людина тим самим розвиває у себе компетентність у тій чи іншій сфері життя. Основою сучасної педагогіки є так званий діяльнісний підхід.

Встановлено, що такий підхід базується на визначенні людської діяльності як активної взаємодії людини (суб'єкта) з об'єктом (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), результатом якої стає перетворення об'єкту діяльності, самої діяльності і трансформація того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності. Теорія діяльності пояснює, як певні характеристики навчання можуть сприяти інтелектуальному розвитку людей, їхньому дорослішанню, оскільки процес навчання, що забезпечує розвиток особистості людини і здійснюється у спілкуванні з іншими людьми, постає як активна діяльність людини.

Реалізація діялісного підходу означає, що акцент у змісті навчання має бути перенесений з навчання знань на навчання діяльності через саму діяльність. Лише в такому випадку опанування змістом освіти (діяльністю) буде корисно учневі, стане метою конкретного учня, а не нав'язаною йому ззовні мотивацією з боку вчителя. В цьому виявляється практична зорієнтованість діялісного підходу, що демонструє його переваги в контексті компетентісного навчання. Отже, активне навчання базується на засадах когнітивної психології, зокрема теорії діяльності, осмисленого навчання, соціокультурної взаємодії, будівельного рiштування та ін.

Аналіз значної кількості праць дозволяє визначити активне навчання як такий спосіб організації навчання, коли учні – суб'єкти освітнього процесу відіграють у ньому активну роль, а вчитель є лише організатором активностей учнів, фасилітатором та модератором дискусії. Процес активного навчання передбачає, що учні вчаться, відповідаючи та ставлячи питання, аналізуючи факти і аргументи, пов'язуючи нову інформацію з уже наявними знаннями, формулюючи висновки та розмірковуючи над новими ідеями.

Організація навчальної діяльності як активного навчання означає застосування вчителем широкого спектру відповідних методів, ігор, стратегій та форм інтерактивної взаємодії, що забезпечують компетентісне зростання учнів, покращення їхнього розуміння, умінь та здатності ефективно діяти у певній галузі. Тому поняття методів навчання поступово замінюється поняттям «види діяльності учнів на уроці».

Узагальнюючи думки дослідників, можна прийти до висновку, що для застосування у практиці можна виокремити такі основні види діяльності учнів: 1) діяльність учнів з використанням ІКТ; 2) дослідження та експериментування; 3) обговорення та дискутування; 4) кооперативне навчання.

ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ 5 КЛАСУ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

*Т.О. Ремех,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник*

У ході роботи над темою «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» створено модельну навчальну програму з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи», навчальні матеріали для 5 класу для пілотування тридцятьма закладами загальної середньої освіти та рукопис підручника з аналогічною назвою.

У вересні-грудні 2021 року нами проведено серію вебінарів для вчителів пілотних освітніх закладів, опитування вчителів та узагальнення отриманих результатів. Аналіз відповідей респондентів виявив низку проблем, серед яких одне із основних – формувальне й підсумкове оцінювання учнів із курсу.

Встановлено, що розв'язання проблеми оцінювання учнів 5 класу з інтегрованого курсу потребує нових підходів та інструментарію вчителя. При оцінюванні вчитель має спиратися на зафіксовані в Державному стандарті базової середньої освіти орієнтири для оцінювання учнів на адаптаційному циклі, ключові компетентності та наскрізні вміння, зважаючи на те, що повне досягнення цих результатів передбачене на кінець циклу (6 клас). Тому вчитель має оцінювати компоненти, які реалізуються відповідно до модельної навчальної програми курсу.

З'ясовано, що формувальне оцінювання спрямоване на відслідковування просування учнів в опануванні матеріалом курсу. Відтак воно потребує відповідних пізнавальних завдань для учнів і застосування ними процедур оцінювання.

Підсумкове оцінювання учнів фіксує якісні та кількісні показники із досягнення очікуваних результатів на певному етапі. Для їх визначення вчителю слід встановити: 1) рівень сформованості пізнавальної діяльності учнів (приймання, осмислення, перетворення інформації тощо); 2) рівень сформованості їхніх знань, умінь, ціннісних ставлень (як складників ключових і предметних компетентностей); 3) ступінь опанування вміннями аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, синтезувати, формулювати висновки та оцінні судження; 4) рівень сформованості вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, висувати гіпотези та ухвалювати рішення; 5) міру самостійності, творчості та пізнавальної активності учнів.

Визначено, що при здійсненні підсумкового оцінювання вчитель має враховувати склад класу та пізнавальні можливості учнів. Оцінювання учнів 5 класу потребує застосування різних форм, як-от: практичні та діагностичні роботи, освітні проекти, створення творчих продуктів (презентацій, сценаріїв екскурсій), усні виступи, написання творів-роздумів, створення інфографіки, робота з писемними й візуальними джерелами, картами, таблицями тощо. Оцінювання учнів вчителем має здійснюватись за відомими учням критеріями, бути неупередженим, недискримінаційним та доброзесним.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ

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

Проведені дослідження дозволили сформулювати основні вимоги до підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти у 5 класі, що є зараз важливим у контексті проєктування й майбутнього використання цілої низки таких підручників.

Визначено, що дуже значущим є відповідність підручника Державному стандарту базової середньої освіти і чинній модельній навчальній програмі, оскільки в цих документах викладений не лише зміст освіти (як це було традиційно), а й вимоги до результатів навчання, зокрема формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів. Окрім того, програми описують курси 5-го класу як адаптаційні, що обумовлює потребу дотримання наступності між початковим та базовим освітніми рівнями, врахування психолого-педагогічних особливостей п'ятикласників, елементарність змісту курсів й вимог, які висуваються до результатів навчання учнів. Це дозволило зробити висновок, що інтегрований курс історії та громадянської освіти, як і інші, має бути пропедевтичним за характером. А це означає застосування відповідних принципів відбору змісту і особливостей його подачі: фрагментарність, скороченість викладу подій і явищ; зосередженість на формуванні початкових уявлень учнів про минуле й сьогодення та елементарних умінь роботи з джерелами інформації; відбір історичних фактів, подій збалансовано як з всесвітньої / національної / регіональної історії, так і полікультурності; послідовне опанування учнями відповідною інформацією та початковими вміннями, ставленнями, що формують основу їхньої подальшої громадянської та історичної освіченості; спрямованість змісту курсу на розвиток у школярів інтересу до предмета та мотивації до його вивчення.

З'ясовано, що кожний із розділів і параграфів підручника має орієнтуватись на чіткі очікувані результати навчання учнів у логічному поєднанні знаннєвого, смислового й діяльнісного компонентів, а також пропонувати учням і вчителю різноманітні види навчальної діяльності учнів, конкретизовані під зміст кожного з розділів курсу. Тільки залучення учнів до активної різноманітної діяльності забезпечить реальне досягнення передбачених програмою результатів. Організуючи освітній процес, учитель може диференціювати обрані види діяльності за рахунок зменшення допомоги учням аж до повної їхньої самостійності чи ускладнення завдань, пропонуючи оперувати більшим обсягом інформації та складнішими способами діяльності.

Таким чином сформульовані вище вимоги можна розглядати як основи концепції інноваційного інтегрованого підручника, що забезпечить продуктивну роботу учнів з інтегрованого курсу як на уроці, так і вдома.

СИСТЕМНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВИМОГА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ

*Ю.Б. Малієнко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Системне мислення як філософське поняття, педагогічна дефініція та сучасний інформаційний тренд тлумачиться по-різному. В контексті Державного стандарту базової середньої освіти воно трактується як виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій.

У процесі дослідження встановлено, що для формування системного підходу до вивчення минулого й сьогодення необхідно розвивати в учнів / учениць уміння встановлювати системно-структурні зв'язки в історичному процесі, інтерпретувати факти; формулювати судження, гіпотезу; добирати та оцінювати аргументи, отже, розглядати проблему в цілому, підкреслюючи взаємозв'язки між її компонентами.

Системне мислення передбачає набуття дитиною здатності систематизувати і узагальнювати історичну та суспільно важливу інформацію; виокремлювати етапи, складники історичних подій, явищ, процесів, аналізувати їх у взаємодії як частини певного цілого, встановлювати між ними взаємозалежність.

У зв'язку з цим з'ясовано, що актуальним є використання компетентісно орієнтованих завдань, які сприяють перетворенню зовнішньої інформації, що міститься в різних історичних джерелах, у суб'єктно важливі знання, уміння, ставлення, самостійно набуті дитиною.

Наведемо кілька видів таких завдань з історії: відберіть, класифікуйте джерела за темою, проаналізуйте їх зміст, зіставте з іншими джерелами аналогічної інформації; дослідіть джерело / кілька джерел для аналізу, синтезу відповідних подій, явищ, процесів, встановлення зв'язків між ними; проаналізуйте, чи достатньо інформації, щоб зрозуміти взаємодію різних чинників, складників, оцінити історичні факти, життєдіяльність людей; встановити достовірність джерела тощо; поміркуйте, яких джерел бракує.

Ми дійшли висновків, що формування системного мислення є важливим чинником запровадження в освітній процес вимог Державного стандарту базової середньої освіти у сфері інтегративних підходів до змісту громадянської та історичної освітньої галузі.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ: ВИКЛИКИ І ПРОБЛЕМИ

*П.В. Мороз,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

У ході дослідження теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» завершено констатувальний етап експерименту. З

метою встановлення фактичного стану реалізації інтегрованого підходу в навчанні історії у період з 14 січня по 05 травня 2021 року нами було проведено опитування 435 вчителів історії ЗЗСО різних областей України через гугл анкету та здійснено аналіз отриманих результатів.

Аналіз відповідей вчителів дає підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів позитивно сприймають інтегративний підхід у навчанні історії та вбачають його потенціал у формуванні ключових та предметних компетентностей учнів; подоланні фрагментарності та мозаїчності їхніх знань, формуванні в учнів інтегративного (системного) типу мислення, поглибленні взаємозв'язку навчання з повсякденною діяльністю людини.

Результати опитування дали змогу виявити низку проблем, що виникають у вчителів під час реалізації інтегрованого навчання історії, зокрема такі як: 1) пасивність учасників освітнього процесу; 2) брак як навчального часу, так і часу для підготовки вчителя; 3) відсутність методики інтегрованого навчання; 4) перевантаженість навчальної програми та підручників історії; 5) невідповідність вивчення споріднених тем різними предметами по класах.

Учасники опитування зазначили можливі виклики й ризики реалізації інтегрованого навчання історії в закладі загальної середньої освіти, серед яких такі: 1) формальний підхід до інтеграції та як наслідок перевантаженість змістом навчальної програми та підручників, що може зашкодити отриманню якісних знань учнями; 2) втрата цілісного курсу «Історія України», що недопустимо в умовах гібридної війни; 3) приділення вчителями більшої уваги своєму «фаховому» предмету в складі інтегрованого курсу та, як наслідок, отримання учнями поверхневих, а не ґрунтовних знань з історії; 4) інерція вчителів та їх неготовність до змін, відсутність зацікавленості системи ШПО у відповідній перепідготовці вчителів; 5) бюрократія та побоювання адміністрації закладів освіти щодо введення нового; 6) незацікавленість учнів, оскільки вони здають ЗНО не з інтегрованого курсу, а з курсу Історія України.

Розв'язання виявлених проблем та уникнення потенційних ризиків потребує розроблення і впровадження в освітній процес спеціальної методики інтегрованого навчання історії. Зокрема, подальшого вивчення потребують: 1) методологія інтегрування історичного змісту (критерії відбору, принципи побудови, шляхи реалізації); 2) особливості підготовки і реалізації інтегрованих уроків та проєктів; 3) методика розробки і впровадження програм інтегрованих курсів; 4) визначення форм і методів інтегрованого навчання для формування компетентностей і наскрізних умінь учнів засобами різних предметів; 5) засади розробки підручника з інтегрованого навчання історії та принципи його конструювання.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

*Г.В. Серова,
кандидат педагогічних наук*

Упровадження концепції Нової української школи передбачає оновлення змісту базової середньої освіти і методик навчання, що відповідають потребам

формування ключових компетентностей для життя. У Державному стандарті базової середньої освіти визначається одинадцять ключових (наскрізних) компетентностей учнів, які мають формуватися засобами усіх навчальних предметів і предметних циклів.

Екологічна компетентність «передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства». Визначений таким чином зміст екологічної компетентності ставить завдання опанування учнями основ екологічних знань і знань про сталий розвиток та зміни клімату, розвиток в учнів природоцільних і ощадливих моделей поведінки та мотивації до такої поведінки на щодень.

Питання сталого розвитку та зміни клімату – важлива частини громадянської освіти. Для досягнення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо опанування цими складними темами в рамках нашого дослідження було визначено підходи до змістової та діяльнісної інтеграції у навчанні учнів 5-6 класів. Це стало основою для розроблення науково-методичного забезпечення занять з учнями 5-6 класів з проблематики зміни клімату і сталого розвитку, зокрема, сталого споживання.

Обґрунтовано зв'язок між набуттям компетентностей у навчанні громадянської освіти та активною пізнавальною діяльністю учнів у контексті міжгалузевої та внутрішньогалузевої інтеграції. Напрацьовано оптимальну структуру та формат представлення експериментальних інноваційних навчально-методичних матеріалів. Проведене нами дослідження показало, що найбільш ефективним є такий спосіб подачі матеріалу як-от: методичні розробки для вчителів та дидактичні матеріали для активної діяльності учнів, подані у форматі онлайн посібника, які можуть використовувати вчителі та учні в навчанні як онлайн, так і офлайн з використанням ІТ технологій.

Дидактичні матеріали містять комп'ютерні презентації, ігри, відео, роздавальні матеріали, що забезпечують можливість проведення учнями самостійних дослідів і планування власних дій щодо відповідального споживання і заощадження ресурсів. Методичні матеріали для вчителя містять детальний опис організації пізнавальної діяльності учнів на уроці. Добір завдань для учнів забезпечує інтерактивне навчання, особистісний підхід, актуалізацію та внутрішнє сприйняття учнями цілей навчання. Запропоновані експериментальні матеріали були апробовані та схвалені вчителями освітніх закладів різних регіонів України.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ

***І.В. Мороз,**
науковий співробітник*

У ході дослідження теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» було визначено сутність інтегрованого навчання історії в

гімназії та обґрунтовано методичні шляхи реалізації інтегрованого навчання учнів 5-6 класів історії.

Встановлено, що в умовах інформаційного суспільства важливим завданням стає формування в учнів системного мислення, вміння фільтрувати інформацію, а саме – виокремлювати у величезному масиві інформації основне (потрібне). Визначено, що одним із засобів формування системного мислення в учнів є інтегроване навчання, яке передбачає не лише взаємозв'язок між окремими освітніми галузями та предметами, а ґрунтується насамперед на наукових ідеях та концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ і культуру.

З'ясовано, що в сучасній педагогічній науці відсутнє єдине трактування таких понять як «інтеграція», «технологія інтегрованого навчання», «інтегративний підхід». Проведений в ході дослідження аналіз наукових праць, дозволяє нам стверджувати, що інтегративний підхід до навчання історії має реалізовуватись на різних рівнях як-от: 1) на рівні певних освітніх цілей (наприклад, формування критичного мислення учнів, дослідницької компетентності чи таких інтегрованих якостей і характеристик особистості, як пошукова активність, самостійність, креативність); 2) на рівні змісту (реалізація на уроках інтегрованих та міжпредметних змістових ліній, викладання інтегрованих курсів та факультативів); 3) на рівні окремих методів та форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проекти, дні інтеграції тощо); 4) на рівні певної освітньої технології чи методичної системи.

У ході дослідження нами було визначено, що інтегроване навчання історії – це не механічне поєднання двох або більше навчальних предметів. Воно в першу чергу передбачає взаємопроникнення, об'єднання елементів знань у єдине ціле на основі спільного підходу.

На нашу думку, результатом інтегрованого навчання історії може бути цілісність історичних знань учнів різних рівнів, наприклад, про: а) минуле людства чи окремої країни в певний історичний період; б) взаємодію людини з природним середовищем; в) причини, хід, значення й наслідки конкретних історичних подій та явищ; г) життя та діяльність історичних діячів; д) особливості релігійних вірувань та культури народів світу тощо.

ВЗАЄМОДІЯ ЛЦЕЮ З ОРГАНАМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ ТА ГРОМАДСЬКІСТЮ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ З РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСТВА

*І.В. Іванюк,
кандидат педагогічних наук*

Взаємодія освітнього закладу, суб'єктів освітнього процесу з місцевою громадою, представниками державних органів та громадськості в навчанні учнів громадянства уможливує виконання одного із пріоритетних завдань школи – формування всебічно розвиненої особистості, виховання патріота України, людини зі стійкою системою цінностей, громадянина з активною життєвою позицією, який

вміє виважено й відповідально діяти та співпрацювати з іншими для досягнення особистих і суспільно значимих цілей.

Тернопільський НВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – правовий ліцей №2» Тернопільської міської ради Тернопільської області з 2018 року є учасником всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів». Основним напрямком роботи освітнього закладу з реалізації мети і завдань проєкту визначено взаємодію ліцею з громадою, органами державної влади та органами місцевого самоврядування.

На третьому – формувальному – етапі, що наразі триває, для реалізації цілей і завдань всеукраїнського проєкту педагогічний та учнівський колективи ТНВК ШПЛ №2 при активному залученні батьків, представників громадськості організували й провели низку заходів. Серед них такі:

- Науково-практична онлайн конференція «Учнівське самоврядування, як крок до громадянської зрілості».
- Бал медіаграмотності для учнів 5–11 класів, метою якого є формування в школярів критичного мислення, вміння правильно отримувати й опрацьовувати першоджерельну інформацію, захищати себе від «інформаційного дощу» та маніпулювання.
- Калейдоскоп заходів громадянської освіти, метою якого є розуміння прав і обов'язків громадянина, способів їх реалізації – проєкти, презентації, відеокліпи, семінари, уроки-суди, бесіди, зустрічі із працівниками правоохоронних органів, вишколи національно-патріотичного спрямування.
- Авторський онлайн форум Всеукраїнського рівня «Формула успіху правової держави очима дітей», метою якого є розвиток громадянської компетентності учнів, формування їхньої активної життєвої позиції, розуміння процесів становлення і розвитку Української держави.

Аналіз результатів проведених заходів дає підстави для висновку про те, що активне задіяння механізмів взаємодії шкільної спільноти (педагогів, учнів, батьків) з органами державної влади, органами місцевого самоврядування та активною громадською спільнотою можна розглядати як умову ефективної роботи ліцею з розвитку громадянської компетентності учнів ліцею.

ПРОЄКТУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

***О.Л. Пишко,**
кандидат педагогічних наук*

При проєктуванні компетентісно орієнтованого уроку вчитель має відштовхуватися від того, що такий урок включає три частини із відповідними завданнями кожної з них.

Встановлено, що вступна частина має на меті фокусування вчителем уваги учнів на навчальній проблемі, актуалізацію їхніх опорних знань та мотивацію активної пізнавальної діяльності. В основній частині компетентісно орієнтованого

уроку вчитель організує конструювання учнями знань, умінь, навичок і ставлень. Це діяльність учнів з опанування й осмислення інформації, формулювання запитань та пошуку відповідей на них, застосування на практиці елементів знань та предметних і міжпредметних умінь, формулювання оцінних суджень. Основними завданнями підсумкової частини є: усвідомлення учнями опанованого змісту й практики на уроці, оцінювання рівня досягнення поставлених цілей, з'ясування через узагальнення й систематизацію особистої корисності отриманих на уроці знань та досвіду, а також рефлексія змісту, процесу та результатів їхньої діяльності на уроці.

Визначено, що проектування компетентнісно орієнтованого уроку вчителем починається з формулювання очікуваних результатів, які фіксують знання, вміння й ставлення учнів. Важливо в ці результати закладати як прогнозовані завдання уроку, так і способи їх досягнення та перевірки. Відтак очікувані результати мають стосуватися дій учнів та бути сформульовані дієсловами дії (пояснювати, описувати, порівнювати, характеризувати, ілюструвати, висловлювати судження, формулювати висновки тощо).

Доведено, що компетентнісне навчання ґрунтоване на діяльнісному підході, тому робота вчителя з проектування уроку включає також відбір активних методів, відповідних форм і засобів навчання для кожного його етапу, а також визначання способів оцінювання учнів.

МІЖПРЕДМЕТНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ УЧНІВ ГРОМАДЯНСТВА

Т.О. Ремех,
*кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
В.В. Майорський,
*кандидат педагогічних наук**

Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) закріплює перелік ключових компетентностей як результату навчання учнів усіх предметів і курсів. Для кожної освітньої галузі цей документ визначає її компетентнісний потенціал.

У ході реалізації формувального етапу всеукраїнського проекту «Розвиток громадянської компетентності учнів» п'ятьма освітніми закладами встановлено, що імплементацію громадянознавчого складника у навчання більшості предметів навчального плану закладів можна розглядати як міжпредметну модель навчання учнів громадянства.

Встановлено, що ефективна реалізація такої моделі у практиці освітнього закладу потребує системного впровадження діяльнісного та компетентнісного підходів до організації і змісту навчання, застосування активних та інтерактивних методів. Це, своєю чергою, уможливорює опанування учнями громадянським змістом, який за своєю природою є інтегрованим.

Досліджено, що за міжпредметної моделі громадянським змістом більшою або меншою мірою пронизує переважну частину навчальних предметів і курсів різних освітніх галузей – історію, географію, правознавство, економіку, математику,

інформатику, мови та ін., а окремі аспекти громадянської освіти (приміром, питання прав людини і громадянина) вводяться в предмети і курси природничої галузі.

З'ясовано, що навчання учнів громадянства потребує об'єднання зусиль учителів різних предметів та організації відповідної позаурочної діяльності учнів. Адже набуття учнем громадянознавчих знань та вдосконалення умінь не відбувається виключно в класі. На цей процес впливають навколишнє середовища учня та його найближче оточення. Учень набуває ті чи ті знання й уміння громадянознавчого змісту через мас медіа, у ході спілкування з представниками родини та однолітками, у взаємодії із соціальними інститутами суспільства тощо. Перетворення таких знань та умінь на організоване й діяльнісне навчання потребує міжпредметного аналізу здобутої інформації та впливів.

Визначено, що за міжпредметної моделі (в ідеальному варіанті) досягається синергетичність і системність громадянознавчого змісту – навчальний матеріал усіх предметів спрямовується на формування в учнів громадянської активності та позиції, відповідальності, поінформованості та критичного мислення. Така модель потребує також демократизації освітнього середовища, встановлення дієвих взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на засадах партнерства і доброчесності.

ДЕМОКРАТИЧНЕ ВРЯДУВАННЯ В ШКОЛІ ЯК НАПРЯМОК РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ПРОЄКТУ «РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ»

І.О. Целухіна

Рубіжанський ліцей Рубіжанської міської ради Луганської області з 2018 року є учасником всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» за напрямком «Демократичне врядування в школі». Основні заходи III формувального етапу всеукраїнського проєкту в 2020-2021 н.р. в ліцеї були спрямовані на ефективне формування та розвиток громадянської компетентності учнів. Педагогічним колективом Рубіжанського ліцею проведено низку заходів, серед яких такі:

- розроблено дистанційні курси (семінари-тренінги) для вчителів 5–11 (12) класів ЗЗСО, що впроваджують Державний стандарт базової середньої освіти за темами: «Формування громадянської компетентності учнів: методи і прийоми», у співавторстві – «Розвиток громадянської компетентності учнів через роботу учнівського самоврядування», «Розбудова демократичного середовища у закладі загальної середньої освіти» (для директорів і заступників директорів освітніх закладів);

- створена творча група вчителів, яка працює за напрямом «Демократичне врядування в умовах дистанційної освіти».

У ліцеї сформовані органи шкільного самоврядування. Спільно з батьківською громадою розроблено Положення про Ліцейський батьківський комітет, проведена загальна батьківська конференція, на якій затверджено Положення і обрано склад комітету. Батьки як суб'єкти освітнього процесу

залучаються до вирішення питань його організації як-от: створення комфортного освітнього середовища, харчування дітей, виплата стипендій обдарованим учням тощо.

У вересні 2021 року загальношкільною учнівською конференцією ухвалено нове Положення про учнівське самоврядування ПАЗЛ (Парламентська асамблея завзятих ліцеїстів). Вперше проведені вибори голови учнівського самоврядування – Президента ліцею – із застосуванням цифрових застосунків. Відбулося обрання загальноліцейського парламенту. Щомісяця проходить тренінгове навчання активу класів. Також працює «Школа лідерів», до роботи якої залучені не лише куратори учнівського самоврядування, а й представники міської молодіжної ради.

Питання формування і розвитку громадянської компетентності учнів ліцею є предметом обговорення на засіданнях педагогічної ради. Вчителі Рубіжанського ліцею презентують власний досвід в цьому напрямку колегам інших освітніх закладів під час проведення міських і обласних заходів.

Отже, демократичне врядування в ліцеї (зокрема дієві органи учнівського самоврядування) забезпечує комплексний вплив на розвиток громадянської компетентності учнів шляхом їх залучення до усвідомленої і систематичної участі у вирішенні важливих питань життя шкільної громади.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВМІНЬ КРИТИЧНОГО ПИСЬМА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

*І.Ю. Ільчук,
аспірантка*

Інститут педагогіки НАПН України

Розвиток умінь письма у процесі навчання іноземної мови є обов'язковим з точки зору формування готовності особистості до міжкультурної взаємодії. Водночас, здатність логічно, структуровано, аргументовано викладати свої думки на письмі, тобто писати критично, відіграє особливу роль у контексті зростання інформатизації суспільства. Критичне письмо передбачає аналіз та оцінювання інформації з різних джерел з метою формулювання та аргументування у письмовій формі власної позиції щодо проблеми, події, ситуації тощо.

Критичне письмо уявляємо як циклічний процес, що складається з низки етапів. Так, на першому етапі – підготовки до критичного письма – учні застосовують вміння критичного читання, що вимагають осмислення та оцінювання інформації з різних джерел щодо теми, проблеми, питання, з якого виконується письмова робота. Після цього учні переходять безпосередньо до етапу написання власного тексту, де формулюють та аргументують свою позицію за допомогою відповідних умінь критичного мислення. На етапі оцінювання написаного учні також вдаються до окремих умінь критичного мислення. За необхідності учні доповнюють та/або корегують написане і тоді цикл письма повторюється.

На кожному з означених етапів вчитель може використовувати методи технології розвитку критичного мислення у певній послідовності відповідно до описаних вище етапів процесу письма. Для зручності ці методи розподілимо на три групи: методи підготовки до критичного письма, методи вправлення у критичному письмі та методи оцінювання написаного. До першої групи відносимо насамперед методи критичного читання («Бортовий журнал», «Фішбоун», «Порівняльна таблиця», таблиця «З-Х-Д», читання в парах/запитання в парах) та інші методи, що допомагають підготувати учнів до написання тексту, зокрема тренувати вміння продукувати нові ідеї («Кошик ідей», мозковий штурм), формулювати свою думку та аргументувати її (обговорення запитання у загальному колі, незакінчені речення, дискусія, метод «ПРЕС»), висувати припущення, перевіряти гіпотези («Дерево передбачень», припущення на основі запропонованих слів; «Дерево рішень») тощо. Другу групу складають методи, що дозволяють учням вправлятися у послідовному логічному викладі своєї позиції та її аргументуванні, формулюванні висновків тощо (метод «РОФТ», есе, рецензії, листи, доповіді, інтерв'ю та ін.). У третю групу включено стратегії оцінювання написаного тексту, як вчителем, так і самими учнями (вироблення критеріїв оцінювання, створення перевірочних листів для само-та взаємооцінювання тощо). Систематичне використання цих методів, а також дотримання принципів технології розвитку критичного мислення дозволить вчителю ефективно навчати учнів критичного письма та, зважаючи на їхній взаємозв'язок, критичного мислення загалом.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ

Регістраційний номер: 0121U100254

Роки виконання: 2020–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта. Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Керівник наукового дослідження: Т. Г. Назаренко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Т.Г. Назаренко,
доктор педагогічних наук*

Метою дослідження є обґрунтування методичних засад інтегрованого змісту географічної і економічної освіти в гімназії та ліцеї через курси за вибором. Для виконання ідеї інтегрованого навчання зміст доцільно будувати з позицій єдності навчальних предметів. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії та економіки на рівні створення комплексних курсів, методичною основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної та економічної науки.

- уперше *визначено та теоретично обґрунтовано* методичні засади відбору та структурування змісту курсів за вибором, що мають інтегрований характер та географо-економічну складову;
- *уточнено* категоріально-понятійний апарат дослідження, шляхом визначення сутності понять: «інтегроване навчання», «інтегрований підхід», «інтегрований зміст шкільної географії та економіки для курсів за вибором»;
- *оновлені науково-методичні засади* шкільної географічної і економічної освіти через удосконалення змісту навчальних програм;
- *укладено* Типову освітню програму (ТОП) з природничих дисциплін та Модельну програму з географії (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795);
- *підготовлено* рукописи навчальних програм для курсів за вибором;

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ І ЕКОНОМІКИ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

*Т.Г. Назаренко,
доктор педагогічних наук*

Область географічного значення комплексна. Вона інтегрує біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні та інші науки. Саме тому географія сьогодні не має чітко окреслених меж. Особливо це відчувається в системі шкільних

дисциплін. Будь-який шкільний предмет вже сам по собі інтегрований. В географії це зробити досі не вдається. Фізична географія більше тяжіє до природничих дисциплін, а конструктивна (соціально-економічна) – більш гуманітарна, в результаті чого зміст фізичної географії все більше прагне до природознавства, а конструктивної – до суспільних дисциплін. Для виконання ідеї інтегрованого навчання зміст доцільно будувати з позицій єдності навчальних предметів – географії та економіки, оскільки географія послуговується економічними поняттями, а економіка географічними. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії на рівні створення комплексних курсів, методичної основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної науки. Такі поняття, як географічна оболонка, географічне середовище, географічна зона, географічний комплекс є інтегрованими. Вони характеризують певні зв'язки і поєднання природних, соціальних та економічних явищ і процесів на конкретній території. Слід зазначити, що навіть за умов реформування географічної шкільної освіти, географія залишиться єдиним предметом, який розкриватиме суть і закономірності просторово-часової диференціації географічної оболонки як природно-екологічної і соціально-економічної системи. Це дає змогу впевнено говорити про визначення об'єктивного і предметного змісту географії та її місце і роль у формуванні загальної освіти і культури учня.

Для виконання ідеї інтегрованого навчання зміст доцільно будувати з позицій єдності географії і економіки в логіці взаємодії і взаємозумовленості небесного, земного і людського початку нашої планети. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії на рівні створення комплексних курсів, методичної основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної науки. Такі поняття, як географічна оболонка, географічне середовище, географічна зона, географічний комплекс є інтегрованими. Вони характеризують певні зв'язки і поєднання природних, соціальних та економічних явищ і процесів на конкретній території.

Застосування інтегрованих курсів за вибором сприятиме розвитку наукового стилю мислення, дає можливість широкого застосування природничо-наукового методу пізнання, сформує в учнів гімназії та ліцею загальне розуміння географії, математики, екології, економіки тощо, надаватиме над предметні знання, вміння і навички.

МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» - ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В 5-6 КЛАСАХ

В.С. Яценко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Реалізуючи концептуальні засади Державного стандарту базової середньої освіти колективом співавторів Ж. І. Білик, Т. М. Засекіною, Г. А. Лашевською та

В. С. Яценком було підготовлено Модельну навчальну програму «Природничі науки. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України №795 від 12 липня 2021 р.). МНП створювалась у відповідності до Типової освітньої програми для базової школи. Її масове впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти буде здійснюватися поетапно, починаючи з 2022/2023 навчального року. Наразі є 82-і МНП, які реалізують на практиці реформи Нової української школи (НУШ).

У змісті МНП «Природничі науки» враховано інтеграційний підхід в межах декількох освітніх галузей. Він направлений на формування у здобувачів освіти ключових компетентностей та спільних для всіх умінь. Вона також містить конкретні види навчальної діяльності та очікувані результати навчання.

Тож, наразі перед педагогічною громадкістю гостро стоять питання, які потребують якнайшвидшого свого вирішення. *По-перше*, це перенавчання учителів природничих наук, яке відбувається як в очній, так і дистанційній формах підвищення кваліфікації. Основними формами яких є курси, модулі, тренінги, семінари, практикуми, вебінари, майстер-класи та стажування. Основна мета яких – забезпечення педагогів постійною підтримкою. Головними позитивними змінами у вирішенні даного питання є те, що форми, види і місце підвищення кваліфікації, учителі обирають самі згідно зі своїми професійними потребами. *По-друге*, підготовка навчально-методичного забезпечення до інтегрованого курсу, зокрема, підготовка до видання навчальних підручників для здобувачів освіти 5 – 6 класів, методичних посібників для учителів, інших дидактичних засобів.

Дуже важливо, щоб усі учителі природничих наук донести якісні знання із застосуванням сучасних методів та підходів викладання. Так, вивчаючи теми у 5 класі: «Досліджуємо світ науки», «Досліджуємо світ навколо себе» та «Досліджуємо обмін і перетворення енергії і речовин» діти мають змогу навчаючись охопити більший спектр тем саме завдяки інтегрованому навчанню.

Упровадження інтегрованого підходу, який в Новій українській школі реалізується через МНП «Природничі науки» (5-6 кл) підвищить ефективність освітнянського процесу на рівні базової середньої освіти в межах усієї України. І останнє, *третє*, чому слід приділити особливу увагу – створення шкільних команд та професійних спільнот, а також професійний розвиток педагогічних працівників закладу освіти, методам виявлення освітніх запитів та потреб.

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В ШКОЛІ

*А.О. Логінова,
аспірантка,
Інституту педагогіки НАПН України*

Закономірністю розвитку географії є тісне переплетення процесів наукової диференціації та інтеграції. Ці два, на перший погляд, протилежні процеси на практиці взаємно доповнюють та супроводжують один одного. Особливо активно

наукова інтеграція стала відбуватись в період науково-технічної революції. Виникла нагальна необхідність вирішення наукою (у тому числі географією) таких фундаментальних завдань, як підвищення рівня та якості життя широких народних мас, приведення у відповідність темпів економічного та демографічного розвитку, використання технологій раціонального природокористування та охорони природи. Це громадське замовлення формує нові додаткові стимули для консолідації географічних наук, зміцнення цілісності їх системи.

Особливе значення для розвитку загальної теорії та методології географії має внутрішня інтеграція, що відбувається на рубежі двох її основних підсистем – фізичної географії та соціально-економічної географії. Географія – це вже інтегрована наука, в рамках якої фізична географія та соціально-економічна географія мають свої власні предмети дослідження, свою теорію та методику, але при цьому усвідомлюють спільні географічні інтереси, цілі та завдання. Відомий український педагог Микола Володкевич ще у кінці XIX ст. щодо географії писав: «Справа школи – дати можливі відповіді на запитання учня, але дивним є те, що чим старшою стає дитина тим рідше виникають в неї запитання. Чи це не тому, що в школі досі немає єдності викладання, немає предмета, вивчення якого дозволяло б окинути одним загальним поглядом всю суму знань учня у їх взаємному зв'язку?». І у подальшому інтеграція здійснювалась на бінарних уроках, вчитель послуговувався знаннями інших предметів для пояснення, ілюстрування тих чи тих явищ природи і суспільства. Однак структура навчальних дисциплін в сучасній українській школі допоки недостатньо орієнтована на міжпредметну інтеграцію як змістово, так і організаційно.

Використання можливостей, які пропонує інтегроване навчання, не означає відмову від окремих предметів. Під час вирішення нових завдань, від цифровізації економіки до екологічного менеджменту, які виникають на перетині декількох дисциплін, учні застосовують уже набуті знання та навички в новий спосіб, відповідно і продукт такої діяльності матиме зовсім інший характер і формуватиме більш глибоке розуміння основних проблем сучасності поза шкільними стінами. Таке уміння працювати на міжпредметному рівні забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємопроникненні, сприяє розширенню кругозору та діапазону уявлень про їх практичне застосування.

ШКІЛЬНА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА В ГІМНАЗІЇ: ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

*О.В. Часнікова,
кандидат педагогічних наук*

Державна політика у сфері освіти відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді суспільного та індивідуального добробуту. Освіта має перетворитися на важіль соціальної

рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України.

Сьогодні в галузі освіти відбувається не формальне оновлення змісту, освітніх методик та навчальних технологій, а докорінні зміни відповідно до потреби щодо формування ключових компетентностей здобувачів освіти для життя. Державою та споживачами освітніх послуг сформовано чіткий запит на розроблення сучасного комплексу освітніх продуктів, конфігурація яких має відповідати й темпу розвитку світової економіки, і формувати особистісну мотивацію до економічної успішності, і донести молоді сенс економічної компетентності.

Аналіз змісту Державного стандарту базової середньої освіти дозволяє окреслити актуальні аспекти, пов'язані з розвитком економічної освіти, зокрема в гімназії. Економічна освіта як явище й окрема категорія в переліку освітніх галузей безпосередньо не представлена. У списку ключових компетентностей презентовано підприємливість і фінансову грамотність. Десять наскрізних умінь, які мають формуватися в учнів у процесі вивчення всіх інтегрованих курсів або предметів і є спільними для всіх компетентностей, стосуються й економічної освіти.

Найближчим часом розпочнеться впровадження модельних програм освітніх галузей у 5 класах закладів загальної середньої освіти. Кожна з предметних модельних програм матиме змістовно-технологічно освітній ресурс для формування підприємливості та фінансової грамотності як ключової компетентності. Ознайомлення з модельними програмами показало наступне. Модельні програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут. 5-6 класи» спрямовані на розвиток підприємницьких якостей та поведінки свідомого споживача віднесено. Учням 5 класу призначено модуль «Добробут і підприємливість», для 6 класу в межах такого ж модуля виокремлено розділ «Підприємливість і фінансова грамотність». Математична освітня галузь представлена сімома програмами, у межах яких виокремлено складові, спрямовані на формування відповідної ключової компетентності, зокрема умінь і ставлень у розрізі економічної діяльності. Передбачено реалізацію окремих складових економічного спрямування в модельних програмах Технологічної освітньої галузі. Отже, бачимо, що нове програмне забезпечення НУШ має потенціал для розвитку економічної освіти в гімназії.

Наразі відповідно до Типових навчальних планів актуалізувалася потреба створення модельної програми курсу «Підприємництво і фінансова грамотність для учнів 8-9 класів закладів загальної середньої освіти». Поділяючи підходи, висунуті в засадничих документах освіти, пов'язуємо розвиток шкільної економічної освіти з упровадженням такої програми, розроблення якої вже стартувало. Прогнозоване введення Стандарту профільної середньої освіти, вочевидь, актуалізує нагальну потребу у виокремленні економічного профілю в окрему освітню галузь у ліцеї.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100255

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.
Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Керівник наукового дослідження: М. І Бурда, доктор пед. наук, проф., дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*М.І. Бурда,
доктор педагогічних наук*

- *уточнено* пріоритети, мету і завдання навчання математики в гімназії відповідно до Концепції «Нова українська школа».
- *встановлена* необхідність збільшення у змісті навчання математики питомої ваги прикладного компонента, який забезпечуватиме здатність учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, провадити майбутню професійну діяльність.
- *визначено* дидактичні і методичні вимоги, дотримання яких забезпечує прикладну спрямованість навчання математики.
- *обгрунтовано*, що успішна реалізація прикладної спрямованості шкільної математичної освіти передбачає трискладову методику навчання, яка включає три взаємозв'язані компоненти: організацію емпіричних узагальнень, спрямовану на «відкриття» учнями математичного факту); логічне упорядкування навчального матеріалу; застосування математичних фактів на практиці.
- *зроблено висновок*: трискладова методика навчання, яка забезпечує відповідність навчальних текстів процесу застосування математики до вирішення практичних проблем, посилює прикладну спрямованість змісту і покращує, тим самим, математичну підготовку учнів.
- *визначено* функції компетентісно орієнтованих завдань, зокрема: активізації пізнавальної діяльності учнів; організаційну (створення і реалізація плану дій щодо вирішення проблемної ситуації); мотиваційну (актуальність для учнів змісту завдання, що спонукає до пошуку способів вирішення проблеми); психологічного комфорту і ситуації успіху у навчанні; світоглядну (формування цілісної картини світу, усвідомлення міжпредметних зв'язків); навчальну (вироблення предметних і міжпредметних умінь, навичок, способів дій); контрольню-оцінювальну.
- *запропоновано* етапи організації діяльності щодо розв'язування цих завдань: 1) усвідомлення, постановка проблеми та формулювання задачі; 2) розв'язання проблеми (наявність необхідних знань; виявлення нестачі знань для розв'язання задачі, що є потужним мотивом їх самостійного здобуття); 3) оформлення розв'язання проблемної ситуації (розв'язання задачі та інтерпретація результату).

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

*М.І. Бурда,
доктор педагогічних наук*

1. Реалізація прикладної спрямованості математичної освіти потребує переорієнтації методики і технологій навчання. Їх основою має бути збільшення у змісті навчання питомої ваги прикладного компонента, який забезпечуватиме здатність учня успішно застосовувати математику в реальних життєвих ситуаціях, під час вивчення інших предметів, у майбутній професійній діяльності.

2. Методика і технології навчання мають враховувати рівень змісту (стандарту, поглиблений) і особливості навчальної математичної діяльності учнів, яка включає компоненти: мотиваційний; змістовий; процесуально-операційний; прогностичний. Залежно від змісту кожного з компонентів в навчальній діяльності можуть переважати теоретичні (раціональні, змістові) або емпіричні (чуттєво-предметні) узагальнення, які мають специфічну послідовності дій і операцій.

3. Навчальний матеріал має сприяти виробленню не лише суто математичних умінь, а й умінь застосовувати знання в практичних ситуаціях, працювати з проблемами, що пов'язані з іншими предметами, узагальнювати та використовувати інформацію отриману на основі своїх досліджень. Набуття цих умінь передбачає перехід від двоскладової методики навчання до трискладової, яка забезпечуватиме відповідність змісту навчання етапам (процесу) застосування математики на практиці, тобто включає три взаємозв'язані складові.

– Організація емпіричних узагальнень: аналіз одиничного (предметних моделей або уявлень про них, прикладів із довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів); з'ясування особливого (порівняння і виділення спільних ознак, зв'язків та їх узагальнення); самостійне формулювання загального у вигляді гіпотези. Аналіз емпіричного матеріалу спрямований на «відкриття» учнями математичного факту, з'ясування його істотних ознак, властивостей і на основі цього – самостійне формулювання відповідного твердження.

– Логічна організація навчального матеріалу: доведення або спростування гіпотези шляхом аналітико-синтетичної діяльності; вираження істотних ознак, властивостей, зв'язків у вигляді математичних тверджень (загальних ідей, принципів, теорем, формул), які об'єднують навчальний матеріал у систему; розв'язування базових математичних задач, які дають змогу сконструювати і усвідомити відповідні способи діяльності.

– Застосування математичних фактів на практиці. Виділення типових практичних ситуацій для розв'язання яких використовується дана математична модель. Зміст навчання повинен забезпечувати оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюються всі етапи застосування математики до розв'язування задач, які виникають у людській практиці.

СХЕМИ У ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

*Н.А. Тарасенкова,
доктор педагогічних наук*

У навчанні математики для схематичного відображення змісту застосовують вербальні та невербальні засоби. Схеми можуть бути утворені засобами природної мови – це алгоритмічні приписи, евристичні схеми, плани діяльності тощо. Загалом усі вони являють собою певні об'єктні тексти. Певні різновиди графічних схем (ми їх називаємо візуальними) за умов використання в них знайомих учням геометричних образів або деяких предметних чи сюжетних малюнків можуть доступно передавати суть навчальної інформації і без застосування на схемі будь-яких словесних елементів. Більш широко у навчанні математики застосовуються комплексні схеми, які утворено засобами різної природи – вербальними і невербальними, коли схематизм інформації передається через специфічне комбінування і позиціонування елементів схеми. Серед них особливий інтерес для нас представляють два види схем.

У схемах першого виду графічні елементи є домінуючими й саме через них, їх взаємне розташування і зв'язок передаються істотні моменти змісту. На такій схемі елементи візуально поєднані, наприклад, стрілками. Вербальний матеріал часто заноситься на схему у вигляді вставок, розміщених у графічних контурах. Такі схеми у навчанні математики представляють різноманітні за структурою дерева, ланцюжки, круги Ейлера тощо. До цього ж виду схем можна віднести й ті з них, що за своєю суттю дуже близькі до різних діаграм.

До другого виду схем, що використовуються у навчанні математики, ми відносимо ті з них, в яких не задіяні геометричні конфігурації, а схематизм ситуації передається через спеціальне позиціонування вербальних елементів схеми. Тут також можуть застосовуватись стрілки для показу зв'язків поміж елементами схеми. Такі схеми ми називаємо вербально-позиційними. Нерідко вербально-позиційні схеми виступають або окремими елементами неструктурованих таблиць, або ж як цілісність повністю заповнюють її внутрішню область. Часто вербально-позиційні схеми стають основою для створення порівняльних таблиць.

Усі наведені вище різновиди схем є статичними (результуючими). Інший, принципово відмінний тип схем ми пов'язуємо із візуалізацією не стільки результату певної дії, скільки з відображенням самої процедури виконання дії. Отже, схемою буде послідовність кількох схем. Необхідність введення в обіг таких, процедурних схем пояснюється тим, що подання на єдиному результуючому зображенні послідовності кількох дій може призвести до появи конфліктів між візуальним і логічним. Крім того, учні з недостатньо розвинутою просторовою уявою та візуально-оперативним досвідом можуть утруднюватися у відокремленні етапів діяльності, які на результуючій схемі накладені один на одного. Утруднення учні неодмінно зростатимуть, якщо вони не спостерігали процедуру побудови результуючої схеми. Процедурна схема значною мірою знімає цю проблему.

Загалом, проблема використання схем у практико орієнтованому навчанні математики є нагальною й потребує подальших наукових студій.

ПРИКЛАДНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У 5-6 КЛАСАХ

*Д.В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук*

У 2018 році Україна вперше брала участь у міжнародному дослідженні PISA, що порівнює математичну грамотність учнів різних країн, тобто їх вміння застосовувати отримані знання, уміння і навички до розв'язування життєвих і нестандартних проблем. Результати участі свідчать, що рівень математичної грамотності українських учнів значно нижчий, ніж їх рівень природничо-наукової і читацької грамотностей. Тож, необхідно посилювати прикладну спрямованість навчання математики.

В Новій українській школі закладене посилення прикладної і практичної спрямованості навчання математики, тобто орієнтація навчання на застосування математики в техніці, технологіях, суміжних науках, у майбутній професійній діяльності, побуті тощо. В Додатку 8 державного стандарту базової освіти прописані вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у математичній освітній галузі. Серед них: «Створює математичну модель проблемної ситуації» та «Застосовує математичні поняття, факти та послідовність дій для розв'язання проблемних ситуацій».

Для того, щоб посилити прикладну направленість змісту математики 5-6 класів, у модельній програмі авторського колективу Бурда, Васильєва додані такі теми: «Лінійні та стовпчасті діаграми», «Масштаб», «Симетрія», «Комбінаторні задачі» (для 5 класу) та «Ймовірність випадкової події» (для 6 класу). Особливу увагу приділено задачам на рух, на спільну роботу, на розчини і сплави. Окремо прописано, що наприкінці кожного семестру виділяється час на «Створення моделей до задач та життєвих ситуацій». Розгляд окрім плоских геометричних фігур, ще й різних об'ємних також сприяє посиленню прикладної спрямованості курсу.

У 5-6 класах вчителі мають приділяти особливу увагу прикладній спрямованості навчання математики, оскільки це допомагає зробити навчання більш значущим для учнів та підвищує їх мотивацію до навчання. У кожного з вчителів є можливість посилити прикладну спрямованість навчання математики шляхом системного використання задач прикладного змісту при вивченні програмного матеріалу і організації цільового повторення раніше вивченого навчального матеріалу. Для кожної з тем, що пропонується для вивчення в 5-6 класах, є можливість підібрати низку доступних для учнів прикладних задач, що будуть мати реальний практичний зміст. В процесі розв'язування таких задач учнів вчать аналізувати ситуації, синтезувати, виділяти загальні та істотні величини (параметри) процесів, абстрагуючись від несуттєвого, створювати модель (моделі) до задачі, пропонувати різні способи розв'язування, вибирати раціональніший, інтерпретувати отримані результати. Тобто, розв'язування таких задач дає можливість сприяти розвитку як предметних так і ключових компетентностей учнів.

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБОМ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ВПРАВ З АЛГЕБРИ

*О.П. Вашуленко,
кандидат педагогічних наук,
Е.Г. Сердюк*

Метою базової середньої освіти є формування в учасників освітнього процесу вмінь діяти в соціально-значущій ситуації, тобто спостерігати, аналізувати, розпізнавати, порівнювати, узагальнювати, пояснювати, критично оцінювати, взаємодіяти, робити висновки з отриманої інформації тощо. Ці вміння зумовлені відповідними мислительними процесами, що забезпечуються практико орієнтованим навчанням.

Встановлено, що результатом практико орієнтованого навчання математики в гімназії є формування в учнів конструктивних математичних умінь, які є комбінацією розумових дій для пошуку раціональних способів оперування математичними об'єктами. Відповідно до об'єктів вивчення доцільним є умовний поділ конструктивних умінь на геометричні і алгебраїчні. До алгебраїчних конструктивних умінь належать: розпізнавання алгебраїчних об'єктів за їх ознаками; трансформація об'єктів, зокрема, із застосуванням алгебраїчних формул, теорем тощо. Тому система вправ з алгебри в гімназії має забезпечувати формування таких умінь: виділяти істотні неістотні ознаки алгебраїчних понять; розпізнавати алгебраїчні об'єкти і обґрунтовувати їх належність до певного класу; виявляти складники понять і об'єктів, визначати надлишкові дані задачі, чи ті, яких не вистачає; розділяти складну задачу на прості; виконувати перетворення графіків функцій; будувати графіки функцій; перетворювати алгебраїчні вирази; перетворювати формули, правила, закони на способи дій; наводити приклади; встановлювати закономірності; порівнювати; конкретизувати; узагальнювати; робити висновки з аналогій; спостерігати тощо.

Визначено вимоги до практико орієнтованої системи алгебраїчних вправ для формування конструктивних умінь учнів гімназії. Серед них: забезпечення мотивації учнів до вивчення предмету; реалізація функцій практико-орієнтованого навчання (соціальної, розвивальної, навчальної) через застосування методів, прийомів, форм і засобів; перенесення засвоєних способів дій з типових вправ на розв'язування нестандартних задач; систематичних контроль і корекція результатів навчання. Одним із засобів практико-орієнтованого навчання є задачі практичного змісту. Вимогами таких задач є: актуальність змісту; відповідність програмі курсу математики; реалізація мети навчання; доступність термінів і понять віковим особливостям учнів; можливість застосування практичних прийомів і методів до розв'язування задачі; практичний зміст не має переважати (нівелювати) математичної сутності завдання.

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ В ГІМНАЗІЇ

*В.В. Волошена,
кандидат педагогічних наук*

На основі проведеного наукового аналізу проблеми розвитку змісту навчання геометрії в гімназії, виявлено основні тенденції його модернізації:

- оновлення основних змістових ліній у напрямі забезпечення компетентісно орієнтованого навчання;
- посилення прикладної спрямованості змісту з акцентом на розв'язання завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання;
- фундаменталізація змісту навчання геометрії в гімназії з метою забезпечення цілісності, узагальненості, універсальності, практичної значущості знань.

В процесі дослідження викладання геометрії стала необхідність розрізнити поняття прикладної та практичної спрямованості навчання. Було встановлено, що практична спрямованість орієнтована на відпрацювання вивченої математичної теорії, реалізується при розв'язанні завдань і вправ, з метою формування навичок самостійної діяльності (наприклад, формування обчислювальних навичок, вміння виконувати елементарні геометричні побудови, будувати графіки і так далі), а прикладна спрямованість полягає у вмінні застосувати на практиці отримані під час навчання навички, показати зв'язок з іншими науками, з професійною діяльністю й реальним життям. Але в процесі дослідження стало зрозуміло, що ці два поняття реалізуються разом.

Аналіз багатьох діючих в основній школі підручників з геометрії показує, що переважна більшість розміщених у них задач – навчальні завдання та текстові задачі. Задач практичного та проблемного характеру представлено мало, а компетентісно-орієнтовані задачі практично відсутні. Під компетентісно-орієнтованими задачами, які розглядаються при вивченні математики, будемо розуміти задачі, метою розв'язання яких є вирішення стандартної або нестандартної проблеми (предметної, міжпредметної або практичної за описаним в ній змістом) за допомогою знаходження відповідного способу розв'язання з обов'язковим використанням математичних знань. Основною особливістю таких задач є отримання пізнавального результату для школяра.

Компетентісно-орієнтовані задачі розширюють можливості вчителя з організації самостійної роботи учнів, допомагають точніше визначити проблеми учня з теми, що вивчається, з оволодіння ним основних компетенцій, допомагають формувати ключові компетенції.

Застосування компетентісно-орієнтованих задач дозволяє вирішити проблему якіснішого засвоєння знань з математики і їх застосування на практиці.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100253

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Керівник наукового дослідження: В. В. Лапінський канд. фіз.-мат. наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В.В. Лапінський

кандидат фізико-математичних наук, доцент

З метою визначення, обґрунтування та розроблення елементів методичної системи навчання інформатики в гімназії *проаналізовано* нинішній стан інформатики як науки й галузі інформаційно-комунікаційних технологій, з урахуванням сучасних досягнень дидактики і психології;

- *розроблено* зміст, організаційні форми, методи, прийоми і засоби навчання інформатики;
- *узагальнено* дидактичні і методичні вимоги, дотримання яких забезпечує компетентнісно орієнтоване навчання інформатики в гімназії;
- *уточнено* пріоритети, мета і завдання навчання інформатики в гімназії;
- *проаналізовано* концепція прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії і шляхи її реалізації на різних етапах навчання;
- *удосконалено* критерії формування змісту навчання інформатики на основі результатів аналізу стану інформатики як науки і галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на момент дослідження, рівня і перспектив розвитку інформатизації суспільства, педагогічного досвіду, відображеного у вітчизняних і зарубіжних наукових публікаціях, даних мережі інтернет з проблеми дослідження;
- *обґрунтовано* дидактичні і методичні засади реалізації прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії;
- *обґрунтовано*, що формування інформатичних і інших ключових компетентностей передбачає посилення прикладної спрямованості змісту навчання.

Основні наукові результати будуть реалізовано в посібниках для вчителів, будуть доведено до наукового і освітянського загалу шляхом публікування у друкованих виданнях, засобах мережі Інтернет.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

Л.П. Семко

Практика вивчення інформатики в гімназії дозволяє стверджувати, що існує проблемне завдання, яке відображає суперечність між переважаючим прикладним аспектом науки інформатики та недостатнім відображенням цього аспекту в реальній практиці навчання інформатики. Однак на практиці виявляється, що більшість учнів не мають уявлення про те, навіщо вивчається цей матеріал, де він буде застосовуватися, і що він може дати для вирішення конкретних життєво важливих практичних завдань.

Розкриття прикладних аспектів змісту курсу інформатики та їх використання в процесі навчання складає основний зміст прикладної спрямованості під час вивчення інформатики в гімназії. Загалом можна сказати, що прикладна спрямованість курсу інформатики – здійснення змістового та методичного зв'язку курсу з практикою життєдіяльності сучасної людини в інформаційному суспільстві.

В ході дослідження з'ясовано, що актуальність посилення прикладної спрямованості курсу інформатики в гімназії визначається необхідністю:

- ✓ соціальної затребуваності молодого покоління, здатного застосовувати засоби інформатики та інформаційних технологій;
- ✓ розробки концепції прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики та шляхів її реалізації на різних етапах навчання інформатики;
- ✓ розкриття і використання дидактичного потенціалу прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики;
- ✓ розробки принципів відбору, типізації практичного матеріалу, цікавого з прикладної точки зору, а також розробки і модернізації методики розв'язання і використання прикладних задач.

На нашу думку, посилення прикладної спрямованості курсу інформатики в гімназії має бути одним з основних моментів модернізації даного курсу:

1. В наш інформаційний час необхідність посилення прикладної спрямованості курсу інформатики в гімназії обумовлена соціальною затребуваністю у молодого покоління.

2. Прикладна спрямованість шкільного курсу інформатики, її основні ідеї можуть об'єднати наявні теорії навчання інформатики, розширити і збагатити ці теорії новим, цікавим з прикладної точки зору матеріалом. Посилення прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики дозволяє активізувати, поглибити, збагатити і розширити всі аспекти навчання інформатики (програмістський і світоглядний).

3. Велика роль завдань у вирішенні проблем прикладної спрямованості курсу інформатики в гімназії очевидна. Дидактичний потенціал прикладної спрямованості курсу інформатики може слугувати основою наведення порядку в типології цих завдань взагалі і в типології прикладних задач зокрема.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

І.О. Завадський,

доктор фізико-математичних наук

Концепція Нової української школи передбачає багаторівневу й доволі гнучку структуру методичного забезпечення навчальних дисциплін. Можна виділити такі рівні:

- Стандарт освіти (початкової, базової середньої, профільної).
- Типові освітні програми, що, фактично, є шаблонами, розробленими з метою уніфікації структури та форми навчальних програм окремих дисциплін.
- Модельні навчальні програми, що розкривають зміст Стандарту, а за структурою відповідають типовій освітній програмі й затверджуються на рівні МОН.
- Навчальні програми предметів та курсів, які створюють вчителі на основі Стандарту, або за зразком типової чи модельної навчальної програми, й затверджують на рівні навчального закладу.

У 2020–21 рр. в Інституті педагогіки НАПН України було розроблено цілісний комплекс модельних навчальних програм для 5–6 класів Нової української школи на основі єдиної типової освітньої програми.

Базовою ідеєю, що покладена в основу модельної навчальної програми з інформатики і вирізняє її від попередніх навчальних програм, є переорієнтація із детального вивчення особливостей широкого кола програмних продуктів на опанування фундаментальних основ інформаційних технологій, набуття навичок логічного, алгоритмічного та структурного мислення. Конкретні інформаційні технології та прикладні програмні продукти відіграють роль інструментарію для досягнення вищезазначеної мети. Ця концепція обумовлює глибоку міжтематичну інтеграцію та укрупнення тем навчальної програми, адже опанування певної фундаментальної концепції інформатики вимагає, як правило, застосування широкого кола прикладних інформаційних технологій і їх вивчення має бути взаємопов'язаним. Наприклад, у 5 класі в одній темі поєднано вивчення основ комп'ютерного моделювання, векторної графіки та комп'ютерних презентацій, оскільки інструменти векторної графіки та анімації, вбудовані в середовище розробки комп'ютерних презентацій, є чудовими засобами створення наочних комп'ютерних моделей.

Серед інших особливостей модельної програми з інформатики слід відзначити:

- тісну міжпредметну інтеграцію, насамперед з курсом математики;
- орієнтованість на проектну методику навчання;
- інтеграцію елементів STEM-освіти.

На основі зазначеної модельної програми створено підручник для 5 класів Нової української школи, а також інтерактивний онлайн-підручник «ІТ-книга». Модельна навчальна програма, разом із зазначеними підручниками, у 2021/22 навч. році проходить апробацію в пілотних навчальних закладах.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Реєстраційний номер 0121U100346.

Термін виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Управління та економіка освіти.

Керівник наукового дослідження: О. М. Онаць, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Л.М. Калініна,
доктор педагогічних наук, професор
О.М. Онаць,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

- *проаналізовано* стан теоретичної розробленості проблеми дослідження і концептуальних підходів до організації та здійснення державно-громадського управління та громадського самоврядування у сфері освіти на засадах взаємної поваги та партнерства;
- *виявлено*, що законодавчі зміни у сфері загальної середньої освіти детермінували практико-орієнтоване завдання для освітян та педагогічної науки;
- *уточнено*: понятійно-категоріальний апарат, конкретизовано та розкрито сутність понять «державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії в умовах демократизації та розвитку громадсько активного суспільства», «соціальне партнерство», «освітнє партнерство», «педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство», «партнерська взаємодія», «державно-приватне партнерство»;
- *обґрунтовано* види соціального партнерства на основі класифікаційних ознак їх структурування;
- *з'ясовано*, що в умовах розвитку місцевого самоврядування відбуваються позитивні зміни в реалізації державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти, впроваджуються нові підходи, новий зміст, технології та механізми співпраці на засадах партнерської взаємодії;
- *з'ясовано*, що державно-приватна партнерська взаємодія у сфері загальної середньої освіти може здійснюється на основі угод, укладених між органами державної влади, територіальними громадами та приватними партнерами;
- *окреслено* сукупність проблем, що гальмують процес формування державно-громадського управління в закладах середньої освіти, та відображено їх склад в ієрархічній структурі;

- *доведено*, що реалізація змісту державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної державно-громадської партнерської взаємодії полягає у конструктивній співпраці державних органів, громадських організацій, приватного сектора на взаємовигідних умовах;
- *проаналізовано* практику реалізацій технологій та механізмів державно-громадського управління на правових засадах державно-приватного партнерства у сфері освіти.

СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*О.М. Онаць,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

В українському суспільстві зростає потреба в запровадженні державно-громадського управління в системі освіти та закладах освіти. Воно має бути спрямоване на істотні системні зміни в меті, завданнях, змісті і результатах управління, активізації та систематизації роботи щодо формування реально нової спільноти – громадянського суспільства, здатного до осмислення сутності оновлення форми управління, його змісту, методів, а також готового до співуправління на дитино(людино)центристських та довірчих засадах партнерської взаємодії[1;2;3;].

Під час проведення дослідження *з'ясовано*, що в умовах розвитку місцевого самоврядування у системі освіти відбуваються певні позитивні зміни в реалізації державно-громадського управління (надалі - ДГУ) закладами загальної середньої освіти (надалі-ЗЗСО), впроваджуються нові підходи, новий зміст, технології та механізми співпраці на засадах партнерської взаємодії; налагоджується державно-громадське та державно-приватне партнерство; суб'єктами управління закладів освіти є органи громадського учнівського самоврядування, батьківської громадськості, педагогічних працівників, місцевої громади, представники громадського та приватного секторів (роботодавці, представники бізнесу, спонсори, меценати тощо), представники влади та органів місцевого самоврядування; активнішим стає громадський та приватний сектор в ЗЗСО; керівники закладів освіти зацікавлені в партнерській взаємодії, адже заклади освіти стають рівноправними партнерами, а не прохачами; розширюється співпраця і взаємодія у виконанні спільних рішень та завдань, що розв'язуються на засадах державно-партнерської взаємодії; покращується взаємодія з органами управління територіальних громад; підвищується увага громад та органів місцевого самоврядування до якості освіти та ресурсного забезпечення ЗЗСО; зростає відповідальність всіх учасників освітнього та управлінського процесів за якість освіти та ухвалені управлінські рішення.

Завдяки партнерській взаємодії, допомозі партнерів упроваджуються інноваційні технології управління та співуправління, управлінські інформаційно-комунікаційні системи, сучасні інформаційні сервіси та платформи. Результатами співпраці та взаємодії на засадах партнерства є зміцнення навчально-матеріальної бази закладів освіти; встановлюються доплати та премії органів місцевого самоврядування з метою стимулювання педагогічних працівників і учнів. Ефективності ДГУ на засадах партнерської взаємодії, на думку респондентів, сприяє демократичний стиль керівництва в ЗЗСО; розвиток лідерських та партнерських якостей керівників та інших суб'єктів; опанування суб'єктами управління системою знань, певних навичок, готовності до міжособистісної взаємодії.

Разом з тим, виявлено і окреслено проблеми у реалізації ДГУ на засадах партнерської взаємодії: заклади освіти мають підпорядкованість різним структурам (відділам освіти РДА чи органам місцевого самоврядування громад); не подолано проблеми трансформації управління освітою від адміністративно-бюрократичного, планово-централізованого до державно-громадського на засадах демократії та партнерської взаємодії на практиці; не розмежовано функції управління на різних рівнях, їх дублювання, не відбулося зменшення обсягів звітності; недостатнім є розроблення, обґрунтування та впровадження у сфері освіти інноваційних моделей ДГУ, які передбачають активну участь самоврядних організаційних структур; делегування повноважень і відповідальності на нижчі рівні управління освітою; пасивність громадських структур; небажання втручатися в проблеми освіти, інертність; частина керівників не готові повною мірою працювати з громадськістю на засадах ідей партнерської взаємодії.

Дослідження показує, що необхідна підготовка суб'єктів управління до реалізації державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії, щоб воно було ефективним.

Ключові слова: державно-громадське управління, партнерська взаємодія, заклад освіти, громадський і приватний сектор, місцеве самоврядування.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ В СФЕРІ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Л.М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор

Теоретичний аналіз наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених (В. Грабовський, В. Кремень, Н. Лісова, В. Маслов, Л. Назаренко, Л. Парашенко, О. Пастовенський, О.Топузов) надав змогу *з'ясувати*, що державно-громадське управління в сфері освіти на людиноцентристських засадах партнерської взаємодії потребує: визначення сутності цього феномену та розкриття специфіки його організації; конкретизації терміносистеми для його пізнання та ефективної реалізації на практиці; розгляду на загальнонауковому рівні методологічного

знання у тринарній системі «ЗСО – державно-громадське управління – механізми управління»; виявлення конкретизації та за необхідності модернізації або розроблення комплексного механізму партнерської взаємодії в системі механізмів управління; з'ясування діючих механізмів і технологій у практиці партнерської взаємодії, адекватних сучасному етапові розвитку цифрового суспільства в країні та демократизації в освіті.

Доведено, що державно-громадське управління в сфері освіти здійснюється на законодавчо визначених концептуальних ідеях людиноцентризму (В. Кремень); синкретизму розвитку людського та соціального капіталу з урахуванням особистісних, громадських і державних інтересів; на основі обґрунтованих тенденцій розвитку демократичного та децентралізованого інформаційного управління в сфері освіти та державного управління; принципів суб'єктної активності та взаємодії, довіри, відкритості, поєднання традицій та інновацій, а також на основі законодавчо визначених принципів освітньої діяльності; правових засадах державно-приватного і державно-громадського партнерства в сфері освіти і науки, шляхом визначення світоглядно-філософських засад взаємодії суб'єктів, розроблення нових моделей та комплексного механізму.

Обґрунтовано, що державно-приватне і державно-громадське партнерство в сфері освіти засноване на партнерстві, як соціальному феномені демократичного суспільства, детермінує соціально-трудова, економічна, освітня відносина, суб'єкт-суб'єкту конструктивну взаємодію та неконфронтаційний спосіб їх регулювання на основі балансу інтересів зацікавлених сторін, перемовин, укладання відповідних угод і колективних договорів, програм і проєктів для прийняття консолідованих взаємоприйнятних рішень як між собою, так і з державою, та досягнення особистих і загальносуспільних цілей.

Охарактеризовано, що державно-приватне партнерство і державно-громадське партнерство в сфері освіти за суб'єктною ознакою поділу може бути двостороннім – між представниками держави і приватних структур, між представниками держави і громади, тристороннім – між представниками уряду, підприємцями та профспілками, здійснюватися на рівні окремої інституції регіону чи галузі шляхом застосування освітнього партнерства, укладення договорів і проведення соціальних дія/полі/логів й іншої вимірюваності залежно від кількості суб'єктів або партнерських інституцій.

Доведено, що в системі державно-громадського управління освітою, як компоненти освітньої мегасистеми, механізми соціального партнерства є складником комплексного механізму, що включає різновиди та діє за певних соціально-політичних, економічних і організаційно-педагогічних умов її функціонування і розвитку; механізми соціального партнерства потребують вивчення, аналізу та конкретизації як соціальні й педагогічні феномени.

Освітнє партнерство, як вид соціального партнерства, *розкрито* як особливу форму соціальної взаємодії на основі добровільно укладених договорів про співробітництво в спільних видах діяльності, цілеспрямованої на загальнолюдські цінності, соціально значущі цілі освіти та цілі особистісного

розвитку, що відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів ДГУ ЗЗСО, їхнім узаємним визнанням і взаємно узгодженими сферами відповідальності.

Уточнено: понятійно-категоріальний апарат, конкретизовано та розкрито сутність таких понять, як: «державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії в умовах демократизації та розвитку «громадсько активного суспільства», «соціальне партнерство», «галузеве партнерство» «освітнє партнерство», «педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство на рівні закладу освіти» та ін.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

I.V. Саух,

доктор економічних наук, професор

Необхідною умовою підвищення якості життя громадян і зростання економічного потенціалу держави в останнє десятиліття в українському суспільстві визначається якісна освіта. В контексті модернізації освітньої сфери в країні, перш за все, здійснюється впровадження нової економічної моделі функціонування системи освіти. Конкретизуючи наведене вище, відзначимо, в Законі України «Про освіту» (2017 р.) (стаття 6) задекларовано правову норму національного законодавства, яка регламентує особливості впровадження та функціонування державно-громадського управління в освітній сфері. Слід відзначити, що таке оновлення вітчизняного освітнього законодавства свідчить про врахування кращих освітніх практик, які існують в світі. На сучасному етапі державно-громадське управління в освітній сфері є одним із важливих шляхів залучення суспільства до співпраці із закладами середньої освіти. У Законі України «Про освіту» (2017) (ст. 70) державно-громадське управління у сфері освіти визначається як взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти.

З огляду на системність заходів, яких вимагає функціонування державно-громадського управління в освітній сфері, особливо актуальною постає проблема креативності в управлінні освітніми установами. В ході нашого дослідження доведено, що в сучасній педагогічній діяльності з особливою гостротою постає актуальність проведення досліджень, присвячених розвитку професіоналізму та професійної креативності у структурі компетентності керівника, розроблення різних поведінкових моделей досягнення реалізації стратегій його розвитку; визначено основні протиріччя наявної системи професійної підготовки керівних кадрів в освіті, яка орієнтується переважно на формування спеціальних знань, алгоритмів рішень, відпрацьованих технологій;

обґрунтовано необхідність розробки освітньо-управлінських алгоритмів, що забезпечують становлення та реалізацію готовності керівника закладу загальної середньої освіти до професійної управлінської креативної діяльності, прийняття науково обґрунтованих рішень в процесах державно-громадського управління.

На основі методики системного аналізу окреслено сукупність проблем, що гальмують процес формування державно-громадського управління в закладах середньої освіти, та відображено їх склад в ієрархічній структурі. Доведено істотне соціальне значення формування цілісної, рухомої і динамічної системи, здатної вирішувати завдання підвищення ефективності процесу реалізації державно-громадського управління в освітній сфері, а методологія системного підходу в управлінській діяльності закладами загальної середньої освіти набуває принципово нового значення як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА

Л.М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор

Н.І. Лісова,

доктор педагогічних наук

Доведено, що державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії в умовах демократизації та розвитку громадсько активного суспільства не можна зреалізувати без активної участі відповідальної громадськості, розвитку людського та соціального капіталу, обґрунтування теорії державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти на інтеграційних засадах людиноцентризму та освітнього партнерства як системи фундаментальних і прикладних знань.

У процесі дослідження визначено умови, за реалізації яких процес формування партнерської взаємодії в ЗСО, регіоні та на рівні закладу освіти набуватиме нової якості та буде успішним:

активізація та залучення суб'єктів партнерської взаємодії: активних відповідальних громадян, інституцій громадянського суспільства, представників органів державної влади, місцевого самоврядування, ОТГ, закладів освіти, громади до якості життєдіяльності через здобуття якісної освіти та набуття навичок конструктивної діалогічної взаємодії на довірчих засадах, як спільної соціально важливої діяльності впродовж життя;

розроблення державних і регіональних стратегій і стратегій інноваційного розвитку в сфері освіти на довірчо-партнерських засадах;

вироблення місцевої освітньої політики;

дотримання правових норм із різних галузей вітчизняної системи права – конституційного, адміністративного, цивільного, сімейного, трудового, земельного та ін.;

визначення ідей, цілей, спільних цінностей, пріоритетів, моделей співпраці суб'єктів партнерської взаємодії та взаємодії органів державної влади з громадськістю і суб'єктами освітнього партнерства.

Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах *партнерства* — це взаємовигідна форма взаємодії та співпраці суб'єктів у ЗСО між усіма зацікавленими суб'єктами громадсько активного суспільства в якісній освіті та в економічному розквіті країни, що здійснюється на основі закономірностей, тенденцій, принципів управління, механізмів соціального партнерства в системі комплексного механізму управління.

У процесі дослідження проаналізовано принципи державно-громадського управління, що досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці впродовж останніх десяти років, класичні принципи менеджменту, ознаки їх групування, філософські засади, що покладені в основу їх обґрунтування та *запропоновано* авторську класифікацію принципів державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії.

На основі аналізу *обґрунтовано* сутність поняття «соціальне партнерство», його різновиди на основі класифікаційних ознак їх структурування: державно-приватне партнерство, державно-громадське партнерство, галузеве партнерство в сфері освіти, зокрема педагогічне, соціально-педагогічне, галузеве партнерство в сфері охорони здоров'я, секторальне, міжсекторне партнерство, експертне партнерство, волонтерське партнерство.

Соціально-педагогічне партнерство розглядаємо як вид соціального партнерства та демократичну взаємодію рівноправних суб'єктів, об'єднаних для досягнення спільно узгодженої мети, вирішення завдань у всебічному розвитку особистості, розвитку ключових навичок, які потрібно розвивати у ХХІ столітті за дотримання морально-етичних цінностей (ініціативність суб'єктів, відповідальність за спільну справу, відкритість і чесність у професійних стосунках та яке здійснюється шляхом реалізації механізмів.

Соціально-педагогічне партнерство як вид соціального партнерства структуровано на класифікаційній основі різновидів:

- соціально-педагогічне партнерство (від масштабу функціонування),
- соціально-педагогічне партнерство (від способів здійснення),
- соціально-педагогічне партнерств (від змісту дії),
- соціально-педагогічне партнерство (від форми партнерства),
- соціально-педагогічне партнерство (від цілей визначення та реалізації),
- соціально-педагогічне партнерство (від суб'єктів, учасників об'єднаних однією метою).

З'ясовано, що найбільш поширеними механізмами соціального партнерства на рівні міста є: механізми науково-громадського консультування, публічного обговорення питань, державно-громадської експертизи, громадського та експертного контролю, соціальний діалог, механізми PR (publicrelations) – «паблік рилейшенз», спрямовані на консолідацію дій.

Партнерство на рівні закладу освіти можна розглядати всередині та визначити різні його рівні: перший рівень – це класний колектив, партнерами якого є учні, вчителі, батьки, батьківський комітет класу (педагогічне партнерство); другий рівень

(внутрішньошкільний) – колектив, партнерами якого є адміністрація, органи шкільного самоврядування (учнівського, батьківського), профспілка (педагогічне партнерство); третій – взаємодія школи з соціальними партнерами ззовні (соціально-педагогічне партнерство).

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ДОВІРЧО-ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Н.І. Лісова,
доктор педагогічних наук*

Актуальною проблемою в дидактико-аксіологічній системі закладу ЗСО, зумовленої суспільним запитом у період соціокультурних змін, є практика організації процесу навчання учнів на довірчо-партнерських та людиноцентристських засадах. Глибина дослідження полягає у розкритті особливостей сучасного процесу навчання, взаємозв'язку діяльності здобувачів освіти та їхніх батьків і педагогів, специфіки цієї партнерської взаємодії та її вплив на результати навчання учнів, якість освіти в цілому.

Аналіз основних положень Концепції «Нова українська школа», законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та з'ясування стану наукової розробленості проблеми дав підстави вважати, що взаємодія є однією з ознак внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти, адже оцінювання якості здійснюється за чотирма напрямками – освітнє середовище, система оцінювання учнів, педагогічна діяльність, управлінський процес. В основі кожного із них – взаємодія, яка вимагає від суб'єктів уміння співпрацювати, будувати партнерські взаємини на довірі, повазі, відповідальності та інших цінностях.

Науковий пошук сприяв знаходженню та впровадженню нових безспірних принципів дидактики на нове соціальне замовлення – якість загальної середньої освіти, успішне навчання учнів. Одними з таких принципів є «концентрація уваги, активне залучення, корекція помилок і цикл «повторення вдень — консолідація вночі», оскільки на них стоїть універсальний алгоритм людського навчання, наявний у мозку всіх дітей і дорослих. Дослідниками та вчителями, кращими практиками-експериментаторами, доведено, що реалізація названих принципів під час організації навчального процесу має обов'язково поєднуватися з принципами довіри, партнерства між суб'єктами, зокрема вчителями та учнями, їхніми батьками.

Дослідження також виявило, що переважна більшість освітян поділяє ідеї партнерства, але готовність втілювати педагогіку партнерства поки що сформована не повною мірою. З'ясовано, що значною мірою впровадженню педагогіки партнерства сприятиме, насамперед:

- усвідомлення партнерства, як форми педагогічної взаємодії, основою якої є взаєморозуміння, взаємодовіра, взаємоповага та взаємозбагачення її учасників; як динамічної системи, яка виводить суб'єктів навчального процесу

на новий якісний рівень світобачення, світорозуміння, світосприйняття; як цілісної нелінійної системи з ціннісно-сисловою мотивацією суб'єктів освітньої діяльності до самопізнання та самовдосконалення, досягнення рівня культури мислення, спілкування, інноваційної культури, творчої діяльності;

- знаходження спільної мети до об'єднання навколо ключових цінностей у процесі навчання, виховання та розвитку, що створить духовно-моральну та творчу атмосферу між його учасниками;

- порозуміння, активне залучення до розв'язування педагогічних задач, побудови траєкторій розвитку суб'єктів як особистостей на основі сформованих емоційних і когнітивних установок учасників навчального процесу і довірчо-партнерської взаємодії, основою яких має бути, миролюбство. Зроблено ще один висновок: наразі приділено значну увагу організації дистанційного навчання в період карантину, указано на нерівну доступність до Інтернет-підключення, забезпечення технічними засобами тощо. Запропоновано певні рекомендації щодо посилення технічного обслуговування, забезпечення необхідним Інтернет-зв'язком, створення бази відеоуроків та ін. Водночас не виявлено системних досліджень щодо результатів навчання учнями базової та старшої шкіл, рівня сформованості компетентностей відповідно до Державних стандартів у період організації дистанційної форми навчання, що є одним із важливих напрямів продовження досліджень процесу навчання здобувачів повної загальної середньої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в упровадженні методики формування довіри в експериментальних закладах освіти шляхом реалізації авторської програми «Уроки довіри в сучасній школі» та проведенні науково-методичних заходів.

ДЕМОКРАТИЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

***Б.Г. Чижевський,**
кандидат педагогічних наук*

Демократичне управління закладом освіти є складною, динамічною категорією, що передбачає використання комплексу заходів дослідження, які утворюють відповідний категоріальний апарат. Цей процес досить різноманітний за своїми організаційними, супроводжуваними, контрольними формами, змістом, моделюванням, методами реалізації та засобами конструювання. Тому цілісне наукове уявлення про демократичне управління закладами освіти, незалежно від типу, підпорядкування й форми власності, можливе на основі наукової філософії та методології освіти як цілісної, системної, впорядкованої субстанції й фундаментальних наукових понять філософсько-методологічного змісту, здатних об'єктивно відображати все різноманіття – саме явище та його окремі елементи. Реальний стан демократичного управління закладом освіти в конкретному закладі освіти

завжди відрізняється від його ідеальної моделі. Разом з тим складові такого управління тісно взаємодіють і впливають одна на одну, внаслідок чого діяльність закладу освіти перманентно змінюється. Насправді демократичне управління закладом освіти як об'єктивний показник його якісного стану відображає ступінь стійкості й конкурентоспроможності цього закладу, котрі ніколи не будуть стовідсотковими.

Методологічне підґрунтя управління закладом освіти включає три елементи: 1) пізнання об'єктивних умов і вимог управлінського процесу, підстав ухвалення управлінських рішень та їх реального впливу на якість життя й реалізацію прав, свобод і обов'язків учасників освітнього процесу; 2) усвідомлення й прийняття суб'єктами прав, свобод та обов'язків особливостей, закономірностей, завдань і принципів освітнього процесу; 3) забезпечення відповідності управлінської діяльності вимогам, закономірностям, принципам поєднання духовних (натуральних), природних і юридичних законів. З огляду на зазначене, управління закладом освіти покликане забезпечувати координацію, врегульованість та систематизацію його діяльності з урахуванням впливу зовнішніх і внутрішніх факторів.

Отже, пізнання демократичного управління закладом освіти передбачає дослідження механізмів регулювання його діяльності, комплексного впливу законів. Це складне, інтегральне поняття охоплює множину, сукупність порядків такого управління на різних рівнях організації, що підпадають під конституційний, законодавчий і нормативно-правовий вплив. Окрім того, формування поняття демократичного управління закладом освіти та його розгляд як суспільного явища відбуваються у вигляді ідеально-конструктивної й незалежної системи правового, педагогічного, інформаційного регулювання та демократичного розвитку не лише конкретного закладу освіти, а й держави загалом, що допускає в майбутньому впорядкування, систематизацію відносин на основі природовідповідного розвитку особистості, суспільства та держави.

Ключові слова: демократичне управління, заклад освіти, методологічне підґрунтя, дослідження.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Г.М. Калініна,
науковий співробітник*

У контексті окресленої проблеми особливий інтерес для педагогічної науки та практики набувають зміни та впровадження підходів до управління закладом ЗСО на засадах партнерської взаємодії базованих передусім на концептах демократизації, раціональному поєднанні та кореляції процесів централізації та децентралізації, гуманізації, соціалізації, інтеграції; інноваційних ідей підвищення стандартів забезпечення якісної освіти та особистісного розвитку відповідального громадянина; загальноєвропейських ціннісних принципах справедливості, відкритості, організації

освітньої діяльності, демократизації, варіативності та доступності освіти, зважаючи на законодавчо визначену державно-громадську форму його здійснення.

З'ясовано, що проблема є актуальною в контексті дієвої взаємодії та конструктивного діалогу між центральними органами державної влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами автономії кожного закладу ЗСО, але її вивченню присвячено незначну кількість розвідок вітчизняних і зарубіжних учених та науковців у педагогіці; ідеї та принципи педагогіки партнерства повільно впроваджується в закладах загальної середньої освіти, оскільки, засади соціального партнерства не набули системного узагальнення на рівні теорій в педагогіці та освітньому менеджменті; нерозробленими є дієві механізми впровадження соціального партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в практиці.

З'ясовано, що провідними на рівні теоретичних основ і практичних пріоритетів у сфері освіти є теорії розвитку людських та інтелектуальних ресурсів, людського та соціального капіталу, соціального партнерства, відкритих та активних соціоекономічних та соціокультурних систем, опанування і застосування яких сприятиме усвідомленню проблеми дослідження та об'єднанню зусиль держави та громади для розвитку активного демократичного людиноцентристського суспільства, розвитку інноваційної освіти на людиноцентристських партнерських засадах, побудові партнерської довірчої взаємодії.

Виявлено, що сучасний глобалізований світ і розвиток цифрового суспільства актуалізують необхідність упровадження змін в освітніх системах і, звісно, їх результатах, які потребують адекватного та розумного управління; модернізацію концепцій і теорій менеджменту, спектр яких невпинно розширюється і змінюється від класичних, притаманних індустріальній епосі, до нових фундаментальних теорій цифрового суспільства.

З'ясовано, що у вітчизняній практиці накопичено чималий досвід застосування таких механізмів партнерської взаємодії, як: механізми взаємодії органів влади, школи та громадськості; механізми співпраці учня, вчителя й батьків; механізми співпраці між закладом освіти та громадою; механізми соціального захисту суб'єктів освітнього процесу; механізм добровільних відносин між суб'єктами освітньої діяльності та юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх цілей; механізм співпраці суб'єктів освітньої діяльності з іншими суб'єктами та громадянами; механізм взаємодії органів виконавчої влади з органами учнівського самоврядування, механізм взаємодії з медіа та громадськістю, механізми комунікативної взаємодії органів державної влади та громадськості, механізми експертного партнерства, механізми освітнього партнерства, механізми соціально-педагогічного партнерства, механізми волонтерського партнерства, механізми взаємодії з регіональним бізнес-середовищем і громадою, механізми впливу громадськості на управління навчальними закладами через громадські управлінські структури – загальні збори, ради навчальних закладів, ради освітніх округів та ін.

Зроблено висновок, що управління різноманітними процесами в закладах ЗСО на засадах партнерської взаємодії і відповідно до укладених угод про співпрацю на добровільних засадах детерміновано різноманітністю суб'єктів партнерських взаємодій, цілей їх спільної діяльності, різноманітністю процесів (освітній, виховний,

економічний, розвивальний, самоосвітній, організація, контроль, аналіз, самоаналіз, експертиза, самоорганізація та ін.) у закладах ЗСО, урізноманітненню партнерських взаємодій, раціональним добром наявних управлінських механізмів та їх різновидами, розширенням сфер, де реалізуються зазначені взаємодії.

УПРАВЛІННЯ НА ПАРТНЕРСЬКИХ ЗАСАДАХ У СФЕРІ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

*М.М. Малюга,
науковий співробітник*

Теоретичний аналіз доробку вітчизняних науковців і учених засвідчує, що на сучасному етапі розвитку теорії та методики управління розвитком освіти здійснено чимало авторських досліджень, в яких окреслено коло ідей і положень, концепцій щодо окремих напрямів її розв'язання на визначених авторами методологічних засадах їх розгляду. Це: державне управління розвитком ЗСО в Україні (Л. Паращенко, 2012), теоретичні та технологічні аспекти педагогічної експертизи розвитку ЗСО регіону (О. Касьянова, 2012), розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді (З. Магдач, 2013), теоретичні та методичні засади управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти (О. Боднар, 2013), моніторинг якості освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти (В.Приходько, 2014), організаційна культура керівника школи (Г. Тимошко, 2014), громадсько-державне управління ЗСО на системно-синергетичних засадах (О. Пастовенський, 2015), управління інноваційним розвитком закладів освіти (Л. Назаренко, 2018), державно-громадське управління розвитком системи освіти в малих містах України (Н. Лісова, 2019), управління профільними загальноосвітніми навчальними закладами в країнах Європейського Союзу (Н. Чередніченко, 2020), контрольньо-оцінювальна діяльність вчителя та керівника в умовах компетентісно орієнтованого навчання (В. Рогова, 2021), організаційно-методичні засади управління розвитком організаційної культури гімназій (В. Нідзієва, 2021), управління середньою освітою в Англії (В. Белова, 2021) та ін.). Однак, недостатньо дослідженими залишилися проблеми державно-громадського управління в ЗСО на партнерських засадах та їх нормативно-правове, організаційно-педагогічне та науково-методичне забезпечення у ракурсі рівного доступу до якісної освіти європейського гатунку для усіх громадян.

З'ясовано, що партнерство, як базисна засада державної політики в соціально-трудої сфері та сфері освіти (статті 6 і 81 Закону України «Про освіту») за типовою приналежністю відноситься до соціального типу та за класифікаційними ознаками суб'єктів партнерської взаємодії має такі різновиди як галузеве та державно-громадське, державно-приватне партнерство.

Виявлено сфери впливу суб'єктів партнерської взаємодії в процесі забезпечення конституційного права на освіту (забезпечення рівного доступу до освіти та відповідності вимогам і стандартам громадянсько активного суспільства якості освіти; створення комфортних і безпечних умов досягнення законодавчо

визначених цілей освіти, соціокультурних і особистісних цілей здобувачами освіти; забезпечення всіх форм і типів освітніх послуг, доступності для кожного громадянина та якості надання освітніх, соціокультурних, інформаційних, адміністративних, консультативних, інклюзивних послуг, які надаються державою; координація діяльності суб'єктів партнерської взаємодії в соціально-трудоцій галузі; у сфері освіти, культури, медицини, молоді та спорту, державно-громадського та державно-приватного партнерства, навчання впродовж життя, інтеграції в міжнародний освітній та науковий простір; протидії та проявів академічної недоброчесності, корупції в освіті та ін.

ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНА ВЗАЄМОДІЯ В ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОМУ УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Л.М. Попович,

науковий співробітник

А.Ю. Данко,

молодший науковий співробітник

Одним із завдань дослідження відділу економіки і управління ЗСО є з'ясування стану та проблем державно-приватної партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладом освіти.

Виявлено, що основні засади управління у сфері освіти та в закладах загальної середньої освіти законодавчо визначені в Законі України «Про освіту» (2017 р.). Зокрема у статті 6 щодо засад державної політики в галузі освіти та принципів освітньої діяльності в Україні, є такі визначення: державно-громадське управління, державно-громадське партнерство, державно-приватне партнерство.

У статті 1. Закону України «Про державно-приватне партнерство» (2010 р.), так визначено, що державно-приватне партнерство є співробітництво між державою, територіальними громадами в особі відповідних державних органів та органів місцевого самоврядування, юридичними особами, крім державних та комунальних підприємств, або фізичними особами – підприємцями приватними партнерами, що здійснюється на основі договору в порядку, встановленому Законом та іншими нормативно-правовими актами...

З'ясовано, що в практиці державно-приватне партнерство спостерігається у створенні приватних закладів освіти, наданні певних освітніх послуг, що є відображенням суспільно-економічних зрушень, помітною ознакою демократизації й децентралізації освітнього життя. Керівники експериментальних комунальних закладів загальної середньої освіти зазначають, що у них існує чимало проблем у залученні приватних структур до участі в освітньому та управлінському процесах. Державно-приватна взаємодія в управлінні закладами освіти ускладнюється через брак досвіду керівників закладів освіти до такого виду діяльності та інколи їх пасивності; недостатній зворотній зв'язок; переважає домінуюче ставлення держави до управління освітою та незацікавленість частини бізнесу; недостатнім є розвиток демократичних відносин в управлінні освітою територіальних громад і співпраці з

приватним сектором; незацікавленість частини приватних структур та бізнесу співпрацювати з освітою через нерозуміння її важливості і можливої взаємовигоди тощо. Розвиток державно-приватного партнерства між державою, освітою, приватним та громадським секторами є взаємовигідною для всіх сторін, а державно-приватна взаємодія в управлінні освітою та закладами освіти на умовах взаємовигідного партнерства має стати пріоритетом для демократизації діяльності всіх суспільних інститутів.

Ключові слова: державно-громадське управління, громадсько-державне управління, державно-приватна взаємодія, партнерство, заклади загальної середньої освіти

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ЗМІСТУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*В.А. Нідзієва,
кандидат педагогічних наук,
директор гімназії №117 ім. Лесі Українки
м. Києва*

До перспективних інноваційних стратегій, здатних забезпечити сталий організаційний розвиток закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), належать стратегії управління розвитком організаційної культури, спрямовані на формування культури певного типу, соціокультурної компетентності педагогічних працівників, міжособистісних стосунків, ефективної взаємодії, мобілізацію ресурсів, організацію діяльності задля досягнення поставленої мети, поєднання колективного та індивідуального потенціалів.

Забезпечення цілеспрямованого розвитку організаційної культури, що охоплює засадничі вірування, уявлення, організаційні стратегії та структури, ритуали, звичаї, практичні методи організаційно-управлінської та організаційно-методичної роботи, є важливим напрямом управлінської діяльності сучасного керівника ЗЗСО.

Формуванню цілісного уявлення про організаційну культуру ЗЗСО сприятиме розроблена теоретична модель змісту організаційної культури, яку побудовано на засадах парадигми людино(дитино)центризму, педагогічної аксіології, діяльнісного, особистісного, рівневого, середовищного, системного наукових підходів до пізнання її феномену.

Особистісно-когнітивний компонент моделі організаційної культури ЗЗСО представлено взаємопов'язаними елементами, що впливають один на одного: колективний світогляд визначає спільні погляди на сенс людського життя, діяльності та культури, процеси пізнання, «синкретизм розумового, соціального та емоційного інтелекту», створює підґрунтя для міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації, розуміння власних емоцій та емоцій інших педагогічних працівників і здобувачів освіти; спрямованість особистості детермінована самосвідомістю, яка знаходить прояв у ставленні до себе, інших людей, природи та

суспільства, виконанні ролей; індивідуально-типологічні характеристики особистості (темперамент, характер, здібності, емпатія) визначають сприйняття та оцінювання працівниками один одного, обмін інформацією, судженнями, здатність домовляються та взаємодіяти в процесі спільної діяльності.

Аксіологічний компонент моделі представлено гуманістичними, особистісними, педагогічними та організаційними цінностями, які включають цінності засновника/керівника ЗЗСО. У змісті організаційної культури закладено, що людина/дитина, її розвиток, формування й становлення креативної особистості, інноватора, патріота і громадянина є найвищою цінністю; процес освоєння цінностей здобувачами освіти супроводжується розвитком свідомості особистості та зміною ціннісних орієнтацій від егоцентричних до духовних цінностей і здійснюється паралельно з освітнім процесом; особистісні та організаційні цінності не можуть суперечити одні одним; формування цінностей та базових уявлень здійснюється у ціннісно-орієнтованому середовищі, в якому гуманістичні, організаційні та особистісні цінності узгоджені між собою та формуються цілеспрямовано.

Мотиваційно-комунікативний компонент розкриває способи поширення інформації та впровадження інновацій через канали міжособистісного спілкування на основі довіри та взаєморозуміння. Реалізація людського потенціалу здійснюється за рахунок розкриття внутрішньої мотивації та самомотивації суб'єктів освітньої діяльності, їх стимулювання, досягнення мети, місії як пріоритетів діяльності, академічної свободи і відповідальності, вільного вибору форм і методів педагогічної діяльності та створення комфортних та безпечних умов діяльності.

Діяльнісно-поведінковий компонент моделі пов'язує цілі, стратегії та результати діяльності, норми і правила взаємодії, процедури і ритуали організаційного життя, традиції, соціально прийняті моделі та взірці поведінки, структуру влади і лідерства, які на етапі впровадження моделі відображаються в Корпоративному кодексі ЗЗСО.

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

В.Б. Рогова,

заступник міністра освіти і науки України

Освіта, як загально визнаний світовий пріоритет, лежить в основі сталого розвитку демократичних суспільств, є чинником соціокультурного, економічного зростання держави, формування особистості та її професійного розвитку. Якість освіти набуває особливого значення й актуальності в умовах сучасних цивілізаційних викликів, які зумовлюють необхідність проведення системних реформ у багатьох країнах, не є винятком й Україна, на людиноцентристських, аксіологічних, компетентісних і партнерських засадах. Нині Україна робить упевнені кроки в напрямі трансформації національної освіти та розбудови системи забезпечення її якості.

Реформування загальної середньої освіти, у тому числі й гімназійної, відповідно до Концепції «Нова українська школа» зумовлює затребуваність на успішних, підприємливих, компетентних, активних і відповідальних інноваторів, які здатні ставити цілі й досягати їх, критично мислити, креативно працювати в команді; спонукає до переосмислення цілей, професійних функцій і ролей учителів та керівників закладів освіти і розширення напрямів та видів їхньої діяльності. Отже, саме це актуалізує проблему контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, вимагає цілісного її дослідження та розв'язання на основі інтеграції знань із різних галузей науки, що сприятиме підвищенню результативності навчання учнів гімназії зокрема та покращенню якості надання освітніх послуг загалом відповідно до вимог суспільства.

У процесі дослідження *доведено* необхідність визначення компетентісного підходу як парадигмально-визначального в організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема гімназіях.

Проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми у педагогічній теорії, визначено зміст і структуру контрольної-оцінювальної діяльності як інтегрованого дидактичного феномен, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища.

На основі аналізу праць з теорії дидактики, педагогічного й освітнього менеджменту *встановлено*, що існуючі теоретичні засади контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії обґрунтовані переважно з позицій психолого-педагогічних наук і школознавства, знань своєї парадигми за різних соціально-економічних умов функціонування систем освіти в країні, є недостатніми та не сприяють реалізації державної політики в сфері освіти.

Визначено сутність контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії як інтегрованого дидактичного феномену, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії та забезпечується як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольної-аналітичної й експертної діяльності, педагогічного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління, операцій, дій суб'єктів та використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, що зумовлює цілеспрямований педагогічний вплив на учнів гімназії, як здобувачів освіти, задля забезпечення їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти; зміст і структуру (як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів) контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100249

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище.

Керівник наукового дослідження: Ю. О. Жук, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Ю. О. Жук,

доктор педагогічних наук, доцент

- *уперше розроблено та подано до МОН України проєкт орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти та внесено пропозиції, які враховано в проєкті орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання учнів 5–6 класів у мовно-літературній освітній галузі (в рамках упровадження НУШ в базовій середній освіті);*

- *уперше обґрунтовано зміни у переліку показників оцінювання результативності діяльності закладів загальної середньої освіти шляхом перенесення акцентів на вимірювання спроможності закладу освіти забезпечити реалізацію дистанційної форми навчання;*

- *здійснено аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури з проблеми реалізації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти.*

- *виявлено і систематизовано організаційно-методичні підходи до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності закладів загальної середньої освіти; загальні тенденції до перенесення основного суб'єкта оцінювання на місцевий (територіальний) рівень, розширення кількості оцінювачів; посилення вагомості самооцінки для визначення ефективності та результативності функціонування закладу освіти; системні особливості внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти,*

- *визначено й обґрунтовано відмінності у формуванні переліку показників, за якими здійснюється оцінювання якості функціонування закладів загальної середньої освіти у східних (Японія, Гонконг та ін.) та європейських країнах;*

- *здійснено документально-аналітичне дослідження щодо визначення місця поточного та формувального оцінювання в системі контролю навчальних досягнень учнів базової та старшої профільної школи; стану розробленості проблеми формування та оцінювання медійно-інформаційної грамотності учасників освітнього процесу в українській і зарубіжній теорії та практиці; систем та критеріїв оцінювання Фінляндії, Швеції, Австралії; основних підходів до розроблення*

критеріїв для поточного та підсумкового оцінювання з використанням таксономій освітніх цілей (Блума, Андерсона-Кратвола, Марцано); концептуальних підходів до створення компетентнісно-орієнтованої системи вправ і завдань підручника (метакогнітивний, таксономічний, критеріально-орієнтований); основних причин неузгодженого розуміння в педагогічному дискурсі функцій формувального оцінювання в системі шкільної освіти України; рівня готовності вчителів природничих предметів базової та старшої школи до запровадження формувального оцінювання.

- *експериментально доведено*: визначальним для об'єктивності результатів як поточного, так підсумкового оцінювання є діяльнісний показник навчальних досягнень учнів; поточне оцінювання дає можливість оцінити об'єктивно результати навчання лише частково; підсумкова оцінка є комплексним показником навчальних досягнень на етапі завершення певного навчального циклу, а поточна – показником окремих, хоча і пов'язаних між собою, результатів навчання;

- триває перший етап *експериментального дослідження* вчителів мовно-літературної галузі базової середньої освіти з метою вивчення питань щодо оцінювання наскрізних умінь учнів; вчителів закладів загальної середньої освіти з метою вивчення особливостей провадження ними поточного та підсумкового оцінювання в своїй педагогічній діяльності;

- *розроблено* матеріали для подальших експериментальних досліджень: анкети для учнів 8–9 класів із метою вивчення питання щодо розвитку в них наскрізних умінь, у тому числі медіаграмотності; анкети для вчителів мовно-літературної галузі базової середньої освіти з метою вивчення результатів самооцінювання ними медіаграмотності й застосування відповідних навичок у навчальному процесі.

- *набули подальшого розвитку*: бачення способів проведення самооцінювання якості функціонування закладу загальної середньої освіти шляхом визначення переваг і недоліків реалізації чинних організаційних моделей його реалізації та врахування змінюваних умов освітнього середовища; *уявлення* про причини, що зумовлюють недостатню ефективність використання внутрішньо інституційних систем самооцінювання якості загальної середньої освіти в Україні.

СИСТЕМНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ю.О. Жук,

доктор педагогічних наук, доцент

Основна мета створення системи внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти (ВКО) полягає в тому, що результати її функціонування мають позитивно впливати на зміст, організаційні форми і методи навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю за рахунок певних змін в діяльності учнів, учителів і керівників навчальних закладів. З позицій системного підходу

функціонування ВКО можна розглядати як множину процесів, спрямованих на досягнення визначених результатів навчання та задоволення освітніх вимог всіх учасників навчально-виховного процесу.

Рівень досконалості системи ВКО визначається за рівнем досконалості його структури, складу, якістю відносин та зв'язків між елементами системи, які є ресурсами середовища навчання ЗЗСО. Різноманітні структурні елементи системи ВКО включаються у діяльність закладу освіти та учасників навчального процесу відповідно до контексту педагогічної ситуації з метою отримати «обернений зв'язок». Специфіка обернених зв'язків у системі ВКО полягає в тому, що їх врахування служить основою для переведення системи навчання в ЗЗСО на вищий рівень досконалості. Для цього в системі ВКО передбачається наявність засобів (ресурсів), які забезпечують її діяльність, можливість здійснювати аналіз результатів контролю та оцінювання, впливати на організацію дидактичного процесу в ЗЗСО.

Аналіз світового досвіду показує, що самооцінювання навчальних закладів базується, в першу чергу, на застосуванні методів об'єктивних педагогічних вимірів результативності навчально-виховного процесу відносно когнітивних та психометричних характеристик здобувачів освіти.

Відомо, що ефективність оцінювання навчальних досягнень учнів можна визначати через ймовірність досягнення цілей, що визначені для кожного учасника процесу, через об'єднання (добуток) ймовірнісних просторів в єдиний ймовірнісний простір. Методи обчислення показників ефективності можна звести до виконання алгоритмів аналізу деяких моделей ефективності, які визначаються, як правило, за результатами натурних (педагогічних, психологічних, соціологічних) вимірів. З цих позицій підсистему засобів вимірювання можна характеризувати як систему з замкненим циклом використання, хоча результати вимірювання параметрів навчальних досягнень суб'єкта навчання (наприклад, у випадку вихідного контролю з боку зовнішнього оцінювача) відкриті і в такий спосіб набувають особливої значущості. Отже система ВКО має бути концептуально багатовимірною та орієнтована на врахування особливостей множини педагогічних та управлінських дій, спрямованих на національно орієнтовану систему цілей навчання й виховання, входячи з змістовного наповнення визначених Державними стандартами програм навчання, методів і систем оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів загальної середньої освіти.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ МОДЕЛІ САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Т.О. Лукіна,
доктор наук з державного управління,
професор*

Запровадження механізму самооцінювання результатів діяльності закладу освіти стало однією з найпоширеніших у світі тенденцій в управлінні якістю освіти. Практика здійснення самооцінки результатів освітньої діяльності

зкладами загальної середньої освіти (ЗЗСО) була започаткована у європейських країнах понад століття тому. У ході дослідження виявлено наявність різних підходів до побудови моделей самооцінювання якості функціонування ЗЗСО, що реалізуються в освітніх системах світу. Таке розмаїття моделей самооцінювання якості функціонування ЗЗСО зумовлене національними, історичними, адміністративно-територіальними, економічними та іншими особливостями та характеризується різним ступенем регламентованості процедур і методичних інструментів.

Спільним у цих моделях є подання самооцінювання якості освіти у ЗЗСО як складової дуалістичної системи оцінювання, що заснована на поєднанні зовнішньої оцінки результатів функціонування закладу, яка здійснюється на періодичній основі спеціально уповноваженими агенціями, та внутрішньої оцінки (самооцінки) закладом досягнутої якості освіти та освітніх процесів, що реалізується закладом перманентно з урахуванням його специфіки та потреб. Зазначені моделі характеризуються циклічністю процедур оцінювання, засновані на використанні результатів внутрішнього моніторингу якості освіти для побудови загальних висновків і розробки стратегічного плану розвитку закладу та передбачають використання комбінованої оцінки школи та місцевих рад.

Виявлено наявність певних відмінностей в організаційних моделях самооцінювання якості функціонування ЗЗСО у східних (Японія, Гонконг та ін.) та європейських країнах, зокрема у переліку показників, за якими здійснюється самооцінка. Характерною ознакою багатьох моделей самооцінювання є їх орієнтація на вимірювання показників лідерства і саморозвитку як вчителів, так і управління (адміністрації) школи. Передбачається, що зазначені показники лідерства відіграють ключову роль у поліпшенні якості освіти та забезпеченні розвитку освітнього закладу. Проведене дослідження дало можливість виявити тенденцію до запровадження певних змін у переліку показників самооцінювання діяльності ЗЗСО у європейських країнах у зв'язку з масовим використанням дистанційної форми навчання, що зумовлено поширенням пандемії. Спостерігається зміщення акцентів на вимірювання спроможності закладу освіти забезпечити реалізацію дистанційної форми навчання та психологічної готовності й рівня вмотивованості учасників навчального процесу до навчання і викладання.

Не менш важливе значення для ефективного реалізації тієї чи іншої моделі самооцінювання якості функціонування закладу освіти має встановлення дієвої зворотної реакції за результатами оцінки, наявність у керівника закладу та вчителя готовності до самовдосконалення, виправлення помилок і недоліків у власній професійній діяльності та професійній компетентності.

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ СКЛАДНИК ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*Л.С. Ващенко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Оцінювання результатів навчання школярів є важливим складником навчального процесу в закладах загальної середньої освіти. Воно пов'язує між собою всі дидактичні компоненти освіти учнів, має вплив на мотивацію їх до навчання. Існуюча система оцінювання була сформована в рамках знанієвої парадигми освіти і тому відображає лише результати засвоєння знань, а не процес пошукової активності школярів. Підготовка до переходу базової та профільної старшої школи на нові державні освітні стандарти, орієнтація на формування компетентностей актуалізували такі характеристики оцінювання як мета, системність, об'єктивність, самооцінювання, зворотній зв'язок, особистісні досягнення тощо. В цьому контексті важливою є думка учасників навчального процесу щодо системи оцінювання та шляхів її поліпшення. З метою дослідження поглядів на чинну систему оцінювання ми звернулися до вчителів базової та старшої школи із проханням оцінити ступінь задоволення чинною натеper системою оцінювання навчальних досягнень, назвавши, суттєві, на їх думку, недоліки поточного оцінювання. Найбільш значущим недоліком оцінювання, опитувані визнали те, що воно не дає уявлення про динаміку мисленнєвих процесів учнів, а лише фіксує вимірювані результати навчання. Недоліками вчителі назвали також те, що в чинній системі оцінювання досягнення учня порівнюються не з його попередніми здобутками, а з результатами однолітків. Водночас, на думку педагогів, окремі властивості формувального оцінювання після його запровадження можуть значно покращити результативність навчального процесу. Мова йде про оцінювання готовності учнів до навчальної діяльності, забезпечення діагностичного зворотного зв'язку між учнем і вчителем, відслідковування прогресу у навчанні; визначення індивідуальних досягнень кожного учня, що не передбачає порівняння результатів різних учнів і надає можливість вчителю визначити освітній результат кожного учня, зробивши його суб'єктом освітньої і оціночної діяльності. Опитування учнів свідчить про бачення ними існуючих натеper недоліків оцінювання. Мова йде про випадки суб'єктивності оцінювання, яка вочевидь пов'язана з самою процедурою оцінювання; відсутністю аргументації, мети оцінювання. Кожен віковий період школярів має свої особливості поглядів на систему оцінювання навчальних досягнень. Так учні старшої школи більш категоричні у судженнях щодо суб'єктивності системи оцінювання, поясненні та аргументації вимог до оцінювання, відсутності зворотного зв'язку. Однак більшість з них переконані, що систематично здійснюють самоаналіз своєї навчальної діяльності та спільно з вчителем роблять аналіз допущених помилок. Вважаємо за необхідне подальшу роботу спрямувати на дослідження умов розвитку ефективності внутрішньо шкільної системи оцінювання результатів навчання учнів базової та старшої профільної школи.

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИРШЕННЯ ПРОБЛЕМ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ В АСПЕКТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*А.В. Гривко,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник*

Підготовка до переходу базової ланки середньої освіти на нові державні освітні стандарти актуалізує питання модернізації системи оцінювання учнівських результатів навчання як вияву певного рівня сформованості ключових компетентностей. Це зумовлює необхідність узгодження, зокрема, таких компонентів як: результати навчання в кожній освітній галузі, визначені Державним стандартом базової середньої освіти (далі – ДС) та критерії їх оцінювання; загальна орієнтовна рамка оцінювання результатів навчання учнів та зміст ключових компетентностей і наскрізних умінь, задекларованих у нормативних документах (Закон України «Про повну загальну середню освіту», ДС).

Проблема розроблення орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання відповідно до концепції НУШ полягає у визначенні загального підходу до оцінювання результатів навчання учнів. Відповідно до ДС, досягнення передбачуваного рівня сформованості компонентів ключових компетентностей, представлених загальними результатами навчання в кожній освітній галузі, визначається за орієнтирами для їх оцінювання, які відповідно до особливостей кожної з галузей мають свою специфіку та є нерівнозначними за змістовою та когнітивною складністю навчальної діяльності (як у межах однієї, так і в різних освітніх галузях). Водночас загальні результати навчання, як і орієнтири для їх оцінювання об'єднані за групами результатів навчання, що зумовлює необхідність розроблення рамки оцінювання за відповідними групами результатів навчання. Розподіл орієнтирів для оцінювання за рівневою шкалою (початковий, середній, достатній, високий рівні) уможливорює таксономічний підхід, що передбачає ускладнення когнітивної навчальної діяльності від пригадування та відтворення окремих елементів змісту освіти в кожній галузі до створення продуктів та оцінювання/самооцінювання результатів навчальної діяльності. Таким чином, впорядковані за таксономією освітніх цілей орієнтири оцінювання результатів навчання враховуватимуть процедурну складність реалізації пізнавальної діяльності учнів. Відповідно, бальне оцінювання навчальних досягнень учнів у межах кожної групи результатів навчання може здійснюватись із застосуванням різних видів діагностичних робіт за окремими критеріями, що уможливить урахування складності операційного матеріалу (у тому числі диференційованих завдань або окремих навчальних текстів), а також таких характеристик навчальної діяльності, як автономність та здатність відтворення й застосування фактологічних, концептуальних, процедурних і метакогнітивних знань і наскрізних умінь. Іншою перевагою такого підходу до оцінювання результатів навчання є можливість оцінити окремі компоненти діяльності учнів у межах певного предмета (наприклад, усну взаємодію, роботу

з текстом, письмову взаємодію, дослідження мови та мовленнєву творчість у мовно-літературній освітній галузі, дослідження ситуацій та створення математичних моделей, розв'язування математичних задач, вміння щодо інтерпретації та критичного аналізу результатів у математичній освітній галузі), що дасть можливість скласти деталізований портрет навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти в рамках кожного предмета, а не узагальнювати переваги і недоліки різних видів навчальної діяльності кожного учня в одній оцінці.

ДІАГНОСТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

С.О. Науменко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник;*

С.Г. Головка,

*кандидат історичних наук,
доцент*

Важливим чинником якісного реформування загальної середньої освіти є удосконалення контрольно-оцінювального складника освітнього процесу. Актуальним для вітчизняної освіти є зарубіжний досвід, що впроваджуються адаптовано до національних традицій і шкільних реалій. Зокрема, Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) із поточним оцінюванням, державною підсумковою атестацією та зовнішнім незалежним оцінюванням результатів навчання учнів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) запроваджено формувальне оцінювання, яке широко використовується у багатьох країнах світу упродовж тривалого часу. Корисним у цьому контексті є й досвід використання діагностичного оцінювання як інструменту забезпечення якості.

Діагностичне оцінювання – це вид оцінювання результатів навчання учнів відповідно до цілей навчання конкретного предмета. Його основною метою є виявлення труднощів, що виникають у здобувачів освіти в процесі навчання (тобто, знання та вміння, які учень не засвоїв або засвоїв недостатньо), та визначення корекційних заходів щодо їх усунення.

Діагностичне оцінювання проводиться, як правило, на початку вивчення нового предмету, або нового розділу, теми, з метою визначення вчителем рівня сформованості компетентностей учнів або їх складників (знань та вмінь, засвоєних раніше) та планування на основі цих результатів подальшого навчання предмета (розділу, теми). Тобто, цей вид оцінювання дозволяє вчителю скоригувати подальше вивчення предмету таким чином, щоб це відповідало запитам учнів та спрогнозувати і в подальшому подолати можливі труднощі у навчанні. Також діагностичне оцінювання може проводитися наприкінці навчального року з метою виявлення та

усунення до його завершення труднощів з опанування навчального матеріалу, що виникли в учнів.

Саме згідно з таким підходом реалізується діагностичне оцінювання, яке використовується в Латвії. У цій країні воно проводиться у березні або квітні та охоплює окремі предмети в 3, 6 і 11 класах. Зауважимо, що хоча офіційно в Латвії не має поділу на рівні (цикли) освіти, але в програмах для закладів загальної середньої освіти предметне навчальне навантаження учнів (кількість уроків в тиждень) розподіляється на чотири рівні по три класи: 1-3, 4-6, 7-9 та 10-12 класи.

У 3 класі учні виконують три діагностичні роботи: з латвійської мови (лише для представників національних меншин країни), мови навчання (латвійської, російської або польської) та математики; у 6 класі – чотири: з латвійської мови, мови навчання (латвійської, російської або польської), математики та природознавства (природничих наук); в 11 класі – дві: з фізики та хімії.

У 2021 р. через пандемію COVID-19 і карантинні заходи випускники 9-х класів замість шкільних випускних (централізованих) іспитів склали дві обов'язкові діагностичні роботи (з латвійської мови та математики). Також ЗЗСО мав право організувати ще одну (додаткову) діагностичну роботу: або з іноземної мови (англійської, німецької, французької чи російської – на вибір учня), або з історії Латвії (на рідній мові здобувача в ЗЗСО національних меншин), або з природничих наук (фізика, хімія, біологія, географія).

Особливістю діагностичного оцінювання в Латвії також є те, що його результати представлені у відсотках і воно не впливає на семестрову та річну оцінки. Вчитель використовує результати діагностичних робіт для коригування освітнього процесу до кінця навчального року та для планування майбутнього освітнього процесу, зокрема в наступному класі. Результати діагностичних робіт також використовуються Державним освітнім контент-центром Латвії з метою удосконалення навчальних програм для ЗЗСО, підвищення якості навчальних посібників та підвищення професійної компетентності вчителів.

На нашу думку, в умовах карантинних обмежень та широкого запровадження в Україні дистанційного й змішаного навчання, застосування діагностичного оцінювання учнів є досить актуальним і перспективним. Адже воно дає можливість вчителю-предметнику виявити прогалини у результатах навчання учнів та усунути їх під час освітнього процесу вже до кінця навчального року. При цьому вважаємо, що з огляду на розбудову Нової української школи та запровадження інноваційних освітніх моделей в Україні таке оцінювання має здійснюватися в Україні на загальнодержавному рівні та в усіх класах, починаючи з початкової школи та носити лише рекомендаційний характер.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100256

Роки виконання: 2021-2023

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Керівник наукового дослідження: В.І. Туташинський, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*В.І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник*

- *уперше розроблено:*

- дидактичні та методичні засади проектування й реалізації змісту базової технологічної освіти;

- теоретичну основу проектування структури й змісту модельних навчальних програм, підручників та посібників для навчального предмета «Технології» у гімназії;

- інноваційні ідеї, моделі, педагогічні технології реалізації змісту технологічної освіти в гімназії, змішаного проектно-технологічного навчання (очного та дистанційного (онлайн і офлайн));

- критерії оцінювання модельних навчальних програм для адаптаційного циклу навчання з предмета «Технології» у гімназії;

- критерії реалізації змісту та досягнення очікуваних результатів навчання з предмета «Технології» у 5-6 класах гімназії;

- методику навчання учнів проектно-технологічній діяльності в процесі створення об'єктів техніки та предметів побуту із застосуванням декоративно-ужиткового мистецтва;

- педагогічні умови та методичні особливості реалізації змісту модельних навчальних програм «Технології. 5-6 класи»;

- *удосконалено:*

- понятійний апарат проблеми дослідження, уточнено формулювання базових понять змісту технологічної освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти;

- методи розвитку творчого мислення, розв'язування учнями технічних задач і компетентнісних завдань та формування творчої особистості.

- *набули подальшого розвитку:*

- критерії аналізу навчальних програм, підручників і посібників з технологій.

Створено теоретичну основу для розроблення навчально-методичного забезпечення технологічної освіти в гімназіях і спроектовано дві модельні навчальні програми навчального предмета «Технології», які вже впроваджуються у 5-х класах

пілотних закладів освіти та в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

*В.І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник*

Зміст сучасної технологічної освіти в гімназіях України розробляється на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, проектно-технологічного та культурологічного підходів і спрямовується на досягнення очікуваних результатів пізнавальної діяльності учнів, що визначені Державним стандартом базової середньої освіти.

У модельних навчальних програмах змістове ядро Державного стандарту базової середньої освіти конкретизується за циклами навчання, визначаються орієнтовна послідовність досягнення результатів навчання та види навчальної діяльності учнів і учениць, рекомендовані в освітньому процесі.

Фундаментальними об'єктами змісту авторської модельної навчальної програми «Технології» для 5-6 класів, за яким здійснюється *модульне структурування* рівнозначних її складових, є способи проектно-технологічної діяльності та основи матеріалознавства, техніки і технологій. Це саме ті основні складові, що виокремлюють зміст освітньої технологічної галузі.

Цілісність змісту і процесу навчання технологій та його ефективність забезпечуються дотриманням *дидактичних принципів*, на яких ґрунтується вищезазначена модельної навчальна програма:

- дитиноцентрованості та природовідповідності;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, відповідності змісту навчання формам їх мислення;
- особистісної й соціальної значущості проектно-технологічної діяльності;
- наступності, послідовності, неперервності та доступності освіти;
- науковості, системності, інтегрованості та варіативності змісту навчання;
- проблемності, творчості та співробітництва у процесі діяльності;
- компетентнісної спрямованості проектно-технологічної діяльності учнів і учениць.

Системоутворюючою в здобутті технологічної освіти є *проектна педагогічна технологія*. Вона поєднує в собі мету, завдання, принципи, складові змісту, форми, методи і засоби навчання технологій, забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання.

Проектування в змісті базової технологічної освіти визначається як створення задуму, визначення параметрів модельованого об'єкта чи процесу в поєднанні зі способами його створення.

Технологія на адаптаційному циклі навчання розглядається як наука про майстерність, творча перетворювальна діяльність людини, сукупність способів і засобів перетворення інформації, енергії та матеріалів у продукт за визначеною послідовністю.

НАУКОВА ОСНОВА РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

А.М. Тарара,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,*

Розроблення методики реалізації змісту технологічної освіти в гімназії ґрунтується на відомих наукових *підходах*: *компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому*. Для забезпечення послідовності, логічності й системності в навчанні учнів гімназії та ліцею, сприяння правильному вибору учнями 9-го класу спецкурсів для профільного навчання у старших класах визначено та обґрунтовано наступну складову наукової основи: наявність логічного взаємозв'язку у методиці навчання учнів гімназії і ліцею. Зазначене одночасно є *психолого-педагогічною й методичною вимогою* реалізації змісту технологічної освіти в гімназії. Відповідно до визначеного взаємозв'язку, в процесі розроблення методики реалізації змісту слід дотримуватися таких *принципів дидактики*: «*послідовність*», «*наступність*», «*системність*». При цьому, методика навчання учнів гімназії має бути більш простою (ніж у ліцеї), тобто, відповідати дидактичним *принципам*: «*врахування вікових особливостей учнів*», «*природовідповідності*», «*диференціації*».

Змістове наповнення 1-го напряму технологічної освіти в новому державному стандарті базової середньої освіти, згаданих вище посібників передбачає технічну творчість учнів у процесі проектно-технологічної діяльності. Тому під час розроблення методики реалізації змісту слід враховувати *принцип «творчості»*. Технічна творчість учнів базується на практичній необхідності проєктованого учнями виробу, а тому методика навчання учнів поетапному створенню виробів від ідеї до її реалізації у готовому продукті має відповідати *принципам*: «*зв'язку навчання з практикою*», «*наочності*», «*варіативності*» та ін. Складовою наукової основи розроблення методики реалізації змісту мають також бути основні положення (принципи) психології технічної творчості. Зокрема, у процесі розроблення методики реалізації змісту слід враховувати психологічні особливості діяльності людини. До таких особливостей слід віднести: наявність інертності мислення людини у процесі вирішення творчих технічних задач, підсвідоме мислення людини (інтуїція), здатність людини до асоціативного мислення (використання різного типу асоціацій) тощо. Важливого значення у

процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії вчитель має приділяти ігровому виду навчання – ігровим рольовим іграм. Тому, наступною складовою наукової основи має бути *принцип «командно-ігрового навчання»*. Особливості використання у навчальному процесі ігрового навчання, методично правильної його організації вчителем ми відносимо також до *психолого-педагогічних й методичних вимог (умов) реалізації змісту*. Складовою наукової основи для розроблення методики реалізації змісту техніко–технологічного та інженерно–технічного спрямування мають бути також *специфічні методичні підходи, інноваційні ідеї та способи технічної творчості*.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ БАЗОВОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

*Т.С. Мачача,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Зміст адаптаційного циклу базової технологічної освіти реалізовується в процесі вивчення навчального предмета «Технології» в 5-6 класах. Нами пропонуються методичні *принципи реалізації змісту адаптаційного циклу базової технологічної освіти в гімназії* як основні положення параметрів процесу навчання цього предмета, відображення його специфіки:

- *суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя й учнів* передбачає створення кожним учнем персональних освітніх продуктів (виробів, послуг, проєктів тощо) на основі власних ідей та досвіду, звернення їх з культурними аналогами;

- *наближення навчання до реального життя учнів, соціокультурного середовища школи* відбувається на основі врахування потреб і досвіду учнів, узгодження інтересів – власних і соціальних, спільного визначення мети навчання та критеріїв досягнення очікуваних результатів;

- *забезпечення академічної свободи вчителя* полягає у виборі технологій обробки матеріалів, об'єктів проєктування і виготовлення, а також форм, методів і засобів інтерактивного навчання з реалізації творчого потенціалу учнів у проєктно-технологічній діяльності;

- *розширення медіапростору учасників освітнього процесу* визначає необхідність роботи з медіаресурсами, створення медіапродуктів, використання цифрових засобів навчання, а також поступовий перехід від класно-урочної системи навчання до змішаного проєктно-технологічного навчання (очного та дистанційного (онлайн і офлайн));

- *компетентнісно орієнтоване навчання технологій* ґрунтується на основі розв'язання системи проблемних завдань, які сприяють створенню учнями власних освітніх продуктів, усвідомленому формуванню способів проєктно-технологічної діяльності;

- *комунікативна спрямованість навчання технологій* потребує організації роботи в групах на різних етапах навчання, спільне розв'язання актуальних проблем, узгодження потреб учнів, закладу освіти, місцевої громади тощо;

- *виконання учнями навчальних проєктів за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності* відбувається після оволодіння необхідними базовими знаннями, вміннями в процесі виготовлення виробів за обраними технологіями обробки матеріалів, що забезпечує реалізацію індивідуальних траєкторій навчання;

- *рефлексії на кожному етапі процесу навчання технологій* забезпечує осмислення, постійний аналіз та фіксацію досягнення цілей, очікуваних результатів навчання, компетентностей, ефективності міжособистісних стосунків, партнерської взаємодії, кооперування дій тощо;

- *оцінювання й самооцінювання очікуваних результатів навчання* спрямовані на розвиток здібностей кожного учня, забезпечується формувальним та підсумковим оцінюванням.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ БАЗОВОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

Т.С. Мачача,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Р.О. Кирилюк,

*методист лабораторії
методичного забезпечення навчання технологій
КЗ «Житомирський ОІППО»*

Опираючись на вимоги Державного стандарту базової середньої освіти, пропонуємо наступні *критерії оцінювання модельних навчальних програм* для ефективного впровадження предмета «Технології» в освітній процес гімназій та розроблення якісних підручників і сучасних освітніх матеріалів:

1. Відповідність Державному стандарту. Цілісно охоплює обов'язкові, загальні, конкретні результати навчання, орієнтири для їх оцінювання, базові знання, грамотно відображає понятійно-категорійний апарат галузі;

2. Наявність дидактичної основи. Відображає модель навчання за певною дидактичною системою, логічний і взаємопов'язаний зв'язок її окремих компонентів, що вказують шлях ефективного досягнення вимог Державного стандарту, дає чітке розуміння, як скласти календарно-тематичний план;

3. Ступінь академічної свободи вчителя. Надає достатню академічну свободу в організації освітнього процесу, виборі технологій обробки матеріалів, об'єктів проєктування і виготовлення освітніх продуктів з врахуванням педагогічного досвіду вчителя та суб'єктного досвіду учнів, конкретних умов закладу освіти, місцевих особливостей навчання технологій, разом з тим забезпечує гарантоване досягнення вимог Державного стандарту;

4.*Варіативність*. Надає можливість створення актуальних для учнів, їхнього закладу освіти, громади освітніх продуктів з використання багатоманітних засобів навчання, зокрема й цифрових, оптимальних форм і методів вивчення конкретної навчальної теми;

5.*Гнучкість програми, особистісна орієнтованість*. Враховує можливість реалізації індивідуальної тактики навчання учнів, їхніх інтересів, творчого потенціалу, залучення батьків, громади, місцевого бізнесу до освітнього процесу, участь у міжгалузевих, загальношкільних, міжшкільних, громадських, міждержавних проєктах тощо; надає можливість зіставляти власні освітні продукти з відповідними культурними аналогами;

6.*Практична орієнтованість*. Забезпечує обов'язкове виготовлення особистісно і соціально значущих виробів, виконання навчальних проєктів за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності; створює умови для реалізації творчого потенціалу кожного учня в предметно-перетворювальній діяльності; ознайомлює з світом професій;

7.*Українознавча наповненість змісту*. Передбачає створення виробів декоративно-ужиткового мистецтва та інших освітніх продуктів в етностилі, можливість систематично долучатися до народної культури, проживати історію розвитку ремесел і декоративно-ужиткового мистецтва.

8.*Рефлексивність*. Має в наявності достатній інструментарій для осмислення й оцінювання поступу в навчанні кожного учня, визначення їхнього рівня досягнення очікуваних результатів навчання, внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів, а також професійних намірів.

ІННОВАЦІЙНА СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МОДУЛЯ З ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОБУТІ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ У 5-6 ТА 7-9 КЛАСАХ НУШ ЗА АВТОРСЬКОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В.В. Вдовченко,
старший науковий співробітник

У складі теми наукового дослідження відділу технологічної освіти «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту технологічної освіти в гімназії» нами досліджується напрям «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту художнього проєктування об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів гімназії 5-6, 7-9 класів». Комплексне теоретико-методологічне моделювання та розроблення змісту модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» проведено відповідно до завдань, визначених в Державному стандарті базової середньої освіти, у виразнене інноваційним характером педагогічного проєктування у технологічній освіті за особистісно зорієнтованою системою розвивального навчання.

Нами розроблено теоретико-методологічні положення та подано інноваційні взірці навчальних та методичних матеріалів для модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті».

В Україні вперше для вибору вчителям запропоновано на вибір чотири модельні навчальні програми «Технології» для адаптаційного циклу в 5-6 кл. При зовнішній подібності структури змісту всіх модельних програм, вирізняється інноваційністю модельна програма, розроблена у відділі технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України (автор - Туташинський В.І.)

Окреслимо визначені ознаки інноваційності.

1. На три навчальні модулі у 5-6 класах: «Проектування і технології», «Декоративно-ужиткове мистецтво в проектно-технологічній діяльності», «Проектно-технологічна діяльність у побуті» запропоновано орієнтовно однакову кількість годин, що остаточно визначається вчителем.

2. Порядок вивчення модулів може змінюватися в залежності від умов навчання.

3. Зміст модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» модельної навчальної програми не є техніко-технологічним, як в інших трьох модельних програмах, а є проектно-технологічним.

4. Новими є зміст модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» та методика навчання за ним та ідеї щодо вибору, організації, проведення презентації навчальних проєктів із задоволення побутових потреб і підвищення добробуту учнями 5-6 класів.

5. Структура орієнтовного тематичного планування модуля пропонується за видами проектування та дизайну в побуті:

Площинне проектування. Графічний дизайн. Веб-дизайн.

Об'ємне проектування. Дизайн одягу. Промисловий дизайн. Об'ємно-просторове проектування. Дизайн середовища. Ландшафтний дизайн.

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТА МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ В 5-6, 7-9 КЛАСАХ ГІМНАЗІЇ

В.В. Вдовченко,

старший науковий співробітник

Л.М. Дзигаленко,

кандидат педагогічних наук,

методист технологічної освіти КЗВО

Вінницької академії безперервної освіти,

вчитель-експериментатор у ЗОШ №20

м. Вінниці, вчитель-методист

2021 рік є новою сторінкою технологічної освіти в Україні, після прийняття і впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року.

3 жовтня 2021 р. у КЗВО Вінницькій академії безперервної освіти проводиться планова підготовка вчителів технологій Нової української школи.

Із усіх учителів технології, котрі пройшли підготовку, на добровільній основі сформована група вчителів-експериментаторів, які будуть навчати учнів 5-х класів у 2022-2023 н.р., для експертної оцінки та експериментальної апробації навчально-методичних матеріалів із забезпечення впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти у технологічній освітній галузі за напрямом експериментального дослідження: «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту художнього проектування об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів гімназії». Керівник групи по Вінницькій області – Дзигаленко Л. М., науковий керівник експериментального майданчика відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України по Вінницькій області у КЗВО Вінницька академія безперервної освіти – Вдовченко В.В.

Усі вчителі, які пройшли навчання на курсах, ознайомлені із новими навчальними та методичними матеріалами, 50 учителів технології першої та вищої категорії, старших вчителів та вчителів-методистів, на чолі із Дзигаленко Л. М. на практичних і самостійних заняттях – здійснювали експертну оцінку, у своїх навчальних закладах – експериментальну апробацію наданих їм матеріалів, впроваджуваних матеріалів в практику технологічної освіти з методичного посібника «Методичні засади реалізації змісту технологічної освіти в 5-6 класах гімназії» за розділом IV. «Методичне забезпечення реалізації змісту з проектування об'єктів побуту в 5-6 класах гімназії».

Науково-методичні розробки для вчителів технології та навчальні матеріали з художнього проектування об'єктів побуту в різних видах дизайну для учнів 5-6 класів гімназії отримали позитивну експертну оцінку та схвальні відгуки за актуальність, інноваційність та практичне значення в новій технологічній освіті.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В 5-6 КЛАСАХ

Реєстраційний номер: 0121U100252

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, докт. пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В.Р. Ільченко,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

- *обґрунтовано:* принципи і психолого-педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти в 5-6 кл., які розкрито в «Концепції інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів» (автори В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз) та втілено в навчальній програмі інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, І.М. Олійник, А.Х. Ляшенко);

- *розроблено та написано* розділи практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, О.Г. Ільченко, О.В. Голота);

- *вивчено* стан проблеми навчання природознавства в процесі адаптаційного циклу (5-6 кл.) освітньої природничої галузі у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці і в початковій школі (Т.М. Засекіна, О.С. Гринюк, В.П. Педенко);

- *змодельовано* методику навчання довілля в 5-6 класах та *написано* методичні рекомендації для вчителів інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, І.М. Олійник, А.Х. Ляшенко);

- *розроблено* програму та методику проведення педагогічного експерименту (К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, О.С. Гринюк, А.Х. Ляшенко);

- *проведено* констатувальний експеримент (А.Х. Ляшенко, В.П. Педенко, О.С. Гринюк) та здійснено кількісний та якісний аналіз констатувального експерименту (О.С. Гринюк, А.Х. Ляшенко, В.П. Педенко, І.М. Олійник).

Експериментом було охоплено 358 учнів 5-6 класів 4-х експериментальних шкіл міст Полтави, Кременчука, Дніпропетровської області. Учням була запропонована діагностична робота наступного змісту:

1. Як ви поясните значення терміну «світ»?
2. Чи знайомий вам терміни «образ світу», «наукова картина світу»?
3. Як ви поясните вираз «мій образ світу»?
4. Чи знайомий вам термін «довкілля»?

5. На яких прикладах можете довести, що у вас розвинене наукове мислення та сформований цілісний світогляд?

За допомогою контрольної роботи з'ясовано: поняття «наукова картина світу», «образ світу» знайомі 0,1% учнів; у 17,8% учнів відповідь на запитання відсутня, решта учнів намагалися дати власне визначення понять «наукова картина світу», «образ світу»; хоча в типовій освітній програмі фігурують поняття особистість, образ світу – освітня характеристика особистісно значима складова наукової картини світу. Термін «довкілля» намагалися пояснити 15% школярів, приклади наявності наукового мислення, цілісного світогляду намагались навести 0,6% учнів.

В діючих підручниках природознавчого циклу для 5-6 класів не фігурують поняття природничо-наукова картина світу, образ світу як особистісно значима складова наукової картини світу, загальні закономірності природи.

У той же час ДС базової освіти має метою формування особистості учня, а мета природничої освітньої галузі передбачає оволодіння учнями загальними закономірностями природи, поняттями природничо-наукової картини світу та поняттями сталого розвитку, до яких належать наукова картина світу, цілісний світогляд, наукове мислення, поняття про довкілля.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ «ДОВКІЛЛЯ» У 5-6 КЛАСАХ

***В.Р. Ільченко,**
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Згідно технічного завдання та індивідуального плану упродовж пошуково-моделювального етапу НДР «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» розроблено методiku контрольного експерименту, згідно якої виявлено стан знань учнів 5 класу про наукову картину світу, її особистісно значиму складову – образ світу, наукове мислення, науковий світогляд, довкілля – середовище життя людини; проаналізовані постанови уряду щодо трансдисциплінарного підходу у викладанні змісту освіти; державний стандарт базової середньої освіти (2021), згідно мети якого має формуватися особистість учнів, освітньою характеристикою якої є образ світу; згідно мети природничої освітньої галузі учні мають оволодіти загальними закономірностями природи, втіленням їх у формуванні природничо-наукової картини світу, набувати наукового мислення та здатності досліджувати довкілля з метою збереження його для наступних поколінь.

На основі результатів аналізу державних документів та констатувального експерименту написана «Концепція інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів» (в співавторстві з Гуз К.Ж.), (в співавторстві) навчальна програма інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.);

написані розділи практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (у співавторстві) та методичні рекомендації для вчителів інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

Концепція, програми, розділи практичного посібника та методичних рекомендацій обговорювались учителями експериментальних шкіл.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час читання лекцій для слухачів Полтавського ОІППО; у Всеукраїнському освітньому форсайті «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи», який відбувся 28 квітня 2021 р. (Полтавський ОІППО), під час проведення Міжнародних науково-практичних конференцій: «Світова наука: проблеми, перспективи та інновації» (м. Торонто, Канада, 27-29 січня 2021 р.); «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 20-21 травня 2021 р.); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII Каришчинські читання) (Полтава, 27-28 травня 2021 р.); «Обдаровані діти – скарб нації» (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); «Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення» (Київ, 28 жовтня 2021 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства» (м. Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 р.); *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України* (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлені у 10 публікаціях.

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» (5-6 КЛ.)

К.Ж. Гуз,
*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник*

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання розроблена методична система реалізації інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» в 5-6 класах: обґрунтовано, що у 5-6 класах відповідно до мети Державного стандарту базової освіти (2021) та мети природничої освітньої галузі в програмі природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.), концепції курсу, практичному посібнику для учнів і методичних рекомендаціях для вчителів мають бути втілені методичні основи формування природничо-наукової картини світу, життєствердного образу світу учнів як складової наукової картини світу; методичні основи оперування учнями загальними закономірностями природи як умови формування наукового мислення учнів, цілісного наукового світогляду, що обумовлює досягнення учнями природовідповідно високих рівнів інтелекту та цілісності свідомості, яка не піддається програмуванню; наявність систематичних уроків у довіллі

впродовж вивчення предмету в 5-6 класах обумовлює в процесі спостереження і дослідження учнями довкілля спрямованість навчального процесу на збереження довкілля для сучасних і майбутніх поколінь, на реалізацію основної ідеї освіти для сталого розвитку і вітчизняної етнопедагогіки.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час лекцій для педагогів всіх категорій (Полтавський ОППО), під час проведення у Всеукраїнському освітньому форсайті «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи», який відбувся 28 квітня 2021 р., під час Міжнародних науково-практичних конференцій: «*Пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки*» (м. Київ, 24-26 січня 2021 р.); «*Світова наука: проблеми, перспективи та інновації*» (м. Торонто, Канада, 27-29 січня 2021 р.); «*Проблеми сучасного підручника*» (м. Київ, 20-21 травня 2021 р.); «*Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі*» (XXVIII *Каришинські читання*) (Полтава, 27-28 травня 2021 р.); «*Обдаровані діти – скарб нації*» (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); «*Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*» (Київ, 28 жовтня 2021 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «*Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*» (м. Київ, 29 березня 2021 р.); «*Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства*» (м. Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 р.); *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2021 рік.* (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено у 12 публікаціях.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» (5-6 КЛАСИ)

О.Г. Ільченко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Дослідження складових навчального середовища, необхідного для впровадження курсу «Довкілля» (5-6 кл.) показало, що воно буде ефективним за умов виконання ДС базової загальної освіти, зокрема буде обумовлювати виконання мети ДС – формування вільної всебічно розвиненої особистості, її життєствердного образу світу як основної освітньої характеристики, вихідного пункту і результату всякого пізнавального процесу; втіленні в навчальному процесі курсу «Довкілля» (5-6 кл.) умов досягнення мети природничої освітньої галузі: спостереження і дослідження учнями об'єктів довкілля безпосередньо в довкіллі або в моделі його – кабінеті довкілля, методичні рекомендації для створення його і роботи учнів у його осередках розроблені автором; «відкриття» загальних закономірностей природи безпосередньо в довкіллі (на екологічній стежці, в «заповідниках», на подвір'ї школи чи в кабінеті довкілля), використання їх в процесі моделювання свого образу світу, природничо-наукової

картини світу за допомогою ІКТ; використання учнями зошитів – дидактичних матеріалів «Інтегрований курс «Довкілля» (5-6 клас)» (написаних у співавторстві); методичних рекомендацій для вчителів.

За результатами дослідження написані розділи практичного посібника та методичних рекомендацій (відповідно до індивідуального плану).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час лекцій для вчителів у Полтавському ОШПО; у Всеукраїнському освітньому форсайті «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи», який відбувся 28 квітня 2021 р. (Полтавський ОШПО), під час проведення Міжнародних науково-практичних конференцій: «*Пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки*» (м. Київ, 24-26 січня 2021 р.); «*Проблеми сучасного підручника*» (м. Київ, 20-21 травня 2021 р.); «*Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі*» (XXVIII *Каршинські читання*) (Полтава, 27-28 травня 2021 р.); «*Обдаровані діти – скарб нації*» (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); «*Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*» (Київ, 28 жовтня 2021 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «*Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*» (м. Київ, 29 березня 2021 р.); «*Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства*» (м. Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 р.); *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України* (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено в 10 публікаціях.

РОЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

О.С. Гринюк,
науковий співробітник

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання та індивідуального плану проаналізовано стан розроблення проблеми формування екологічної свідомості та екологічної компетентності в учнів 5-6 класів під час інтеграції змісту шкільної природничо-наукової освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Змодельовано дидактичні засади реалізації формування екологічної свідомості, екологічної компетентності та екологічної культури учнів під час вивчення інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» в 5-6 класах, які втілено в :

- навчальній програмі інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (в співавторстві);
- розділі практичного посібника для учнів «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5 класу»;
- розділі до методичних рекомендацій для вчителів даного курсу (5 кл.).

Розроблено (у співавторстві) програму та методику проведення констатувального експерименту, а також *організовано, проведено та здійснено* його кількісний і якісний аналіз, а саме проаналізовано 358 контрольних робіт учнів 5-6 класів.

За результатами аналізу виявлено, що 63 % учнів самотійно не можуть розкрити зміст таких понять як «наукова картина світу», «образ світу» і це свідчить про те, що вони не володіють цілісними знаннями про природу, які виступають основою пояснення явищ, властивостей об'єктів, із якими учні зустрічаються в середовищі життя і які формують їх власний «образ світу», а також з відповідей учнів видно, що переважна більшість із них, а саме 71% не може довести наявність у себе наукового мислення та цілісного світогляду, бо вони навіть не мають уявлення про зміст даних понять.

Взято участь у 13 науково-практичних конференціях міжнародного та всеукраїнського рівнів, де оприлюднено результати НДР.

Наш відділ був співорганізатором двох наукових заходів, а саме Всеукраїнського освітнього форсайту «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи» (м. Полтава, 28 квітня 2021 р.) та Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII Каришинські читання) (Полтава, 27-28 травня 2021 р.), під час яких було *проведено* апробацію результатів наукового дослідження.

За результатами дослідження *опубліковано* 14 наукових праць.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ТА ПІДГОТОВКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» (5-6 КЛ.)

*А.Х. Ляшенко,
науковий співробітник*

Згідно технічного завдання та індивідуального плану було розроблено систему запитань для проведення констатувального експерименту разом з учителями хімії, біології, фізики, географії, природознавства (5 клас) та природознавчих предметів початкової школи.

Робота колективів експериментальних шкіл над інтеграцією змісту природничої освітньої галузі (ДС 2021) в 5-6 класах планувалась як продовження організації роботи учителів природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів над проблемою інтеграції змісту відповідних освітніх галузей. На нарадах учителів експериментальних шкіл колеги ділились досвідом застосування теоретичних і методичних засад організації навчального процесу з метою формування в старшокласників холі стичного світогляду, цілісного світорозуміння, реалізації в навчальному процесі Концепції природничо-математичної (STEM-освіти), вказували на необхідність наявності в учнів 5-6 класів поняття про наукову картину світу, образ світу, наукове мислення, здатність спостерігати і досліджувати своє довкілля.

Система запитань для констатувального експерименту в 5 класі обговорювалась на нарадах учителів експериментальних шкіл; відповіді учнів аналізувались на нарадах учителів, результати констатувального експерименту використовувались при написанні програми «Довкілля» (5-6 класи), практичного та методичного посібника.

Впровадження розроблених матеріалів проводилось під час лекцій слухачам ПОШПО, Дніпровської академії неперервної педагогічної освіти та під час участі у Міжнародних науково-практичних конференціях: *«Пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки»* (м. Київ, 24-26 січня 2021 р.); *«Обдаровані діти – скарб нації»* (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: *«Зміст освіти та освітні практики Нової української школи»* (м. Полтава, 28 квітня 2021 р.); *«Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (м. Київ, 29 березня 2021 р.); *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України* (м. Київ, грудень 2020 р.).

За результатами дослідження підготовлено 5 публікацій.

ВТІЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОСТІ ЗНАТЬ ПРО ПРИРОДУ З ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» ДЛЯ 5-6 КЛ. У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*І.М. Олійник,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання та індивідуального плану *проаналізовано* стан розроблення проблеми методичного забезпечення процесу формування цілісності знань про природу в учнів 5-6 класів під час інтеграції змісту шкільної природничо-наукової освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. *Змодельовано* методичні засади реалізації формування цілісності знань про природу учнів під час вивчення інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» в 5-6 класах.

Розроблено систему лекцій для слухачів ОШПО – викладачів предметів природничого циклу з проблеми формування цілісності знань про природу в учнів 5-6 класів.

На основі результатів констатувального експерименту та аналізу державних документів *написано* навчальну програму інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (у співавторстві); рукопис матеріалів до розділу практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (у співавторстві); розділ до методичних рекомендацій для вчителів курсу «Довкілля» (5 кл.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час лекцій для педагогів всіх категорій (Полтавський ОППО, Рівненський ОППО), під час проведення у Всеукраїнському освітньому форсайті «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи», який відбувся 28 квітня 2021 р., під час Міжнародних науково-практичних конференцій: *«Пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки»* (м. Київ, 24-26 січня 2021 р.); *«Світова наука: проблеми, перспективи та інновації»* (м. Торонто, Канада, 27-29 січня 2021 р.); *«Проблеми сучасного підручника»* (м. Київ, 20-21 травня 2021 р.); *«Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII Каршинські читання)* (Полтава, 27-28 травня 2021 р.); *«Обдаровані діти – скарб нації»* (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); *«Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення»* (Київ, 28 жовтня 2021 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: *«Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (м. Київ, 29 березня 2021 р.); *«Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства»* (м. Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 р.)

Результати дослідження представлено у 10 публікаціях.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ» (5-6 КЛ.)

*О.В. Голота,
науковий співробітник*

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання розроблено розділи практичного посібника *«Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля»* для учнів 5-6 класів, в якому в кожній темі втілено моделювання за допомогою ІКТ наукової картини світу та образу світу як особистісно значимої системи знань про природу, в основі якої лежать загальні закономірності природи – збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

В практичному посібнику для учнів подано зразки моделей та приклади візуалізацій, які учні можуть виготовити на уроках у довіллі та презентувати на узагальнюючих уроках.

Апробація практичного посібника проводилась під час лекцій в ПОППО, у Всеукраїнському освітньому форсайті «Зміст освіти та освітні практики Нової української школи», який відбувся 28 квітня 2021 р. (Полтавський ОППО), під час участі у Міжнародних науково-практичних конференціях: *«Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII Каршинські читання)* (Полтава, 27-28 травня 2021 р.); *«Пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки»* (м. Київ, 24-26 січня 2021 р.); *«Обдаровані діти – скарб нації»* (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: *«Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та*

перспективи» (м. Київ, 29 березня 2021 р.); *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України* (м. Київ, грудень 2020 р.). За результатами дослідження опубліковано 6 праць.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПРИРОДОЗНАВЧОГО КУРСУ «ДОВКІЛЛЯ»

В.П. Педенко,
молодший науковий співробітник

Упродовж пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання та індивідуального плану *проаналізовано* стан розроблення проблеми методичного забезпечення процесу формування математичної грамотності та математичної компетентності в учнів 5-6 класів під час інтеграції змісту шкільної природничо-наукової освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. *Змодельовано* методичні засади реалізації формування математичної грамотності та математичної компетентності учнів 5-6 класів під час вивчення інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля», які втілено в матеріалах до розділу практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (у співавторстві); в матеріалах (у співавторстві) до методичних рекомендацій для вчителів даного курсу (5 кл.).

Організовано і проведено констатувальний експеримент серед учнів 5-6 класів Полтавської ЗОШ № 9, та *здійснено* кількісний і якісний аналіз його результатів, який свідчать, що більшість учнів не мають уявлення про наукову картину світу, образ світу, про цілісність природничих знань, наукове мислення і цілісний світогляд як того вимагає Державний стандарт освіти, адже зміст цих понять не фігурує у чинних навчальних програмах та шкільних підручниках для 5-6 кл.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час 4 науково-практичних конференцій міжнародного та всеукраїнського рівнів, а саме: *«Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (м. Київ, 29 березня 2021 р.); *«Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства»* (м. Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 р.); *«Особистість на шляху до духовних цінностей: теорія, практика, пошук»* (м. Рівне, 27-28 січня 2021 р.); *«Зміст і технології шкільної освіти»* Звітна наукова конференція Інституту педагогіки НАПН України (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено у 4 публікаціях.

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ У ЗМІСТІ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ДЛЯ 5-6-х КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т.М. Засєкіна

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник*

У початковій школі зміст природничої освітньої галузі інтегровано в курсі «Я досліджую світ». Окрім природничої, цей предмет ще повністю реалізує три освітні галузі: історичну й громадянську, соціальну й здоров'язбережувальна, технологічну та частково інформатичну, мовно-літературну та математичну. Існують певні відмінності щодо розподілу змісту й навчального часу на вивчення цього предмету за освітніми програмами, розробленими під керівництвом О. Я. Савченко, та під керівництвом Р. Б. Шияна. Окрім того вимоги освітніх програм мають авторську реалізацію у змісті підручників та навчально-методичних посібників. Так для 3-4 класів розроблено шість варіантів підручників різних авторських колективів на Типову освітню програму (під кер. О.Я.Савченко) та чотири – на Типову освітню програму (під кер. Р.Б.Шияна). Слід зауважити, що в деяких авторських концепціях підручників вказано, що вони адаптовані під кожен із двох освітніх програм.

Здійснений нами аналіз типових освітніх програм та підручників курсу «Я досліджую світ» засвідчує, що переважна кількість підручників відображає традиційний розподіл природничого змісту, притаманний початковій школі. У другому класі вивчаються сезонні зміни, якими передбачено вивчення природних явищ, особливості розвитку рослин й пристосування тварин кожної пори року. У третьому класі – методи пізнання природи, явища природи, тіла і речовини, рослини і тварини, організм людини і її здоров'я. В четвертому класі вивчається природа України, материки і океани, всесвіт. Як видно, у природничому змісті переважають біолого-географічні питання.

Природничий зміст у 5-му або в 5-6 класах традиційно реалізується через інтегровані природничі курси. Аналіз модельних навчальних програм для 5-6 класів засвідчує, що неперервність природничої освіти забезпечується розгортанням змісту, що розширює вивчення питання у початковій школі, окремі того прирощується фізико-хімічними питаннями. Окрім розгортання змісту освіти, неперервність природничої освіти забезпечується описом обов'язкових результатів навчання, яких мають досягти учні на кожному циклі початкової та базової освіти. Так державними стандартами початкової та базової середньої освіти окреслено такі групи результатів у природничій освітній галузі:

Початкова природнича освіта	Базова природнича освіта
1) відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошук відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування	1) пізнання світу природи засобами наукового дослідження;

<p>та створення навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи;</p> <p>2) опрацювання та систематизація інформації природничого змісту, отриманої з доступних джерел, та представлення її у різних формах;</p> <p>3) усвідомлення розмаїття природи, взаємозв'язків її об'єктів та явищ, пояснення ролі природничих наук і техніки в житті людини, відповідальна поведінка у природі;</p> <p>4) критичне оцінювання фактів, поєднання нового досвіду з набутим раніше і творче його використання для розв'язання проблем природничого характеру</p>	<p>2) опрацювання, систематизацію та представлення інформації природничого змісту;</p> <p>3) усвідомлення розмаїття і закономірностей природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини; відповідальну поведінку для сталого розвитку суспільства;</p> <p>4) розвиток наукового мислення, набуття досвіду розв'язання проблем природничого змісту [індивідуально та у співпраці].</p>
--	---

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ БІОЛОГІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0119U001263

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Керівник наукового дослідження: Т.В. Коршевнюк, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Т.В. Коршевнюк,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Досліджено, теоретично обґрунтовано й розроблено зміст, навчальне й методичне забезпечення курсів за вибором із біології і хімії для профільної школи, зокрема:

- *уперше обґрунтовано* теоретичні засади добору змісту курсів за вибором з біології і хімії, спрямованих на професійну орієнтацію здобувачів біологічної і хімічної освіти; *обґрунтовано й розроблено* навчальний і методичний супровід курсів за вибором у сукупності навчальних програм, посібників для учнів, методичних рекомендацій для вчителів;
- *удосконалено* структуру варіативного складника біологічної і хімічної освіти завдяки виокремленню курсів за вибором міжпредметного характеру;
- *визначено* мету, завдання, дидактичні функції, що розкривають компетентнісний потенціал курсів за вибором з біології і хімії;
- *визначено і сформульовано* очікувані результати вивчення курсів за компонентами предметної компетентності – знаннєвим, діяльнісним, ціннісним;
- *структуровано* зміст курсів за вибором з дотриманням дидактичних вимог;
- *розроблено* методику реалізації розроблених курсів за вибором на основі компетентнісного підходу; систему вправ і завдань, спрямованих на формування предметних і ключових компетентностей учнів профільної школи у процесі вивчення курсів за вибором з біології та хімії;
- *з'ясовано* педагогічні умови ефективного опанування курсів за вибором з біології і хімії з дотриманням принципів наступності з базовою середньою освітою й перспективності з першим рівнем професійної освіти;
- *виокремлено та згруповано* методичні вимоги, дотримання яких забезпечує ефективну реалізацію варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти;

- *розроблено* навчально-методичні комплекти з курсів за вибором як тріади компонентів: навчальна програма курсу за вибором – навчальний посібник – методичні рекомендації з вивчення курсу;
- *експериментально доведено* педагогічну доцільність упровадження курсів за вибором із біології і хімії;
- *набула подальшого розвитку* ідея компетентнісного підходу в освіті, зокрема у процесі реалізації новітнього варіативного компонента профільної освіти.

РОЛЬ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ З БІОЛОГІЇ В РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

***Т.В. Коршевнюк,**
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Ефективність досягнення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів профільної середньої освіти, забезпечується таким змістом, який має особистісну значущість, тобто відповідає пізнавальним інтересам, нахилам школярів. З цього висновуємо, що навчання старшокласників за уніфікованими програмами не здатне забезпечити повноцінний розвиток, задоволення пізнавальних інтересів та освітніх запитів кожному. Отже, актуалізується необхідність диференціації змісту. Це забезпечує варіативний складник профільної освіти, до складу якого входять курси за вибором.

Враховуючи трансформацію на компетентнісних засадах змісту загальної середньої освіти та навчального предмета «Біологія і екологія» як її інваріантного складника для варіативного складника біологічної освіти старшокласників розроблено інноваційну структури і зміст курсів за вибором [2]. Їх провідними ознаками визначено поліфункціональність, ступінчастість, гнучкість. Поліфункціональність забезпечує розвиток творчих здібностей і стійких соціальних мотивів здобувачів освіти, задоволення їх пізнавальних запитів. Ступінчастість передбачає оволодіння відповідним змістом у вигляді завершених блоків (модулів) змісту, що дозволяє особистості самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію. Гнучкість забезпечує учням широкий вибір знань, видів і способів діяльності, різноманітні їх комбінації.

У формуванні змісту курсів за вибором з біології особливу увагу приділено принципу міждисциплінарності, що дозволяє органічно поєднати знання з різних галузей сучасної науки, сприяє формуванню цілісної картини світу, розвитку компетентностей. Цим зумовлено необхідність включення до змісту курсів за вибором з біології проектів як способу інтеграції міждисциплінарних знань, досвіду діяльності і ціннісних установок старшокласників.

Орієнтованість повної загальної середньої освіти на формування в учнів ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності детермінувало відображення у навчальних програмах курсів за вибором з біології видів діяльності, які забезпечують розвиток у випускників

готовності і здатності вирішувати актуальні для них проблеми, уміння школярів самостійно і/або у співпраці з іншими розв'язувати навчальні завдання, уточнювати умови задачі, знаходити способи розв'язування, самостійно оцінювати отримані результати.

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У КУРСІ ЗА ВИБОРОМ ІЗ БІООРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ

*Л.П. Величко,
доктор педагогічних наук, професор*

Формування в учнів цілісного уявлення про взаємозв'язок складу, структури, властивостей і функцій в організмі речовин, що беруть участь у процесах метаболізму людини, є одним із методичних завдань вивчення курсу на вибір учнів 11 класу «Біоорганічна хімія».

У цьому розділі органічної хімії, що межує з молекулярною біологією та біохімією, розглядаються хімічний склад, будова, методи синтезу, молекулярні механізми функціонування найважливіших компонентів клітин організмів: вуглеводів, ліпідів, білків, нуклеїнових кислот, біорегуляторів (вітаміни, ферменти, гормони тощо), а також синтетичних біологічно активних сполук (лікарські засоби, засоби впливу на ріст рослин тощо).

Міжпредметний курс за вибором із біоорганічної хімії ми розглядаємо з позиції узагальнення знань з біології і хімії про речовини, а саме склад, структурні особливості, методи виділення і синтезу біологічно активних речовин (хімія) та їхнє функціональне значення для організму (біологія). Розроблення програми курсу потребувало виокремлення опорних біологічних понять, що розвиваються в цьому курсі й набувають хімічного тлумачення на молекулярному рівні. Ці поняття було визначено до кожної теми, їх наведено в окремій рубриці програми «Міжпредметні зв'язки з біологією» у складі вимог до результатів навчання.

Навчальна програма курсу супроводжується методичними рекомендаціями для вчителів. Оскільки засвоєння основ біоорганічної хімії потребує від учнів синтезу знань про органічні речовини, здобутих у курсах як біології, так і хімії, то перевага надається таким методам й формам навчання, як семінар, бесіда, самостійна і групова робота, виконання й обговорення навчальних проектів.

Розроблення курсів за вибором актуалізується в умовах профільного навчання, коли учень прагне самовизначення і підготовки до наступного навчання у вищій школі. Крім задоволення особистісного пізнавального інтересу учнів, міжпредметний курс за вибором «Біоорганічна хімія» слугує посиленню мотивації їх до вибору хімії як підгрунтя майбутньої сфери діяльності.

УПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ, 10 – 11 КЛАСИ» В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

*Т.І. Вороненко,
кандидат педагогічних наук*

Хімічні задачі посідають важливе місце у формуванні й розвитку ключових і предметних компетентностей учнів: є джерелом знань; засобом формування умінь самостійно набувати хімічні знання, навичок оцінювання як різноманітних хімічних явищ, так і можливості використання речовин у повсякденному житті; розвивають критичне мислення, вміння аналізувати і приймати правильне рішення; формують раціональні прийоми мислення і усувають формалізм знань; через зміст задач здійснюється зв'язок теорії з практикою, у процесі їх розв'язування закріплюються і вдосконалюються поняття про речовини та виробничі процеси і природні явища. Однак, виходячи з практики викладання предмета хімія у школі, можна стверджувати, що часу на формування вміння розв'язувати розрахункові задачі не вистачає.

Щоб задовольнити бажання учнів навчитися розв'язувати розрахункові задачі, було розроблено курс за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи». Зміст курсу включає розрахункові задачі всіх типів, передбачені для розв'язування в 7–11 класах.

Упровадження курсу відбувалося в умовах очного, дистанційного і змішаного навчання.

Під час педагогічного експерименту проводилося анкетування учнів і вчителів. У анкетах для учнів ставалися запитання щодо: логічності і доступності викладу матеріалу, побажання щодо висвітлення кількості варіантів алгоритмів розв'язування розрахункових задач різних типів, можливості самостійного навчання за посібником без допомоги учителя. У анкетах для учителів – запитання щодо: необхідності додаткового довідкового матеріалу до тем, що розглядаються, їх повноти; часу на вивчення конкретних тем, наповнення їх; кількості учнів, що зверталися по допомогу в умовах дистанційного навчання.

Результати анкетування засвідчили: упровадження курсу за вибором є необхідним і своєчасним кроком; ознайомлення учнів з декількома варіантами алгоритмів розв'язання задач одного типу підвищує ефективність засвоєння змісту курсу; більшість учнів (67%) оволодівають умінням розв'язувати розрахункові задачі з хімії за посібником самостійно, не звертаючись по допомогу до вчителя.

Висновок: курс за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи» є корисним для учнів, зацікавлених формуванням і розвитком уміння розв'язувати розрахункові задачі; використання посібника доцільне як під час очного навчання, так і змішаного й дистанційного.

РОЗРОБЛЕННЯ І ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ ЯК СКЛАДНИК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГРАМОТНОСТІ

О.Г. Козленко

Наступне міжнародне порівняльне дослідження PISA, на відміну від попереднього, 2018 р., буде в проводитися електронному форматі. Одним із елементів природничо-наукової грамотності, який вимірюється дослідженням, є вміння застосовувати інтерактивні параметричні моделі для аналізу процесів у природних/штучних системах. Інтерактивні параметричні моделі – складні математичні моделі систем (процесів, явищ, об'єктів), у яких кількісні значення фондів окремих складників і/або потоків (кількісних зв'язків) між ними можуть змінюватися користувачем, що впливає на інші складники та стан системи в цілому. Саме на таких моделях учасники дослідження PISA мають продемонструвати розуміння того, як моделювання допомагає в аналізі складних процесів у багатокомпонентних системах (і такі завдання є одними з найскладніших для учасників).

На жаль, є лише поодинокі приклади інтерактивних параметричних моделей, доступних для опрацювання як учнівством, так і вчительством. Тож актуальним є вміння створювати такі моделі власноруч, перевіряти їхню функціональність і розбудовувати навколо моделі кластер компетентнісно орієнтованих завдань. Такі моделі можуть створюватися не тільки вчителями, а й самими учнями з використанням різних програмних засобів – від найпростішої, «дитячої» мови візуального програмування Scratch до процесора електронних таблиць MS Excel. Це вимагає від учителів уміння коректно поставити задачу, а для цього – уявляти, як пов'язані між собою складники системи, як можна математизувати наявну ситуацію, які способи застосувати для аналізу наявних даних: розвинути і застосувати власну математичну компетентність. Одним із доступних для аналізу процесів, зрозумілих і, на жаль, актуальних для всіх, є поширення інфекційних захворювань. Серед моделей, розроблених у складі елективного курсу «Моделювання в біології, 10-11 класи», є приклади різних підходів до моделювання епідемій, та завдання до таких моделей.

Наступним кроком є аналіз параметричних моделей, який може будуватися на таких запитаннях:

- що станеться з системою за відсутності одного з фондів? одного з потоків?
- у яких межах можуть змінюватися значення?
- за яких умов система вийде за межі стабільного стану (краш-тест)?
- за яких умов обраний показник буде найбільшим/найменшим (задача на оптимізацію)?

Яскравою, маркерною ознакою компетентнісно орієнтованих завдань дослідження PISA є притаманна їм ситуативна форма, яка занурює учня у певний контекст, наближений до реальної, побутової ситуації. На відміну від класичних завдань у підручниках і збірниках, такі завдання докладно описують конкретні ситуації реального світу, персонажів, їхні дії та міркування. Одним із елементів

побудови кластерів компетентнісно орієнтованих завдань є саме вміння уявити, створити та описати ситуацію так, щоб учні повірили, що описане відбувається з ними насправді.

Таким чином, як у контексті підготовки до міжнародного порівняльного дослідження PISA, так і для загальної компетентнісної переорієнтації навчання природничих наук, є створення інтерактивних параметричних моделей і ситуативних компетентнісно орієнтованих завдань, які повертають учнів до проблем повсякденного життя.

КОМПЕТЕНТІСНЕ СПРЯМУВАННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МАТЕРІАЛИ. 11 КЛАС»

О.С. Нетрибійчук

Курс ознайомлює із сучасними матеріалами, що їх використовують у виробництві багатьох галузей промисловості.

Нині кількість продуктів, які виробляє хімічна промисловість і споріднені з нею галузі, налічує десятки тисяч найменувань товарів. Ознайомити учнів із виробництвом кожного з них неможливо, та й немає потреби. Даний курс спрямований на отримання знань про деякі новітні матеріали, їх застосування та перспективи розвитку технологічних процесів.

Значну увагу приділено розвитку галузі нанотехнологій, виробництву наноматеріалів та полімерним композитним матеріалам. Тому зміст курсу відображає сучасні досягнення хімічної науки.

Метою курсу за вибором є формування ключових компетентностей учнів, необхідних для соціалізації, творчої самореалізації, а також ознайомлення із новітніми матеріалами, сучасними технологіями та перспективними напрямками хімічної галузі, що є внеском у формування природничо-наукової компетентності. Курс сприятиме професійній орієнтації й самовизначенню учнів, формуванню готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних із майбутньою професією.

Окрім того, ефективність проведення занять підвищується завдяки застосуванню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема 3D моделювання та відеоматеріалів. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності в опануванні знань, формуванню ключових компетентностей.

Оскільки більшість тем курсу не розглядаються у програмі з хімії для закладів загальної середньої освіти, матеріал, що вивчатиметься, є новим і потребує ґрунтовного ознайомлення. Певну інформацію, щодо сучасних матеріалів учні можуть дізнатися з інтернет-джерел й науково-популярної літератури. Але у програмі є поняття, які потребують детального пояснення вчителя, оскільки занурюють учнів у новий, досі невідомий світ наноматеріалів і сучасних технологій.

Один із розділів програми присвячений перспективним галузям сьогодення – «Нанохімія і нанотехнології». Наразі наноматеріали використовують при створенні нових ліків, зокрема проти діабету II типу та злоякісних пухлин; як компоненти нового класу протитромбічних препаратів, регулятори скорочення гладких м'язів, для створення біокерамічних імплантатів; як носії фармацевтичних препаратів цільового призначення («прицільна» діагностика і терапія); протимікробні препарати; в нових діагностичних і сенсорних тест-системах; у харчовій промисловості, сільському господарстві тощо. Теми, що розглянуто в програмі курсу за вибором цілком відповідають компетентнісному спрямуванню учнів.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100250

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: В. В. Сіпій, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В.В. Сіпій,

кандидат педагогічних наук

- *проаналізовано та узагальнено* вітчизняний і міжнародний досвід формування змісту природничої галузі базової середньої освіти; виявлено та обґрунтовано тенденцію широкого використання предметно-інтеграційного підходу, посилення внутрішньопредметної, галузевої та міжгалузевої інтеграції, оптимального поєднання засобів реалізації окремих складників, посилення прикладної спрямованості навчання фізики та диджиталізації як умови модернізації освітнього процесу з фізики в Новій українській школі;
- *проаналізовано та визначено* особливості різних способів реалізації фізичного складника базової середньої освіти відповідно до нового освітнього стандарту та Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти: як самостійного навчального предмета; у змісті галузевих інтегрованих курсів; у змісті міжгалузевих інтегрованих курсів;
- *визначено* концептуальні засади модернізації фізичної освіти в Новій українській школі: посилення її гносеологічного потенціалу; конкретизація обов'язкових результатів та варіативність способів їх досягнення; удосконалення концентричної структури шкільного курсу фізики та її розвиток у спірально-концентричну;
- *обґрунтовано* принципи реалізації фізичного складника природничої галузі базової середньої освіти: науковості, доступності, прикладної спрямованості, наступності, цілісності та неперервності, галузевої та міжгалузевої інтеграції, диференціації, логічної завершеності.
- *набув* подальшого розвитку методичний інструментарій формування та розвитку в здобувачів базової освіти засобами фізики ключової компетентності в галузі природничих наук.

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ФІЗИКИ

*О.І. Ляшенко,
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України*

Проблему інтегративного підходу до навчання фізики слід розглядати в контексті особливостей нинішнього реформування загальної середньої освіти, зокрема, як дидактичний принцип організації освітнього процесу, а не як форму структурування змісту освіти у вигляді інтегрованого курсу.

Слід зазначити, що в науковому пізнанні інтеграція і диференціація знань завжди йдуть поруч у поясненні і розумінні довколишнього світу. Для науки характерним є поєднання цих двох процесів людського пізнання: вони завжди виступають в єдності, демонструючи в одних контекстах свої переваги, в інших – недоліки. Диференціація потрібна, щоб глибоко проникнути в суть певного явища за допомогою детальнішого вивчення його специфічними методами, характерними для певної науки. Так само, потреба в комплексному осмисленні цього явища чи закономірності з позицій різних галузей знань, пошук його зв'язків з іншими явищами і процесами неодмінно веде до взаємодії наук, до інтеграції наукового знання. Саме в єдності інтеграції і диференціації полягає прогрес людського пізнання. Так само в освітньому процесі: не протиставлення, а розумне поєднання цих двох підходів дає найкращий результат, підвищує якість освіти.

Позначимо, яким чином це відображається на організації освітнього процесу в умовах реалізації інтегративного і предметного підходів?

Насамперед, варто зазначити, що пріоритетом результативності сучасного освітнього процесу є не обсяг сформованих знань, навіть не глибина їх засвоєння, а здатність особистості застосовувати набуті знання у різноманітних життєвих ситуаціях адекватно до наявної проблеми і поставлених цілей. Тому цінність набутого в навчанні знання полягає в сукупності «векторів пізнання» щодо різних дискурсивних практик (М. Фуко), які виробляють нові знання та утворюють нові сенси (змістові зв'язки). Тому знання як таке не має смислової цінності; його цінність полягає в нових операційних зв'язках, наприклад, в інтеграції фізичного знання з техніко-технологічним. У даному випадку мова йде не про використання фізичних знань у поясненні принципу дії того чи іншого технічного пристрою, а про застосування предметної компетентності з фізики (знання, уміння, ставлення) у виробленні технологічних знань або створенні технічного виробу.

У цьому зв'язку необхідне урізноманітнення форм контролю і методів оцінювання освітніх результатів учнів, широке запровадження у навчальний процес діагностичних методик вимірювання освітніх результатів, зокрема набутих учнями компетентностей. Для об'єктивного оцінювання результативності освітнього процесу в умовах поєднання інтегративного і диференційованого підходів до навчання фізики в основі оцінки має бути як результат навчання з предмета – предметна компетентність, так і "позапредметні" інтегровані здобутки освітньої діяльності учнів у вигляді ключових компетентностей, зокрема, природнича та в галузі техніки і технологій.

МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*М.В. Головка,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Концептуальною ідеєю побудови стандарту третього покоління (2020) є пріоритетність очікуваних результатів навчання як складників ключової компетентності здобувачів базової середньої освіти в галузі природничих наук. Однією з його важливих особливостей є можливість вибору різних способів досягнення обов'язкових результатів навчання. Типовою освітньою програмою передбачено можливість реалізації фізичного складника в 7-9 класах як самостійного навчального предмета; у змісті галузевих інтегрованих курсів; у змісті міжгалузевих інтегрованих курсів.

Галузеві інтегровані курси «Природничі науки. 5-9 класи» та «Природничі науки. 7-9 класи» передбачають реалізацію астрономічного, біологічного, фізичного та хімічного складників на засадах інтегративного підходу. При цьому ступінь їх самостійності може бути достатньо високим (наприклад, у вигляді відносно самостійних модулів, об'єднаних спільними навчальними цілями).

Міжгалузеві інтегровані курси, наприклад, «Робототехніка. 5-9 клас», «STEM. 5-9 клас», «Фізика та основи техніки. 7-9 клас» передбачають опанування фізичного складника як основи сучасної природничої науки, техніки та технологій. Обсяг навчальних годин на вивчення міжгалузевих інтегрованих курсів визначається освітньою програмою закладу освіти. Відтак, набуває широкого використання предметно-інтеграційний підхід до структурування навчального матеріалу у межах змісту фізики як самостійного предмету, так і галузевих та міжгалузевих курсів. Важливим чинником його реалізації є оптимальне поєднання засобів окремих предметів природничої освітньої галузі щодо досягнення обов'язкових результатів навчання.

Одним із концептів фізичної освіти на базовому рівні є посилення її гносеологічного потенціалу, конкретизація обов'язкових результатів та варіативність способів їх досягнення. З огляду на це, основними принципами структурування змісту фізичного складника базової освіти незалежно від способу його реалізації, можна визначити такі: науковості, доступності, прикладної спрямованості, наступності, цілісності та неперервності, галузевої та міжгалузевої інтеграції, диференціації, логічної завершеності.

Враховуючи, що зміст навчання природничої освітньої галузі в початковій школі та на першому циклі базової середньої освіти структуроване за спірально-концентричним принципом, доцільно розглядати можливість його реалізації й у побудові курсу фізики базового та профільного рівнів. Він, зокрема, передбачає, що у різні роки навчання в межах циклу та, а також із рівня базової освіти у рівень профільної зміст навчання розширюється та поглиблюється за рахунок посилення прикладної спрямованості змісту та конкретизації обов'язкових очікуваних результатів навчання і способів їх досягнення.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ МЕХАНІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КУРСІ ФІЗИКИ 7-ГО КЛАСУ

*Д.О. Засєкін,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Новий державний стандарт базової загальної середньої освіти вирізняє зміна структури опису освітніх галузей. Традиційно опис освітньої галузі містив загальну інформацію про мету галузі її завдання, змістові лінії й перелік компонентів галузі. Опис змісту навчання та вимоги до його засвоєння учнями було структуроване за окремими компонентами. Природнича галузь в новому державному стандарті містить опис її компетентнісного потенціалу та вимоги до обов'язкових результатів, які по вертикалі поділено за циклами навчання (адаптаційний – 5-6 класи, предметний – 7-9 класи) на загальні й конкретні результати та по горизонталі згруповано за чотирма групами: 1) пізнання світу природи засобами наукового дослідження; 2) опрацювання, систематизацію та представлення інформації природничого змісту; 3) усвідомлення розмаїття і закономірностей природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини; відповідальну поведінку для сталого розвитку суспільства; 4) розвиток наукового мислення, набуття досвіду розв'язання проблем природничого змісту [індивідуально та у співпраці].

Орієнтовний зміст компонентів освітньої галузі подано в рубриці «Базові знання» як перелік змістових питань без опису вимог до його засвоєння й розподілу між циклами навчання. Вказані новації визначають концептуальні підходи щодо формування та реалізації базового курсу фізики. Таким чином методичні аспекти формування понять взаємодії у курсі фізики 7 класу залежить від розподілу фізичного змісту між циклами навчання й вимогами до обов'язкових результатів навчання.

Нами проаналізовано нові модельні програми пропедевтичних природничих курсів для 5–6 класів «Пізнаємо природу» та «Природничі науки», в яких уже в певній мірі закладаються питання вивчення взаємодій. Аналіз засвідчує, що вони відрізняються глибиною розкриття змісту й послідовністю вивчення.

Традиційно в базовому курсі фізики тема «Взаємодії» містить питання: маса як міра інертності, явище інерції, сила як міра взаємодії, графічне зображення сил, рівнодійна сил, види сил (тяжіння, пружності, тертя), вага й невагомість. Практично всі перелічені питання включені до модельної навчальної програми «Природничі науки» як самостійні питання на пропедевтичному рівні (без кількісних співвідношень) У програмах «Пізнаємо природу» механічна взаємодія (включаючи питання механічних сил) розглядається як складник змісту вивчення механічних явищ. Виявлені особливості дозволяють спрогнозувати різні варіанти формування змісту фізичного складника в базовій школі, й відповідно різні методичні аспекти вивчення питань взаємодії. Не виключно, що в одному із варіантів питання

взаємодії не обов'язково буде розглядатись саме в 7 класі. Так пропедевтичне вивчення питань взаємодії, що закладається в курсі «Природничі науки» в базовому курсі фізики повинне вивчатись як певне нарощення й неперервне розширення, що підкріплюється кількісними співвідношеннями.

Традиційний розгляд питань в 7 класі також має бути змінений, враховуючи його пропедевтичний розгляд в природознавчих курсах «Пізнаємо природу» та в курсі «Географії» 6-го класу. У цьому разі вивчення взаємодії має розглядатись як інтегративна тема, якою пояснюється фізична суть прояву механічних взаємодій в природі. І теж із уведенням відповідних кількісних співвідношень, якими є формули для визначення сили тяжіння, тертя, рівнодійної сил, закону Гука.

ЗАДАЧІ ПРИКЛАДНОГО ЗМІСТУ В БАЗОВОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

*Ю.С. Мельник,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Компетентнісний потенціал курсу фізики основної школи визначено Державним стандартом базової середньої освіти, де відображено опорні знання, наскрізні вміння, обов'язкові результати навчання, виокремлено ключові компетентності, якими мають оволодіти учні.

У процесі пошуково-моделювального етапу науково-дослідної роботи на основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано, що формування ключових і предметних компетентностей продуктивніше здійснюється на основі прикладної спрямованості шкільної природничої освіти, яка покликана зробити вагомий внесок у їх становлення як загальних цінностей, що базуються на знаннях, досвіді, здібностях, набутих завдяки навчанням.

Визначено, що прикладна спрямованість шкільного курсу фізики – це орієнтація змісту, методів і форм навчання на застосування законів природи в техніці, суміжних науках, професійній діяльності, народному господарстві і побуті. Реалізація прикладної спрямованості здійснюється переважно у процесі розв'язування практико-орієнтованих завдань, що виникають поза навчальним предметом і розв'язуються фізико-математичними методами.

Доведено, що розв'язування задач – один із основних методів навчання фізики, використовуючи який здобуваються знання про природні об'єкти та явища, набуваються практичні й інтелектуальні вміння, створюються і розв'язуються проблемні ситуації, вивчається історія науки і техніки, формуються поняття, ключові й предметні компетентності, творчі здібності тощо. У сучасних умовах становлення виробництва на кожному робочому місці спеціаліст повинен вміти розв'язувати прикладні задачі, пов'язані з наукою, технікою та повсякденним життям.

З метою підвищення ефективності формування компетентностей у кожному розділі курсу фізики створено систему спеціальних рівневих задач, зміст яких

відповідає цілям базової середньої освіти і є цікавим та доступним учням, розроблено відповідні методи і способи їх розв'язування, побудовано навчальну діяльність у формі постановки і розв'язування навчально-пізнавальних завдань. Розв'язування задач, породжених, як правило, певними виробничими потребами передбачає наповнення навчального змісту прикладними обчислювальними, експериментальними, дослідницькими та якісними задачами, практичними і лабораторними роботами тощо.

Здійснивши систематизацію навчального матеріалу, проаналізувавши закономірності його засвоєння учнями, узагальнивши результати спостережень та експериментального навчання, визначимо загальні вимоги до системи прикладних задач з фізики: мета функціонування; цілісність; компетентісна спрямованість; наявність різних типів задач; відображення реальної технологічної ситуації; інтеграція виробничого сюжету в умову; відповідність теоріям, законам і закономірностям фізики як науки тощо.

ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ІСТОРИЗМУ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

*В.М. Мацюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент*

Одним із основних завдань фізики як навчального предмету є формування наукового світогляду, а також розвиток мислення учнів. Мислення є процесом відображення світу в поняттях, категоріях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Фізика вивчає найбільш загальні форми руху матерії. Значна кількість фізичних понять тісно пов'язана з основними поняттями і категоріями діалектики: матерія, речовина, поле, енергія, і т.п. Більше того, багато із них є прямою конкретизацією цих категорій. Деякі із категорій діалектики мають одну і ту ж назву, що і основні поняття фізики. Такими, наприклад, є поняття рух, простір і час, причинність. Хоч категорії діалектики за формою суб'єктивні, але за своїм змістом — об'єктивні. Наприклад, категорії "простір", "час", "якість" існують не тому, що їх хтось вигадав, а тому, що вони відображають реальні процеси, які є насправді поза людською свідомістю, у самій дійсності. Категорії діалектики виробляються у процесі суспільно-історичної практики людини і відображають об'єктивну дійсність у певних конкретно-історичних умовах. Відповідно, у процесі розвитку суспільної практики, знань змінюється і уява людей про зміст діалектичних категорій.

Тому в основу сучасного змісту курсу фізики повинно бути покладено розгляд цілого ряду методологічних питань, зокрема питань методології науки і онтології.

Особливо це стосується квантової фізики та питань сучасної фізики.

При викладі методологічних питань фізики доцільно використовувати матеріал з історії розвитку фізичної науки. Питання про матерію і рух, простір і

час, причинність сприймаються більш зрозуміло і переконливо, якщо при цьому використовується історичний матеріал.

Розгляд гносеологічних питань, які мають безпосереднє відношення до розуміння процесу пізнання як складного процесу досягнення наукової істини, у їх історичному розвитку сприяє не тільки формуванню сучасного наукового світогляду, але і розвитку творчих здібностей і самостійності мислення учнів.

Такими є питання про співвідношення абсолютної і відносної істини, про співвідношення теорії та експерименту, про формування наукових понять, про наукові революції, про розвиток фізичних теорій, про роль методу аналогії і моделей у цьому розвитку, про роль принципу доступності у розвитку науки і т.д.

При розгляді фізичних теорій слід більше зупинитися на дослідженні наукової творчості вчених. Включаючи у курс шкільної фізики історичний матеріал, можна навчити учнів «робити відкриття».

Нові підходи до формування змісту навчання, впровадження і поширення практики історико-методологічної підготовки учнів дозволить задовольнити їх освітні потреби і забезпечити реалізацію їх пізнавального потенціалу.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*Л.В. Непорожня,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Природничо-наукова освіта є цілеспрямованим процесом і результатом формування в особистості системи природничо-наукових знань, умінь, навичок, досвіду пізнавальної і практичної діяльності, ціннісних орієнтацій і ставлень.

На етапі пошуково-моделювального етапу дослідження було здійснено аналіз пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти й виявлено дві групи теоретичних проблем, які постають на шляху реалізації фізичного складника базової середньої освіти. До першої групи (зовнішні проблеми) належать проблеми структури і організації природничо-наукової освіти. Проблеми другої групи (внутрішні) зумовлені взаємозв'язком цілей, змісту, засобів, методів та форм навчання фізики.

З'ясовано, що пріоритетними напрямками модернізації базової середньої освіти, зокрема її фізичного складника є: модернізація змісту (встановлення відповідності між сучасними досягненнями природничих наук і змістом фізичної освіти, інтеграція знань всіх природних наук, для всіх освітніх напрямків); модернізація технологій (створення умов для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, як учнів, що цікавляться фізикою, так і учнів зі зниженою мотивацією до її вивчення); розширення можливостей пізнавальних ресурсів; впровадження сучасних технологій навчання, дослідницької, проектної тощо; створення нових засобів оцінювання досягнень та освітніх результатів учнів;

оновлення системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-наукових дисциплін); модернізація матеріально-технічного забезпечення (оновлення матеріально-технічної бази для навчання фізики; створення ресурсних центрів для профільної школи, на базі яких буде здійснюватися мережева взаємодія вчителів, викладачів вузів природничо-наукових дисциплін та науковців).

Основними методичними особливостями реалізації фізичного складника базової середньої освіти є впровадження компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів; науково обґрунтованих інноваційних освітніх технологій, які залучають учнів до різних видів діяльності, навчають їх працювати з різними джерелами інформації та враховують особистісний аспект. Результатом оновлення фізичного компоненту стане розуміння того, що сучасне природознавство є фактором економічного розвитку суспільства і становлення сучасної особистості.

АСТРОНОМІЧНИЙ СКЛАДНИК У КУРСІ ФІЗИКИ 7 КЛАСУ

***І.П. Крячко,**
науковий співробітник*

Учні базової школи в 7 класі починають вивчати фізику. Аналіз зарубіжного досвіду навчання природничих дисциплін вказує на те, що саме цей навчальний предмет обирають найчастіше з метою пропедевтики астрономічних знань в базовій школі. Пояснення цьому просте: фізика і астрономія взаємопов'язані, споріднені науки. Ці зв'язки треба використати в курсі фізики 7 класу для того, щоб не лише ілюструвати дію фізичних законів на прикладі астрономічних явищ та об'єктів. Астрономічний складник дає змогу спонукати учнів до підвищення пізнавальної активності та сприяє формуванню в них цілісного уявлення про явища і процеси в природі.

Фізика завдяки астрономії отримала змогу досліджувати матерію за таких фізичних умов, які неможливо створити в земних лабораторіях. Натомість сучасна астрономія використовує усі відомі фізичні закони для дослідження небесних тіл і нашого Всесвіту як цілого.

Тривалий час в астрономії вивчали лише видимий рух та взаємні розміщення світил на зоряному небі. На основі цього було створено важливі для життя людини речі, наприклад, календарі, а також розроблено методи орієнтації на поверхні Землі. Спостереження за рухом планет Сонячної системи дали змогу встановити закони їхнього руху, що лягли в основу законів класичної механіки, відкритих І. Ньютоном. Такий розвиток астрономії привів до виникнення окремого її розділу — небесної механіки. Ці приклади доцільно навести під час вивчення розділу «Механічний рух».

Також варто звернути увагу учнів на те, що людина намагалася з'ясувати закономірності природи, тобто встановити фізичні закони, спираючись на спостережні факти. Пошуки Й. Кеплером законів руху планет — яскравий цьому приклад.

Однак природа небесних тіл залишалася таємницею допоки фізика не розробила методів пізнання, що дали змогу астрономам визначати фізичні характеристики астрономічних об'єктів. Застосування таких методів в астрономії привело до виникнення астрофізики.

Астрофізика суттєво розширила здатність астрономії вивчати небесні тіла. Бо, окрім визначення положень, рухів і відстаней до найближчих з них, з'явилася можливість вивчати їхні фізичні властивості.

Фізика, як наука, з появою астрофізики вийшла фактично за межі Землі. Це дало змогу, окрім нового суто фізичного знання, встановити важливий світоглядний факт — доступний для наших спостережень Всесвіт «живе» за тими ж законами фізики, що й наша планета. Так було встановлено фізичну єдність об'єктів земного і космічного походження. Це усвідомлення стало не лише суттєвим кроком у розвитку науки, але й важливим чинником, який докорінно змінив картину світу й світогляд людини.

ФІЗИЧНИЙ СКЛАДНИК ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ У МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В.В. Сіній,

кандидат педагогічних наук

Міжнародне порівняльне дослідження освітніх систем PISA засвідчило недостатню сформованість у здобувачів освіти в Україні вміння комплексно вирішувати різноманітні життєві ситуації, застосовувати комплексно знання з різних природничих предметів, міждисциплінарний підхід. Відповіддю на цей виклик стало активне впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти елементів STEM-освіти.

Відповідно до запиту суспільства, на основі накопиченого досвіду впровадження STEM-освіти, Кабінетом міністром України було прийнято у 2020 році Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), Державний стандарт базової середньої освіти, що увібрали в себе кращі ідеї Концепції Нової української школи. На основі цих концептуальних нормативних документів було затверджено Типову освітню програму для 5–9 класів, що впроваджуватиметься поступово починаючи з 2022-2023 навчального року, а з 2021-2022 відбувається пілотування впровадження нового державного стандарту базової середньої освіти за активного науково-методичного супроводу науковців Інституту педагогіки НАПН України.

Для реалізації змісту природничої галузі на адаптаційному циклі базової середньої освіти (5–6 роки навчання) науковцями Інституту педагогіки НАПН України у співпраці із фахівцями Міністерства освіти і науки України, викладачами закладів вищої освіти, учителями підготовлено три модельні навчальні програми, що охоплюють фізичний складник змісту природничої галузі. В модельних навчальних програмах враховано міжпредметні зв'язки, передбачено міжпредметну

інтеграцію, узгодження в часі вивчення навчального матеріалу з модельними навчальними програмами інших галузей. Запровадження інтегрованих міжгалузевих (Програма міжгалузевого інтегрованого курсу STEM, Робототехніка) та внутрішньогалузевих курсів (Пізнаємо природу 5–6 класи, Природничі науки) реалізують пропедевтичне вивчення фізики на феноменологічному рівні з мінімальним використанням математичного апарату. В перелічених модельних навчальних програмах провідною ідеєю є навчання через дослідження, від практики до теорії.

Зокрема, програма міжгалузевого інтегрованого курсу STEM побудована таким чином, що щорічно учні занурюються у п'ять сфер діяльності людини: «людина-людина», «людина-техніка», «людина-природа», «людина-знак», «людина-образ» виконуючи навчальні проєкти, що мають міждисциплінарний характер й поєднують знання з усіх галузей, що інтегруються.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Реєстраційний номер: 0121U100248

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: О. Л. Фідкевич, кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*О.Л. Фідкевич,
кандидат філологічних наук*

- *уперше в Україні розроблено* модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин, у якій представлені: мета багатомовної освіти; основні методологічні принципи та підходи, на яких ґрунтується модель; диверсифікована структура навчального процесу; пріоритетні методи, прийоми, технології формування багатомовної компетентності; діагностувальні рівні її сформованості; очікуваний результат запровадження багатомовної освіти;
 - *визначено* концептуальні засади моделі багатомовної освіти;
 - *розкрито* поняття багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин як освітньо-організаційного процесу, який передбачає компетентнісно орієнтоване навчання трьох і більше мов як систем (рідної, державної та іноземної) з метою формування в учнів здатності послуговуватися ними в житті, зокрема використовувати як засоби опанування змісту немовних предметів;
 - *обґрунтовано*, що реалізація моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин передбачає опору на основні принципи сучасної освіти: науковості, зв'язку теорії з практикою, принцип гуманізації та демократизації освіти, принципи розвивального та виховного навчання, принцип системності та комплексності, принцип індивідуалізації та доступності навчання, принцип професійної компетентності вчителів, принцип партнерства суб'єктів освітнього процесу;
 - *визначено*, що підґрунтям реалізації моделі багатомовної освіти є теорія плюрилінгвізму, яка означає, що в процесі розширення індивідуального мовного досвіду учні не протиставляють мови як окремі системи під час навчання та спілкування. У процесі навчання мов у них формується багатомовна комунікативна компетентність як комплекс усіх комунікативних компетентностей виучуваних мов і специфічних компетентностей: металінгвістичної, міжкультурної та компенсаторної. Багатомовна компетентність у взаємодії з іншими ключовими

компетентностями, визначеними у Державних освітніх стандартах, обумовлює готовність і здатність учнів до ефективної діяльності в багатомовному та полікультурному світі. Послідовне формування комплексу зазначених компетентностей у процесі реалізації моделі багатомовної освіти здійснюється на основі інтегративного, комунікативно-когнітивного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, міжкультурного та текстоцентричного підходів до навчання;

- *визначено* пріоритетні методи у процесі інтегрованого навчання мов: зіставний та імерсійний, метод опори на рідну мову, метод перекладу, тандем-метод; специфічні технології та прийоми: рецептивна технологія, технологія CLIL; переключення мовних кодів, скафолдінг, створення тематичних і термінологічних словників;
- *схарактеризовано* особливості оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі формування багатомовної компетентності;
- *зроблено висновки*, що модель багатомовної освіти буде ефективною за умов системної реалізації її концептуальних засад, узгодження її чинників; належної організації та підтримки з боку адміністрації закладів, органів місцевої влади, громадськості. Серед важливих організаційних питань: кількість предметів, у викладанні яких застосовують багатомовне навчання; одночасне чи послідовне переведення предметів на таке навчання; ступінь інтеграції, її види; аналіз змісту підручників з метою визначення їхньої відповідності до використання у програмах багатомовної освіти; укладання словників термінів, термінологічних зворотів, тематичних груп лексики з предмету, який викладається за методиками багатомовного навчання; організація уроків для успішного здійснення багатомовного навчання; формування кожним вчителем власної системи методів і прийомів, найбільш придатних для такого навчання, готовність вчителів їх використовувати; розгляд психологічних проблем оволодіння мовою на матеріалі немовного предмета; підготовка вчителів до роботи за програмами, створеними на основі моделі багатомовної освіти;
- *розроблено* концепцію посібника «Грецька мова в шкільній освіті України: історичний та методологічний аспекти», визначені орієнтовні розділи, проведено вивчення дотичних документальних і бібліографічних джерел, збір матеріалів про сучасний стан викладання новогрецької мови в Україні;
- *підготовлено* вступ і перші два розділи посібника: 1. «Мовні питання» грецької культури: негативи й позитиви тисячолітніх суперечок, 2. Греки на теренах України: етнічні та лінгвістичні дисонанси. У поданих розділах обґрунтовується доцільність розгляду питання місця грецької мови в шкільній освіті України, визначаються методологічні засади, досліджуються головні чинники впливу на грецьку освіту, її особливості на різних історичних етапах, значення для сусідніх народів, визначаються характеристики українських греків та їхній шлях до визнання рідної мови.
- *Організовано і проведено констатувальний експеримент*, до якого були залучені учні, батьки, вчителі експериментальних шкіл, *здійснено* кількісно-якісний аналіз й *узагальнення* його результатів. Метою експериментальної роботи було вивчення стану готовності учнів суб'єктів освітньої діяльності до впровадження моделі багатомовної освіти. Констатувальна частина експерименту передбачала

вивчення практики навчання: аналіз шкільної документації, проведення спостережень на уроках мовного циклу; проведення індивідуальних бесід з учнями й учителями, батьками, анкетування; проведення зрізових робіт з метою фіксації рівня навчальних досягнень здобувачів освіти з мовних предметів.

Результати експерименту довели актуальність визначеної проблеми дослідження, недостатню розробленість її практичного аспекту в науковій літературі; мотиваційну готовність учнів, вчителів і батьків експериментальних закладів освіти до впровадження моделі багатомовної освіти; доцільність створення моделі багатомовної освіти та науково-методичного забезпечення її реалізації в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин; надали можливість визначення подальших напрямів експериментальної роботи в межах визначеного наукового дослідження.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА БАГАТОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*О.Л. Фідкевич,
кандидат філологічних наук*

У ході пошуково-моделювального етапу наукового дослідження «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» основною метою моделі багатомовної освіти визначено формування багатомовної компетентності, яка є за своєю сутністю метакомпетентністю та представляє складний асиметричний, динамічний комплекс комунікативних компетентностей виучуваних мов і металінгвістичної, міжкультурної та компенсаторної компетентностей.

Металінгвістична компетентність означає здатність учня / учениці до абстрактно-логічних операцій з кількома мовними системами на основі міжмовного трансферу з метою виконання посередницької ролі в усному та письмовому спілкуванні, передачі й обміну інформацією з урахуванням особливостей різних лінгвокультурних систем. Металінгвістичну компетентність визначають уміння:

- доцільно переключатися з однієї мови на іншу у процесі спілкування;
- виконувати посередницьку роль у групах з різним рівнем комунікативної компетентності в різних мовах з метою досягнення комунікативної мети або виконання спільного завдання;
- стисло або близько до тексту передати його зміст іншою мовою, використовуючи різні види та форми перекладу;
- опрацювати текст, створюючи на його основі вторинний текст іншою мовою.

Міжкультурна компетентність – це здатність особистості осмислювати, аналізувати й інтерпретувати факти різних культур, адекватно сприймати та розуміти представників своєї й іншої культури та толерантно взаємодіяти з ними. Основними для міжкультурної компетентності є уміння:

- знаходити спільне та відмінне в різних культурах;

- пояснювати особливості своєї культури, представляти її традиції;
- розпізнавати в текстах національно-культурну лексику;
- доречно застосовувати засоби національного мовленнєвого етикету;
- долати міжкультурні конфліктні ситуації ненасильницькими методами;
- протидіяти проявам національно-культурної, расової та гендерної дискримінації.

Компенсаторна (стратегічна) компетентність – це здатність особистості долати дефіцит знань і мовленнєвих умінь у виучуваних мовах, залучати в процесі спілкування в умовах недостатнього володіння певною мовою знання, навички й уміння, набуті в процесі навчання інших мов; вибудовувати стратегії спілкування в означених умовах.

Важливими для формування компенсаторної компетентності є вміння учня / учениці:

- зрозуміти значення слова, виходячи з контексту в процесі читання або слухання; за допомогою словника;
- зрозуміти зміст слова на основі аналізу його елементів (префіксів, суфіксів); у процесі говоріння спростити фразу;
- надати інформацію, використовуючи знайомі слова, паралінгвістичні (невербальні) засоби спілкування;
- звернутися за допомогою (попросити співрозмовника повторити питання, надати додаткову інформацію тощо).

У процесі формування багатомовної компетентності важливо знайти баланс у комплексному навчанні рідної, державної й іноземної мов, визначивши напрями та форми інтеграції та синхронізації мовного курикулуму в кожному окремому закладі освіти; методи та прийоми навчання, які будуть ефективними за цих умов, – адже в процесі взаємопов'язаного навчання мов має відбуватися їхній синергетичний розвиток, що дає можливість оптимально вирівняти асиметрію багатомовної компетентності.

БАГАТОМОВНА ОСВІТА В ЗЗСО УКРАЇНИ З ЄВРЕЙСЬКИМ ЕТНОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ І ВИВЧЕННЯМ МОВИ ІВРИТ: ДО РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТУ

***Н.В. Бакуліна,**
кандидат педагогічних наук*

У рамках констатувального етапу педагогічного експерименту пошуково-моделювального етапу НДР за темою «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» нами було здійснено анкетування вчителів, учнів і батьків експериментальних ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом і вивченням мови іврит. Так, анкетування проводилось серед представників таких закладів освіти: Чернівецька спеціалізована школа «Освітні ресурси та технологічний тренінг» I – III ступеня № 41 з вивченням

єврейського етнокультурного компонента, м. Чернівці; Приватний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I – III ступеня – дитячий садок «Міцва - 613»», м. Біла Церква; Навчально-виховний комплекс №141 «ОРТ» («Освітні ресурси та технологічний тренінг») м. Києва.

В анкетуванні взяли участь 5 вчителів, 28 учнів і 83 батьків цих учнів. Узагальнені *результати опитування вчителів* дозволили зробити такі висновки: попри велику зацікавленість проблемою багатомовності, переважна більшість учителів не вивчали європейський досвід упровадження багатомовної освіти, не мають достатньо фахових знань із зіставного мовознавства, обмежено використовують можливості інтегрованого навчання, не володіють знаннями та практичним досвідом використання імерсійних методів, зіставного методу та скафолдінгу, частково використовують тандем-метод, рецептивні технології, методичний підхід CLIL, переключення мовних кодів, мають складнощі щодо організації позакласної багатомовної освіти. Це дає підстави стверджувати про актуальність проблеми й її перспективність і потребує здійснення ґрунтовних теоретичних досліджень і розроблення прикладних освітніх технологій для підвищення фахового рівня освітян, надання їм належної методичної підтримки для подальшого успішного впровадження багатомовної освіти на теренах України.

Узагальнені *результати анкетування учнів* засвідчили, що контингент учнів закладів освіти з навчанням мови іврит переважно є російськомовним. Тому для гармонізації мовного балансу є необхідність у впровадженні багатомовної освіти, яка сприятиме як підвищенню мотивації, так і до процесу вивчення інших мов і культур, зокрема української та національної. Крім цього, нагальною потребою є добір змісту навчання (у тому числі й інтегрованого), який би враховував лінгвістичні та лінгводидактичні особливості виучуваних мов, зокрема ізоморфні (подібні), частково-подібні й аломорфні (відмінні) мовні явища, що дозволять передбачити в навчальному процесі потенційні можливості як для використання та підсилення транспозиції, так і для запобігання (зменшення) інтерференції. Цей процес сприятиме розвитку мовної особистості учня як під час вивчення тієї чи іншої мови, так і в опануванні декількох мов, розширенню картини світу та розумінню ціннісного потенціалу багатомовної освіти та пізнання різних культур, формуванню міжкультурного усвідомлення здобувачів освіти.

Узагальнені *результати анкетування батьків* показали, що опитані респонденти переважно є російськомовними. При цьому батьки позитивно ставляться до багатомовної освіти й одночасного опанування дітьми декількох мов, розуміють важливість вивчення як рідної, національної мови, так і, державної (української) й іноземної (переважно англійської) мов; цінують вчителів, які можуть надати фахову освіту своїм дітям; розуміють цінність багатомовної освіти в умовах полікультурного соціуму; більшість з них підтримують ідеї багатомовної освіти та намагаються брати активну участь у власному мовно-культурному розвитку. В цілому, це свідчить про те, що батьки готові включатися в освітній процес. Тому бажано розробити різні форми роботи та взаємодії між батьками, учнями й учителями, залучати їх до різноманітних освітніх заходів, заохочувати до проведення спільних проєктів.

У цілому, результати опитування показали, що проблема науково-методичного забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням і вивченням мов корінних народів і національних меншин є вкрай актуальною, багатовимірною, багатокомпонентною, тому потребує застосування комплексного системного підходу до її вирішення як у теоретичному, так і в технологічному розробленні всіх її складових.

ПІДРУЧНИК З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ (НУШ): АСПЕКТ ДВОМОВНОСТІ

*Л.В. Давидюк,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Застосування елементів двомовного навчання у підручнику з мови передбачає корегування змісту навчального матеріалу та способів його представлення у підручнику.

Виокремимо, на наш погляд, найсуттєвіші риси підручника з мови, орієнтованого на двомовність. Це, по-перше, чітке розмежування двох виучуваних мов, що має запобігти змішуванню мов, по-друге, організація позитивного перенесення знань, вмінь і навичок, здобутих на уроках рідної мови, по-третє, подолання та попередження інтерференції рідної мови, по-четверте, використання перекладу як текстів, так і медіатекстів.

Чітке розмежування двох виучуваних мов у підручнику. Під час визначення термінологічних понять поряд з терміном російською мовою подається його еквівалент українською. Для зіставлення термінів або слів використовуються таблиці з відповідним зазначенням мови. Під час формулювання завдань на читання (або переклад) текстів українською мовою зазначається, що текст подано українською мовою (наприклад, *Прочитайте слова Дмитра Павличко на українском языке; Прочитай інформацію о Красной книге Украины на украинском языке* тощо).

Організація позитивного перенесення знань, вмінь і навичок, здобутих на уроках рідної мови, досягається відповідним формулюванням завдань, спрямованих на актуалізацію знань з рідної мови та застосування відповідних вмінь і навичок. Наприклад, *Выпиши глаголы с не. Объясни их правописание, опираясь на знания по украинскому языку; Подчеркни в предложении грамматическую основу условными линиями. Опираясь на знания по украинскому языку, объясни постановку тире; Запиши предложение с прямой речью. Составь его схему и объясни расстановку знаков препинания, опираясь на знания по украинскому языку* тощо.

Подолання та попередження інтерференції рідної мови забезпечується у підручнику вправами з розрізнення фактів української і російської мов, що орієнтують учня на вживання літературних граматичних форм російської мови.

Використання перекладу як текстів, так і медіатекстів знаходить відображення у підручнику у завданнях на переклад текстів різних типів і стилів та медіатекстів з російської мови українською і навпаки. Вважаємо, що вміння відтворити інформацію з виучуваної мови рідною не менш важливе, ніж вміння відтворювати інформацію з рідної мови виучуваною. Наприклад, *Рассмотри*

мотивуючі плакати «Заходи в гості!» (Юлія Архіпова) і «Чтение об'єднює!» (Наталія Тылосова). Яка інформація представлена вербально (словами), а яка візуально (рисунок)? Переведи слогани плакатів на український мову. Поясни, як ти їх розумієш.

КОДИФІКАЦІЯ РОМСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРСПЕКТИВНЕ ЗАВДАННЯ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

З.О. Кондур

Однією із причин, яка ускладнює реалізацію права на навчання рідною мовою представників корінних народів, є відсутність кодифікації деяких із цих мов, зокрема, ромської мови. Ромська мова не має унормованого літературного варіанту, відсутні якісні словники, методична література, підручники. Ромська мова актуалізується переважно в усній формі у вигляді окремих діалектів, частково ізольованих один від одного.

Вирішення цих проблем є одним із напрямів діяльності співробітників відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України у проекті «Посилення захисту національних меншин, включаючи ромів, та мов меншин в Україні», який включено до Плану дій Ради Європи для України на 2018-2022 рр.[1].

Головна мета проекту – підтримка політики щодо захисту прав національних меншин, їхніх мов і культур, посилення потенціалу та компетенції органів державної влади, що займаються питаннями національних меншин в Україні. У документах проекту наголошується, що використання рідної мови, зокрема в освітньому процесі, важливо для національної самоідентифікації особистості, забезпечення її прав, для демократичного функціонування суспільства в цілому.

Учасниками проекту з боку Інституту педагогіки є завідувачка відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури відділу, доктор пед. наук, професор Н. І. Богданець-Білокаленко, провідний науковий співробітник відділу, канд. філ. наук О. Л. Фідкевич і старший науковий співробітник відділу, канд. пед. наук Н. В. Бакуліна. Молодший науковий співробітник відділу З. О. Кондур здійснює координацію проекту.

Разом із науковцями Європейського ромського інституту мистецтва та культури, представниками ромської громади співробітники відділу провели низку заходів щодо підтримки розвитку та кодифікації ромської мови.

Зокрема, було підготовлено дві інформаційні сесії «Введення ромської мови у шкільну систему України»; тренінги із багатомовної освіти для вчителів Одеської, Закарпатської областей. Під час Координаційної зустрічі учасників проекту 11 жовтня 2021 р. [2] співробітники відділу презентували розроблену програму з ромської мови та читання (1-2 класи), латиничну абетку ромської мови, словниковий мінімум для учнів 1- 2 класів.

Програма ромської мови для 1- 2 класів закладів загальної середньої освіти розроблена в контексті цілей реформування сучасної української освіти, трансформації її змісту, яке передбачає якісні зміни у навчанні предметів мовно-літературної галузі, її спрямування на формування важливих ключових і предметних компетентностей.

Перспективним завданням у ході реалізації моделі багатомовної освіти є подальше упровадження цієї програми у практику закладів загальної середньої освіти України та розробка методико-дидактичного супроводу шкільного навчання ромської мови.

ВИКОРИСТАННЯ ЗІСТАВНОГО МЕТОДУ В БАГАТОМОВНОМУ НАВЧАННІ

В.В. Снегір'ова,
кандидат педагогічних наук

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту наукового дослідження «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» було визначено пріоритетні методи інтегрованого навчання мов. Одним із них є зіставний метод.

Зіставний метод у процесі багатомовного навчання реалізується з опорою на рідну мову учнів. У процесі моделювання уроку вчитель має враховувати типологічну спорідненість або відмінність виучуваних мов. У першому випадку учень / учениця переносить за аналогією уміння та навички словотворення, конструювання та трансформації речень рідною мовою в нові умови спілкування. У другому – розбіжність між М1 та М2 вимагає корекції автоматизованих умінь або створення нових. Знаючи специфіку рідної мови учнів (порівняно з другою або третьою) та пов'язані з нею можливі труднощі, учитель має подати навчальний матеріал у тій послідовності і з таким підбором вправ, які допоможуть подолати ці труднощі.

Навчання М2 з опорою на рідну мову реалізується переважно в двох формах: а) відбір і опрацювання навчального матеріалу з метою попередження можливої *інтерференції* рідної мови; б) систематичне зіставлення особливостей рідної й інших виучуваних мов з метою актуалізації *транспозиції*.

З метою попередження змішування мов використовується *прийом переключення мовних кодів*. Учитель має керувати цим процесом: без визначеної мети не переходити з однієї мови на іншу, чітко фіксувати моменти переходу («А тепер сформулюйте питання українською мовою»; «Як це довести угорською мовою?»), «Переходимо на спілкування румунською мовою» тощо). Так учні навчаються свідомо переключатися з однієї мови на іншу, уникати хаотичного використання мов.

У контексті зіставного методу актуальною є *рецептивна технологія*, за допомогою якої реалізується навчання споріднених мов з використанням

інтегративного підходу на визначених стадіях («сім сит»): 1) інтернаціоналізмів; 2) аналогічних слів (загальнороманські, загальнослов'янські тощо); 3) звукових еквівалентів; 4) правопису та вимови; 5) синтаксичних структур; 6) морфосинтаксичних структур (граматичні явища, словозміни, словотвір); 7) префіксів і суфіксів, які змінюють лексичне значення слова. Через ці «сім сит» просіюється все, що може підлягати трансферу.

Рецептивна технологія сприяє інтенсифікації процесу навчання мов у контексті моделі багатомовної освіти. Особливо ефективна на початковому етапі для розвитку умінь читання й аудіювання одночасно на кількох мовах. Ця технологія не формує вмінь продуктивного мовлення, проте готує до нього.

У ході експерименту було виявлено, що зіставний метод активно використовується вчителями, водночас не усі вчителі експериментальних шкіл застосовують його системно. Рецептивна технологія майже не використовується у практиці вчителів-мовників і потребує адаптації до системи мовної освіти в Україні.

БАГАТОМОВНІСТЬ ГРЕЦЬКИХ ГРОМАД В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИЧНА НЕОБХІДНІСТЬ І СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Є.К. Чернухін,
кандидат філологічних наук*

Багатомовність (поліглосія) як культурний феномен характерна для більшості територій з неоднорідним за етнічним складом населення і є провідним освітнім трендом сучасного глобалізованого світу. Внаслідок соціально-політичних чинників вона насамперед властива групам мовців, які перебувають під впливом або тиском іншої мовної культури.

Грецькі громади за нової доби (XVII–XIX ст.) зіткнулися з ділемою збереження або втрати національної самосвідомості й робили спроби заснування національних шкіл із вивченням рідної мови поряд із навчанням інших мов, створюючи в такій спосіб власну модель багатомовної освіти.

Грецькі громади України склали три лінгвістично різні групи: 1) емігранти з Балкан і Середземномор'я, 2) румеї, носії новогрецьких понтійських діалектів, і 3) тюркомовні уруми. Останні дві групи формувалися в середньовічному Криму, але були переселені до Надазов'я в 1778–1780 рр.

Громади емігрантів засновували школи, де грецька мова викладалася як предмет у межах системи російської шкільної освіти. За браком учителів і дітей самих греків школи швидко занепадали. Навчання грецької мови проходило за звичаєвими стандартами та допомагало учням триматися в межах світового грецького культурного простору. На початок ХХ ст. лишилася одна громадська грецька школа – Олександрівське училище в Ніжині.

В автономній Маріупольській окрузі школи були засновані в 1820-х рр. за зразками російських церковно-парафіяльних шкіл. На відміну від греків-емігрантів надазовські румеї й уруми не розуміли літературної грецької мови, а відтак вивчали

її як іноземну. Через нестачу вчителів і мовні бар'єри це навчання «рідної мови» не мало успіху та майже згасло вже в другій половині XIX ст.

Уперше завдання виховання багатомовної особистості в Україні було поставлено 1923 р. в межах політики формування національних районів і відповідної системи освітніх закладів. Унаслідок низки помилок і супротиву румейського населення навчання новогрецької мови й «еллінізація» не мали успіху. Як наслідок використання діалектів було дозволено на початкових етапах навчання новогрецької мови, що могло бути початком легітимізації місцевих говірок. Для урумів передбачалося вивчення кримськотатарської мови, що було помилкою, яка зрештою завадила реалізації планів «татаризації» цієї частини надазовських греків. У 1938 р. всі національні райони та школи в СРСР були ліквідовані. Попри всі прагнення національних менших щодо збереження та навчання рідних мов, питання про багатомовну та національну освіту в Україні були знову поставлені вже після 1991 р. Упродовж наступних років питання обговорювалося та набувало теоретичного обґрунтування.

Наразі введення багатомовності як одного зі складників загальнодержавної шкільної освіти є одним із можливих сценаріїв розвитку України в напрямку до створення полікультурного та багатомовного громадянського суспільства.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Реєстраційний номер: 0119U001261

Роки виконання: 2019–2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Н.І. Богданець-Білоskalенко,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник*

- *упроваджено* експериментальну методику в школи України, що сприяло реалізації таких освітніх завдань: а) формування внутрішньої мотивації щодо вивчення української мови; б) виховання ціннісного ставлення до державної мови, спілкування нею; в) збагаченню активного й пасивного словника з української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, що позитивно вплинуло на формування комунікативних умінь і навичок учнів, розуміння й засвоєння змісту навчальних текстів;

- *упроваджено* методичні рекомендації щодо формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови, до складу яких входять, зокрема, опис та приклади практичної імплементації активних та інтерактивних методів і прийомів формування усного мовлення учнів (проблемної розповіді, полілогу, мозкового штурму, асоціативного куща, презентації, незакінченого речення, методу проєктів, case-методу, мікрофона, крісла автора, інсценізації, рольової гри, кубування та дидактичної гри); пам'ятки для вчителів щодо формування усного мовлення у 1-2 класах початкової школи. Запропоновані методи та прийоми відповідають компетентісному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому а також інтегративному, комунікативно-когнітивному, міжкультурному та текстоцентричному підходам до вивчення української мови як державної. Вони можуть бути використані для реалізації міжпредметної інтеграції в мовно-літературній освітній галузі та для впровадження використання української мови як засобу опанування змісту немовних предметів (наприклад, математики, образотворчого/музичного мистецтва, дизайну та технології тощо), що корелює з догмами багатомовної освіти;

- *у результаті впровадження експериментальної методики під час спостереження на уроках української мови, спілкування з учителями виявлено:* зростання інтересу учнів до порівняння лексичного матеріалу української та рідної

мов, виконання підстановчих і трансформаційних вправ (на матеріалі словосполучень, речень, текстів), конструювання слів з букв або складів, використання учнями словникового запасу з української мови;

- *у результаті апробації матеріалів посібника виявлено, що використання пропонувані методичні рекомендації значно сприяє формуванню емоційно-комфортного освітнього середовища та ситуації успіху для кожного учня класу – а отже, мотивуватиме клас до опанування державною мовою;*

- *доведено припущення: використання у навчанні української мови системи вправ і завдань, покладених в основу експериментальної методики збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншинна засадах компетентнісного підходу сприяє відпрацюванню правильної вимови слів та їх запису, уживання слів під час спілкування, здатності до продукування слів, словосполучень, речень, текстів із вивченими словами; система запропонувані методів та прийомів формування усного мовлення учнів на уроках української мови відповідає засадам компетентнісного підходу до навчання та сприяє оволодінню учнями державною мовою у контексті усної комунікації.*

У процесі експериментального навчання підтверджено доцільність:

урахування різноманітності мовного середовища (мови, якою учні спілкуються у закладі загальної середньої освіти під час перерв, у сім'ї, у громадському транспорті тощо) та уподобань здобувачів освіти щодо мов для вивчення, рівня сформованості мотивації до вивчення української мови, обсягу пасивного й активного словника учнів з української мови на момент початку навчання у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин; ознайомлення учнів із новими словами, слоформами, словосполученнями; застосування різних видів семантизації слів; упровадження розроблених методичних рекомендацій 1) сприяє засвоєнню учнями знань з української мови та мовлення, формуванню умінь та навичок використання цих знань у стандартних та нестандартних ситуаціях, 2) формує вміння усно висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, 3) розвиває бажання вчити державну мову, відчуття її краси та цінності, усвідомлення її ролі в ефективному спілкуванні та культурному самовираженні, 4) формує готовність вживати українську мову в різних життєвих ситуаціях;

- *упроваджено в освітній процес науково обґрунтований й експериментально апробований методичний посібник «Компетентнісний підхід до формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» та відповідний online ресурс (сайт) для вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, де розміщені методичні матеріали щодо формування усного мовлення учнів 1-2 класів на уроках української мови на засадах компетентнісного підходу.*

- *установлено, що в результаті упровадження в освітній процес розробленої методики збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншинна засадах компетентнісного підходу здійснюється позитивний вплив на формування лексичної компетентності учнів, – здатності до*

ідентифікації вивчених слів у процесі сприймання мовлення, читання та слухання текстів, їх використання у процесі усного та письмового спілкування; комунікативної компетентності, – що відображається у встановленні контактів та ефективній міжособистісній взаємодії; мовленнєвої компетентності, – що позитивно впливає на потенційні можливості учнів для створення висловлень;

- *упроваджено* в освітній процес матеріали методичних посібників «Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (авт. Шевчук Л.М), «Компетентнісний підхід до формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин» (авт.: С.Караман, О.Караман, І.Ліпчевська), «Формування в учнів 3-4 класів умінь продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови в контексті компетентнісного підходу (для закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин)» (авт. К.Ладоня), «Система вправ і завдань для формування в учнів 1-4 класів усного мовлення на уроках української мови у контексті компетентнісного підходу (для закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин)» (авт. Т.Хорошковська-Носач);

- *підготовлено й видруковано*: підручники Українська мова та читання: для 3 класу з навчанням польською мовою», «Українська мова та читання: для 4 класу з навчанням польською мовою закладів загальної середньої освіти».

Результати дослідження спрямовані на підвищення рівня україномовної компетентності учнів початкових класів закладів освіти з навчанням мовами національних меншин шляхом вдосконалення методики навчання української мови як другої на засадах компетентнісного підходу; забезпечення ролі української мови як державної та можуть бути використані для створення підручників, навчальних і методичних посібників.

РЕЗУЛЬТАТИ РОЗРОБЛЕННЯ І УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

*Н.І. Богданець-Білоskalенко,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник*

Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови як другої в початковій школі з мовами навчання національних меншин включає принципи (мотиваційного забезпечення освітнього процесу; текстоцентричний; ціннісного орієнтування; життєвої доцільності й дієвості знань; активізації пізнавальної діяльності учнів; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; співробітництва і взаємної підтримки; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання), форми (індивідуальна,

парна, групова робота), методи (ситуаційний, діалогування, комплексних вправ на основі тексту; проблемний, самостійної роботи з джерелами інформації), засоби (карти пам'яті, колажі, компетентнісно орієнтовані завдання тощо), систему вправ і завдань, спрямовану на формування в учнів 1-4 класів предметної та ключових компетентностей на уроках української мови як другої.

Спілкування державною мовою, яка є відображенням і невід'ємним складником національної культури українського народу, – не лише життєва необхідність, а й обов'язок кожного громадянина України, тому процес навчання її має бути нерозривно пов'язаним із засвоєнням культури народу, а отже, є нагальна потреба посилення національно-культурного компонента шкільної мовної освіти. Головне завдання вчителя полягає в актуалізації кумулятивної функції мови і сприянні становленню кожного учня як повноцінного громадянина України. Коригування змісту шкільного курсу української мови має сприяти забезпеченню дієвості суспільних функцій мови, кращому репрезентуванню її можливостей.

Визначено психолого-педагогічні умови формування ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів шкіл з мовами навчання національних меншин у процесі вивчення української мови як другої на основі комунікативно-когнітивного, особистісно-діяльнісного, культурологічного та текстоцентричного підходів до навчання; Зокрема важливими чинниками є урахування принципу свідомості та творчої активності учнів за керівної ролі вчителя, рівень володіння українською мовою вчителем, рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вчителя, мотиваційної готовності учнів та батьків, наявність якісного методичного супроводу, принцип наочності, методичний принцип взаємозв'язку навчання двох мов. Ефективність навчання можлива за умови системного і комплексної реалізації визначених принципів, підходів та методів. Важливими умовами визначено забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища класу; наявність позитивних емоційних стимулів в навчанні української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєву діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови, систему вправ, усвідомлення української мови як державної, системне використання мовленнєвих опор.

Розроблена й експериментально перевірена методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови як другої в 1-4 класах закладів загальної середньої освіти з мовами викладання національних меншин сприяла реалізації таких освітніх завдань: а) формування внутрішньої мотивації щодо вивчення української мови як державної; б) виховання ціннісного ставлення до державної мови, спілкування нею; в) збагаченню активного й пасивного словника з української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, що позитивно вплинуло на формування комунікативних умінь і навичок учнів, розуміння й засвоєння змісту навчальних текстів.

Підготовлено методичні рекомендації і методичні посібники щодо реалізації окремих аспектів методики компетентнісно орієнтованого навчання української мови як другої у початковій ланці освіти.

Добір навчального матеріалу до змісту підручників і посібників здійснювався на компетентнісних засадах.

Головними характеристиками підручників і посібників є спрямованість на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування, на опанування учнями комплексом важливих, особистісно значущих способів діяльності, які є соціально затребуваними та дозволяють учням ефективно діяти у життєвих типових ситуаціях.

Система вправ розроблених підручників і посібників підпорядковується передовсім завданню формування ключової комунікативної компетентності, яка передбачає готовність до ефективної комунікативної взаємодії в різних сферах і ситуаціях, що відповідає досвіду, інтересам, віковим і психологічним особливостям учнів початкової школи;

Підручники української мови і читання побудовано відповідно до загальнодидактичних принципів навчання, а також з урахуванням специфічних принципів, насамперед комунікативної спрямованості, діалогізації суб'єктів навчання, соціокультурної відповідності, що забезпечує реалізацію сучасних підходів до навчання української мови.

Ефективна реалізація експериментальної методики навчання української мови як другої учнів початкової школи з використанням підручника й авторських посібників для вчителя залежала від урахування психолого-педагогічних засад, зокрема підходів до навчання, загальнодидактичних та специфічних принципів навчання української мови як другої.

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ ШКІЛ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР

*С.О. Караман,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник*

Упровадження компетентісно зорієнтованої парадигми в освіті різних рівнів, шкільній зокрема, переміщення акцентів у навчально-пізнавальній діяльності учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин на практичний сегмент – розвиток усного мовлення в учнів 1-2 класів на засадах компетентісного підходу, яке є базовим для оволодіння системою знань, умінь та навичок мовленнєвої культури, сприяє вдосконаленню українськомовної компетентності учнів початкової школи з навчанням мовами національних меншин, їх умінь усно висловлювати власну думку відповідно до комунікативної ситуації.

Проблема розвитку усного мовлення в учнів 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин не нова. Вона тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, чинні програми з розвитку мовлення учнів початкової школи. Вважається, що учні 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин можуть опанувати українську мову як державну на основі засвоєння словникового складу, фонетичної і граматичної

системи української мови, щоденного спілкування українською мовою. Набуті знання з української мови учні 1-2 класів використовують у процесі спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежні наслідки: знаючи лінгвістичну теорію, розуміючи значення значної кількості слів української мови, діти не набули комунікативних умінь, тому практичне володіння українською мовою залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного спілкування чи повної відмови від нього в позакласний час та вдома. Як змінити ситуацію, щоб практична спрямованість у навчанні учнів 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин забезпечила розвиток усного мовлення, формування українськомовної особистості, яка вільно і легко висловлюється під час спілкування, виявляючи належний рівень мовної культури, бажання вільно говорити, крім рідною, також і українською як державною. Відповідь на це питання треба шукати в здобутках методики навчання української мови. Практична спрямованість її вивчення передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання спілкування, створення таких умов на уроці, які сприяли б бажанню дітей висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником. Учні 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин треба учити спілкуватися з різними адресатами, а не тільки з учителем. Адже їхнє спілкування з учителем зводиться, як правило, до лінгвістичної мети навчання, реальне ж спілкування має позамовну мету – життєву ситуацію. Основна мета спілкування – вплив на слухача, співрозмовника, читача. Щоб вплинути на співрозмовника, необхідно вступати з ним у контакт, тобто словесно взаємодіяти, адже вплив одного співрозмовника на іншого є складовою часткою їх взаємодії. Спілкування включає відповідні цільові настанови, які визначає для себе кожний мовець, розпочинаючи мовленнєвий акт.

Для того, щоб навчити учнів 1-2 класів мовленнєвої взаємодії з різними адресатами, необхідно чітко уявити, що є цікавим, цінним для різних вікових груп. Абстрактні теми бесід, що не мають прямого відношення до дитини, не містять проблемних ситуацій, виконання вправ, що складаються з окремих слів, словосполучень, речень, не сприяють розвитку усного мовлення учнів 1-2 класів, формуванню в них умінь спілкуватися. За таких умов учні будуть виконувати лише вимоги вчителя. Навчальний матеріал, цільові настанови необхідно добирати з урахуванням ціннісних орієнтацій учнів. Тільки тоді змістовий аспект і мовне наповнення навчальних текстів, конструювання мовної гри, висловлень будуть цілеспрямованими, а засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь і навичок будуть здійснюватися через реалізацію цікавих для учнів цільових настанов.

Отже, комунікативна спрямованість навчання української мови вимагає перебудови освітнього процесу, передусім змісту і структури уроків, системи роботи з розвитку усного мовлення учнів 1-2 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин задля оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню українськомовної особистості.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*І.Л. Ліпчевська,
науковий співробітник*

Компетентісний підхід до навчання української мови у початкових класах шкіл з навчанням мовами національних меншин визначає доцільність формування усного мовлення учнів у контексті комунікативної ситуації на тлі ігрової, дослідницької чи іншої діяльності.

У даному контексті науковцями відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури С. Караманом, О. Караман та І. Ліпчевською було розроблено методичний посібник «Компетентісний підхід до формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин».

У посібнику представлені методичні рекомендації щодо формування усного мовлення на уроках української мови у 1-2 класах, зокрема:

опис та приклади практичної імплементації активних та інтерактивних методів і прийомів формування усного мовлення учнів, а саме проблемної розповіді, полілогу, мозкового штурму, асоціативного куща, презентації, незакінченого речення, методу проєктів, case-методу, мікрофона, крісла автора, інсценізації, рольової гри, кубування та дидактичної гри;

пам'ятки для вчителів щодо формування усного мовлення у 1-2 класах початкової школи.

Запропоновані методи та прийоми відповідають компетентісному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, а також інтегративному, комунікативно-когнітивному, міжкультурному та текстоцентричному підходам до вивчення української мови як державної. Вони можуть бути використані для реалізації міжпредметної інтеграції в мовно-літературній освітній галузі та для впровадження використання української мови як засобу опанування змісту немовних предметів (наприклад математики, образотворчого/музичного мистецтва, дизайну та технології тощо), що корелює з концепцією багатомовної освіти.

Впровадження зазначених активних/інтерактивних методів та прийомів в 1-2 класах (зокрема у формі гри) сприяє створенню емоційно-комфортного освітнього середовища, зацікавленню дітей у спілкуванні українською мовою та створенню ситуації успіху для кожного учня, а отже, мотивуватиме клас до оволодіння державною мовою.

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ

*Л.М. Шевчук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Ефективне збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу є життєво важливим, адже це одна з умов їх інтеграції у соціокультурне середовище, успішного навчання, здійснення й опрацювання необхідної текстової інформації у позаурочний час та ін. Наповнення змісту методики зі збагачення словникового запасу учнів з української мови доцільно здійснювати із урахуванням такого алгоритму: слово -> форми слів -> сполучуваність слів. Засвоєння нових слів потребує комплексної роботи, що передбачає їх сприймання, відпрацювання вимови, запам'ятовування та використання.

Водночас вважаємо важливим та доцільним під час упровадження роботи зі збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів із навчанням мовами національних меншин урахування відмінностей відповідної методики збагачення словника з української мови як другої та рідної мови. Зокрема для здобувачів освіти, для яких рідною мовою є угорська мова, румунська, молдавська, польська або російська мова характерна необхідність приділення більшої уваги формуванню позитивної мотивації до вивчення української мови; необхідне урахування результатів співвіднесення двох мовних систем (української та рідної мов); здійснення семантизації слів українською мови українською або рідною мовою (тлумачення слова рідною мовою або різні види перекладу), із використанням наочності; приділення значної уваги та обсягу часу сприйманню слів на слух та відпрацюванню їх вимови; засвоєння слів завдяки застосуванню різних прийомів для запам'ятовування слів, виконання тренувальних, підстановчих і трансформаційних вправ, завдань на відновлення і конструювання, використання засвоєних слів під час спілкування та створення власних текстів тощо. Безсумнівний і спільний аспект – урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

У результаті впровадження експериментальної методики збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу підтверджено доцільність урахування різноманітності мовного середовища та уподобань здобувачів освіти щодо мов для вивчення, рівня сформованості мотивації до вивчення української мови, застосування описаних у методичному посібнику «Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (автор Шевчук Л. М.) видів семантизації слів. Разом з тим, виявлено зростання інтересу учнів вивчення української мови, позитивний вплив на правильність вимови слів та їх запису, формування комунікативних умінь учнів,

розуміння й засвоєння змісту навчальних текстів, здатності до продукування словосполучень, речень, текстів із вивченими словами.

СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Т.П. Хорошковська-Носач,
науковий співробітник*

На початковому етапі навчання української мови й упродовж усього навчання в школі важливо приділяти особливу увагу формуванню й розвитку навичок і вмінь усного мовлення молодших школярів, які належать до національних меншин.

Відомі психологи, лінгвісти й методисти (Пальмер Г., Кітсон Є.; Гудзик І., Кутенко Л., Хорошковська О. та інші) наголошують, що формування навичок і вмінь усного мовлення має передувати навчанню читання та письма, і саме з розмовної мови доцільно починати вивчення української мови.

Робота з формування усного мовлення учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин буде ефективною за умови створення раціональної системи вправ і завдань.

Варто зазначити, що науковцями (Бім І., Ільїн М., Лапідус Б., Пассов Ю., Рахманов І., Шатилов С. та інші) розроблено різні класифікації типів і видів вправ і завдань, однак до сьогодні немає єдиної класифікації їх. Кожна з них має свої переваги й недоліки.

На нашу думку, найбільш вдалим є класифікації вправ за критерієм комунікативності (некомунікативні, або домовленнєві, умовно-мовленнєві, або умовно-комунікативні та мовленнєві, або комунікативні) та залежно від виду мовленнєвої діяльності (зокрема, для формування навичок і вмінь аудіювання та говоріння).

Розроблена нами система вправ і завдань ґрунтується на класифікації вправ і завдань, що спрямовані на оволодіння видами усної мовленнєвої діяльності, зокрема аудіюванням і говорінням.

Група вправ для навчання аудіювання містить вправи та завдання для формування: слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); лексичних навичок аудіювання; граматичних навичок аудіювання; вмінь аудіювання текстів.

Група вправ для навчання говоріння містить вправи та завдання для формування: вимовних навичок говоріння (артикуляційних та інтонаційних); лексичних навичок говоріння; граматичних навичок говоріння; діалогічного та монологічного мовлення.

Детальніше розроблену систему вправ і завдань висвітлено в методичних рекомендаціях «Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин».

ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Реєстраційний номер: 0119U001260

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р пед. наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Н.П. Дічек,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

Згідно із метою та 7 завданнями: 1) визначення тенденцій трансформації освітньої політики держави в галузі шкільної освіти (1991-2017); 2) розроблення філософсько-освітнього обґрунтування архітектоніки освітньо-реформовчих процесів у незалежній Україні, спрогнозування наслідків «духовно-соціальної пандемії» та шляхів її упередження/подолання засобами освіти; розроблення філософського обґрунтування методології дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності; 3) розкриття внеску українських учених в узасаднення парадигм гуманізації й дитиноцентризму в шкільній освіті (1991-2017); 4) визначення тенденцій реформування початкової шкільної освіти в Україні у добу незалежності; 5) Характеристика розвитку профільна старшої школи як освітньої тенденції; 6) визначення тенденцій у розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами; 7) встановлення тенденцій у трансформації підготовки майбутніх учителів (1991-2017). Окрім цього, було здійснено філософське осмислення й обґрунтування освітніх трансформацій у галузі середньої освіти, спричинених пандемією COVID-19 *наукового дослідження (НД) «Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності» одержано такі науково-теоретичні результати:*

- На підставі дискурсивного аналізу корпусу джерел *доведено*, що в 2000-2010-і роки в освітній політиці нашої держави набула поглиблення та розвитку стратегія розбудови національної української школи, визначена на початку 1990-х рр., що свідчить про логічну наступність в освітній політиці держави, розпочалося втілення стратегії, спрямованої на утвердження євроінтеграційних пріоритетів (стандартизація освіти, компетентнісний підхід до освіти, інклюзивна освіта) і приведення українських критеріїв та стандартів освіти у відповідність до європейських вимог. *Обґрунтовано*, що сукупно результати реалізації зазначених освітніх стратегій стали базисом для розроблення та впровадження (з 2016 р.) реформи «Нова українська школа» (НУШ). *Установлено*, що з метою забезпечення конкурентоспроможності особи-здобувача освіти в суспільному житті та професійній діяльності гуманістична тенденція примату особистісно орієнтованої

освіти (втілювана з 1992 р.), на основі якої відбувалися теоретична й методико-технологічна модернізація шкільної галузі, була поєднана з упровадженням з 2010-х років компетентнісним підходом до освіти, який істотно посилив прагматичний складник навчання, підготовку школярів до визначення та реалізації своїх освітніх стратегій розвитку, коли результатом є не сума засвоєної інформації, а здатність особи діяти в різноманітних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності. А внаслідок об'єктивного формування глобального інформаційного простору і в українському освітньому просторі інтенсифікувалося впровадження інформатизації та комп'ютеризації навчання, які почали набувати статусу облігативної основи освіти. *Охарактеризовано* освітню політику Міністерства освіти і науки України у галузі середньої освіти, що дало підстави для виокремлення й характеристики державних стратегічно-освітніх і галузевих освітньо-тактичних (локальних), реформаційних і контрреформаційних тенденцій у розбудові середньої школи в незалежній Україні. *Обґрунтовано закономірність*: стратегія гуманізації шкільної освіти у вияві особистісно орієнтованого навчання і визнання дитини/людини найвищою цінністю, проголошення всебічної підтримки у розкриття її здібностей і потенцій у ході якісного освітнього процесу, виявляє детермінуючу функцію гуманізації як імперативної вимоги забезпечення дитиноцентризму та якості середньої загальної освіти. І навпаки – недитиноцентровану та неякісну середню освіту не можна вважати гуманістичною, бо вона затримує розвиток і не сприяє самореалізації особи.

- *Здійснено* системний аналіз архітекtonіки освітніх реформ протягом років незалежності України; *окреслено* позитивні зрушення в галузі державної політики щодо освіти, а також наголошено на серйозних втратах, яких вона зазнала внаслідок науково необґрунтованого реформування. *Доведено*, що втрати, пов'язані з хиткістю та недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій; ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» у сучасній науці і освіті; невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на «пишномовні доктрини і програми», позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих (в українських реаліях) механізмів їх утілення. *Визначено* основні проблеми шкільної освіти та запропоновано механізми забезпечення її якості й конкурентоспроможності на основі імперативу «філософія – освіта – виховання». *Доведено*, що філософія у реформуванні освіти є не лише концептуальним ядром, а й креативною платформою, на основі якої має формуватися і нове бачення та розуміння людини, і новий образ освіти. Якщо «освітня матриця» не має філософського осмислення цілей і завдань, вона набуває рецептурного характеру, стає обездушеним набором інструкцій, правил та вказівок.

- *Обґрунтовано* значущість етики відповідальності для побудови методології соціальних досліджень загалом і методології досліджень розвитку освіти зокрема. *Доведено*, що соціальна відповідальність – й індивідуальна, і колективна – має стати основою вибору парадигми розвитку системи освіти України. *Узагальнено*, що наявні в українській системі освіти парадигми є або неможливими до застосування (традиціоналізм), або ж функціонально недостатньо ефективними (модернізм) або надмірно ризикованими (постмодернізм). *Аргументовано*, що чинними парадигмами дослідження освіти, зокрема й шкільної, є історична,

генераційна, безпекова та феліцитарна. *Висунуто* гіпотезу, що нова парадигма освіти для України має бути орієнтованою на відтворення громад. Громада має допомогти здобувачеві освіти зробити правильний вибір на користь навчання й освіти, сформувавши цінності, які слугуватимуть мотивацією до навчання поруч з прагненням кожної людини до власного саморозвитку. Вибір на користь освіти – це вибір водночас і спільноти (громади), і особистості, але спільнота не може робити цей вибір замість особистості. *Обґрунтовано*, що у сфері освіти має бути мінімізований вплив держави на освіту, але залишається право держави на встановлення чіткої рамкової регламентації – має бути сформульована державницька ідеологія, побудова та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти; що НУШ не може послуговуватися лише інструментально-функціональними або лише ціннісно-гуманістичними критеріями, натомість обидва типи критеріїв мають стати складниками більш загальної методології ціннісного функціоналізму, яка знаходить втілення у національній освітній ідеї. *З'ясовано*, що критичне мислення має бути представленим у чотирьох основних вимірах: у змісті освіти (як демократичні цінності та культура змагальності), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації та ведення дискусії), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки), в особистісній ангажованості в освіту (не лише педагогічна майстерність, але й відданість педагогічному покликанню).

- *Висвітлено й узагальнено* внесок українських учених (І.Бех, М.Боришевський, В.Кремень, О.Луцай, О.Савченко) в узаasadнення парадигми гуманізації й дитиноцентризму в шкільній освіті.

- *Обґрунтовано* динаміку розвитку тенденції з упровадження особистісно орієнтованого навчання у початковій освіті; *визначено* ключові тенденції у реформуванні української початкової освіти: збагачення інституційних форм здобуття початкової освіти; упровадження *варіативності* у формуванні змісту такої освіти; розвиток підходів до навчання та виховання школярів на засадах *компетентнісного підходу*; *стандартизація* початкової освіти як засіб визначення й конкретизації освітніх вимог, як шлях збереження й впорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, що сприяють інноваційним процесам, як забезпечення якості освіти; гуманістичні зміни в підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів. *Узагальнено* динаміку розвитку індивідуальної форми навчання в початковій школі протягом 1992-2016 рр. *Доведено*, що на розвиток підходів до здійснення індивідуальних форм навчання в початковій школі впливали як суто педагогічні, концептуальні підходи (встановлення категорій учнів, які можуть ним скористатись, кола осіб, які мають право його здійснювати, особливості його організації), так і загальнополітичні події в країні (тимчасова окупація Автономної Республіки Крим та м. Севастополя)

- *Установлено*, що загальною тенденцією розвитку профільного навчання старшокласників є орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність навчання, інтеграція загальної та допрофесійної освіти. Профільне навчання базується на стандартизації освіти, що має не лише впорядковувати результати навчання й вимоги до освітнього процесу, а й забезпечувати врахування змін у цьому процесі, які інтенсивно продукує сучасність. *З'ясовано*, що остаточний перехід до профільного навчання в старших класах

загальноосвітніх навчальних закладів відбувся 2010 р., а до цього відбувалося завершення розроблення програмно-методичного забезпечення. Перехід до профільної освіти старшокласників відбувався в контексті переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання. *Обґрунтовано*, що із затвердженням 2013 р. нової (третьої) редакції «Концепції профільного навчання» профільна старша школа має створювати не лише сприятливі умови для врахування й реалізації індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, а й формувати у них професійні орієнтації й усвідомлення практично зумовленої потреби навчання впродовж життя. Концепцією передбачено три групи загальноосвітніх предметів: базові, профільні й курси за вибором. *З'ясовано*, що базові загальноосвітні предмети, обов'язкові для всіх профілів навчання, здебільшого – одногодинні, що не сприяє компетентнісному засвоєнню матеріалу та зводиться до формального виконання програми; запровадження «елективних курсів», покликаних забезпечити й підготовку до вибору профілю в основній школі, й сам процес профільного навчання в старшій школі, стало ключовою позитивною тенденцією реформування шкільної освіти у 2000-2010 рр. Вони забезпечують не лише індивідуалізацію навчання, а й соціалізацію учнів, а також сприяють їхній підготовці до усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності.

- *установлено*, що, починаючи з 2010 р., було розроблено нову освітню політику для дітей з особливими потребами, реалізація якої сприяла більш повному забезпеченню їхніх прав й інтересів, здійсненню їхнього коригуючого й медичного забезпечення; відбулися позитивні зрушення в розширенні змісту освіти дітей з особливими потребами, у створенні сприятливих умов для їхнього навчання й адаптування до життя в соціумі. *Визначено*, основним підходами до навчання дітей з особливими освітніми потребами стали: інклюзивне та інтегроване навчання; білінгвальне (двомовне) навчання дітей глухих та із зниженим слухом (уведення української жестової мови як навчального предмета та засобу навчання); формування життєвої компетентності в процесі навчання та реабілітації. *Доведено*, що стратегічно значущим зрушенням стало ухвалення «Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), яка докорінно змінювала державний підхід до освіти дітей з особливими потребами, декларуючи комплексне забезпечення рівного доступу до якісної освіти таким дітям шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей, запровадження інституту помічників учителя. Відкриття інклюзивних класів, а також оновлених (за змістом освіти і формами роботи, спрямованими на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, корекцію порушень, здійснення комплексних реабілітаційних заходів) навчально-реабілітаційних центрів для дітей із комбінованими (складними) вадами розвитку стало якісно новим етапом розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Визначено* кількісні зміни та зміни в змісті роботи шкіл для дітей з особливими потребами.

- *аргументовано*, що забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки вчителів на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, проголошених у законодавчих документах

України, у поєднанні з упровадженням компетентнісних вимог до фахової підготовки вчителя стали основними векторами реформаторських змін з оновлення змістових, організаційних та процесуальних аспектів підготовки успішних та конкурентоспроможних учителів нової генерації. Значущість розвитку професійної успішності майбутніх учителів обумовлена вимогами суспільства до забезпечення високого рівня професіоналізму фахівців відповідно до світових стандартів; необхідністю створення в Україні конкурентоздатної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейського простору вищої освіти; суспільним замовленням на успішного вчителя (Концепція Нової Української школи, 2016). З'ясовано, що Концепція НУШ узгоджує підготовку вчителя з потребами ринку освітніх послуг, орієнтує на формування вмотивованого вчителя, творчого й у постійному професійному розвитку. Водночас підготовка вчителя має характеризуватися фундаментальністю, багатоаспектністю та цілісністю.

ІЄРАРХІЧНА МОДЕЛЬ РЕФОРМОВЧИХ ПРОЦЕСІВ У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОБА НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

Н.П. Дічек,

доктор педагогічних наук, професор

Уперше обґрунтовано, що в освітній політиці держави в галузі шкільної освіти слід виокремлювати стратегічні (загальнодержавні) й тактичні (локально-галузеві) стратегії, які сукупно насамперед і визначають відповідні тенденції розвитку освіти, хоч у синергії з ними виявляються й сингулярні тенденції.

Аналітичне дослідження процесів реформування шкільної галузі в добу незалежності України (1991-2017) дало підстави для розроблення й обґрунтування авторської ієрархічної моделі їх рівнів, що всистемлює знання про перебіг таких процесів. Найвищим рівнем, на якому формуються зміни в освіті, є глобальний, що диктує країнам необхідність здійснення реформ аби розвиватися й бути конкурентоздатними на світовому ринку праці. Водночас цілі освітніх реформ кожна країна визначає, виходячи з власних реалій, прагнучи розв'язати загальну освітньо-педагогічну проблему – підготовку нових поколінь громадян до життя в соціумі, що швидко змінюється (особливо в постіндустріальну добу), їхню соціалізацію, адекватну викликам конкретного історичного часу, забезпечення особистісного розвитку тощо. Такі загальнодержавні цілі артикулюються у форматі стратегій (у тому числі екстрапольованих на сферу освіти), що визначаються й ухвалюються вищими керівними органами влади. Так із встановленням незалежності Україна визнала необхідним розгорнути оновлення життя суспільства в руслі стратегій національного державотворення та демократизації і гуманізації буття українців. В освіті з 1992 р., згідно з цими державними стратегіями, почали запроваджувати трансформації локально-освітнього спрямування, тобто, державні стратегії конкретизуються у форматі освітніх змін, зміст яких розробляється відповідними профільними керівними органами у співпраці з науковою спільнотою, освітянським загалом. Якщо напрям (або стратегія) – це свідомо визначені та запрограмовані дії

(зміни) для досягнення певної мети, то тенденцію визначаємо як суму і свідомих (запрограмованих) дій, що є її рушіями, і неочікуваних чинників розвитку змін на шляху досягнення мети, які можуть розширювати суть напряму, а можуть виявити його невваженість або й хибність, тому напрям/стратегія – як планований рух – завжди має позитивну конотацію, а тенденції можуть виявлятися і як позитивні, і як негативні, бо у ході реалізації стратегічних змін накладається вплив неочікуваних чинників, причин. Лише з плином часу стає можливим обґрунтовано характеризувати ідейне і практичне спрямування освітніх змін у форматі виразних тенденцій. Тоді їх можна аргументовано характеризувати у вимірі позитивні/негативні, ефективні/неефективні освітні зрушення. Тенденції можна оцінювати і з позицій їх трансформаційного спрямування – реформаційні і контрреформаційні.

Аргументовано, що до загальнодержавних стратегій, екстрапольованих на шкільну освітню галузь, слід відносити: 1) стратегію державо- і націстворення; 2) стратегію демократизації і гуманізації суспільного життя (обидві були сформульовані відразу після здобуття Україною незалежності і набули перманентного характеру); 3) стратегію євроінтеграційного розвитку країни, що виразилася з початком ХХІ ст.; 4) стратегію на інноваційний розвиток української держави, що викристалізовується останніми роками. Відповідно до цих загальнодержавних стратегій розвитку країни й освіти, *локально-галузеві стратегії* формулюються і конкретизуються як:

➤ розроблення національного законодавства у галузі освіти, утвердження української мови єдиною мовою навчання, урізноманітнення форм і методів національно-патріотичного та громадянського виховання школярів, введення національного компонента у зміст шкільної освіти (до 1.);

➤ упровадження гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми в шкільній освіті (перехід від знанневої парадигми), поширення різноаспектної диференціації й індивідуалізації навчального процесу, профільного навчання в старшій школі, уведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання випускників шкіл і наступне прозоре зарахування охочих на навчання до університетів, поширення варіативності в усіх ланках і формах освіти, децентралізація управління освітньою галуззю (характеризуємо як амбівалентну тенденцію), а також перебудова освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на компетентнісних засадах, що є новітньою *локально-галузевою стратегією* модернізації української системи освіти в напрямі її раціональної прагматизації та забезпечення кожній особі набуття конкурентоспроможності на ринку праці (до 2.);

➤ запровадження стандартизації всіх рівнів освіти, узгодження українського шкільного курикулуму із європейським і кращими світовими зразками (до 3.);

➤ стрімке поширення комп'ютеризації освіти, і самого життя громадян, диджиталізації, що спричинює істотні трансформації в підходах до освіти, які ще повною мірою неосмислені вченими (до 4.).

На основі аналізу державних, галузево-нормативних документів про шкільну освіту (1991-2017) *доведено*, (а) що для середньої освіти суверенної України донині (з 1992 р.) перманентною залишається державна освітньо-політична стратегія на

розбудову національної української освіти, що обумовлено часовою тяглістю складного націєтворчого процесу, який, своєю чергою, теж залежить від спрямування та змісту освіти (насамперед середньої, оскільки вона сукупно охоплює близько третини населення України); (б) що зміни стратегічних цілей у розвитку освіти є наслідком зміни політичного курсу держави, а внутрішня боротьба за владу в країні спричинює не завжди вмотивовані зміни у керівництві МОН України і відповідно у його діяльності. Це не сприяє дотриманню виваженої послідовності в реалізації реформ, політизує освітні трансформації й гальмує розвиток освіти.

Уперше на міждисциплінарному рівні, на основі поєднання історико-педагогічного та філософсько-освітнього підходів до осмислення реформаційних процесів у середній освіті протягом 1991-2017 рр., *виокремлено та схарактеризовано* низку тенденцій у здійсненні політики реформування галузі середньої освіти, насамперед ті, що є похідними від загальнодержавних стратегій – поширення україномовності засобами середньої освіти; запровадження стандартів освіти як шлях до забезпечення якісної освіти та можливості для здійснення контролю за нею; оновлення змісту шкільної освіти відповідно до європейських зразків; розбудова старшої профільної школи як поглиблення особистісно орієнтованої освіти; урізноманітнення форм, методів, технологій навчання, пріоритетність варіативного підходу в реалізації освітнього процесу; посилення раціональної прагматизації мети шкільної освіти (запровадження компетентнісного підходу до навчання), і ті, що виявилися сингулярними («чорний лебідь», наприклад, тенденція гуманітаризації освіти (середина 1990-х років), що стала нежиттєздатною в добу цифровізації).

На підставі викладеного вище було *обґрунтовано закономірність*: стратегія гуманізації шкільної освіти у вияві особистісно орієнтованого навчання і визнання дитини/людини найвищою цінністю, проголошення всебічної підтримки розкриття її здібностей і потенцій у ході якісного освітнього процесу, виявляє детермінуючу функцію гуманізації як імперативної вимоги забезпечення дитиноцентризму та якості середньої загальної освіти. І навпаки – недитиноцентрована та неякісна середня освіта не може вважатися гуманістичною, бо вона затримує розвиток і не сприяє самореалізації особи.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1991–2017)

Н.Б. Антонець,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

У процесі дослідження основних тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності (1991–2017) було *визначено* ключові новації у розвитку школи першого ступеню. Так, *констатовано*, що у 2001 р. здійснено перехід від функціонування двох різних структур початкової школи (трирічної із зарахуванням до першого класу дітей з 7-річного віку та чотирирічної із зарахуванням до першого

класу дітей з 6-річного віку) до єдиної чотирирічної початкової школи з навчанням дітей з шести років. **Узагальнено** динаміку розвитку варіативності інституційних форм здобуття початкової освіти, зокрема, розширення можливостей для здобуття освіти і розвитку обдарованих дітей у спеціалізованих школах і колегіумах, створення з 1998 р. навчально-реабілітаційних центрів, розвиток мережі навчально-виховних комплексів «дитячий садок – початкова школа». **Показано**, що модернізація змісту освіти у початковій школі в першу чергу здійснювалася шляхом виокремлення інваріантної та варіативної складових частин, застосування засад компетентнісного підходу та упровадження в 2001 р. Державного стандарту початкової загальної освіти. **Встановлено**, що з метою гуманізації освіти, методологічної переорієнтації навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об'єктивності оцінювання протягом 1 півріччя 2000/2001 н. р. було здійснено запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Водночас почали функціонувати Тимчасові критерії оцінювання навчальних досягнень, які орієнтували учителя при оцінюванні враховувати рівень досягнень учня (залежно від ступеня оволодіння навчальним матеріалом пропонувалось розрізняти чотири рівні його засвоєння та вміння оперувати ним: початковий, середній, достатній, високий), а не ступінь його невдач. Тимчасові критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти стали основою для їх подальшої розробки та уточнення. З метою організованого переходу на нові Державні стандарти та з метою додержання державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки у серпні 2013 р. затверджено Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти з предметів інваріантної складової навчального плану. **З'ясовано** динаміку змін у процедурі проведення державної підсумкової атестації, яку було запроваджено з 2000/2001 н. р. **Доведено**, що протягом 1991–2017 рр. Міністерство освіти та науки України приділяло значну увагу унормуванню функціонування індивідуального навчання, яке в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу. **Обґрунтовано**, що розвиток індивідуальної форми здобуття загальної середньої освіти сприяло створенню оптимальних умов для врахування особистісних потреб учнів, їхніх можливостей, стану здоров'я, здібностей, нахилів, талантів.

ТЕНДЕНЦІ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ПРОФІЛЬНА ШКОЛА (2011-2017 РР.)

*А.А. Загородня,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник*

Одним із пріоритетних завдань нинішнього реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є диференціація змісту навчання старшокласників. Актуальність такого навчання зумовлена потребами сучасного світу – посилення

ключової місії школи у професійному визначенні старшокласників, створення умов для розвитку творчої особистості, здатної ефективно працювати й навчатися упродовж усього життя.

У сучасних умовах вже недостатньо тільки удосконалювати зміст освіти. Його необхідно проектувати на нових методологічних засадах, концептуальних підходах, урахуваючи запити людини, перспективи цивілізаційного розвитку, розвиток науки і технологій, проблеми сучасної освіти та реалії життя.

Зауважимо, що однією з найскладніших проблем, які постають перед старшокласниками, є вибір майбутньої професії. Прийняття такого рішення є важливим кроком як для підлітка, так і для батьків і вчителів, адже від правильного вибору професії залежить успіх людини в житті, її самореалізація. Саме тому, вагомим внеском у виборі професії є впровадження профільного навчання учнів старшої школи. Адже методологічною основою диференційованого навчання в старшій школі визнається забезпечення максимально сприятливих умов для реалізації можливостей кожного школяра шляхом профільного навчання.

Профільне навчання ми розглядаємо як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дозволяє за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації освітнього процесу, урахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, створити умови навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення.

Доведено, що сучасне трактування профільного навчання представлене в редакції ЮНЕСКО розглядається як неперервний процес і важливий елемент освіти, спрямований на надання допомоги особистості у правильному виборі освіти в галузі професійної діяльності. Профільне навчання повинно забезпечити можливість: 1) усвідомити власні інтереси і здібності, навчитися ставити перед собою реальні цілі; 2) пройти курс освіти, який відповідає цілям профорієнтації; 3) приймати як на першій, так і на подальших стадіях профорієнтації рішення відносно своєї професії, які б задовольняли особистість; 4) спростити перехід від навчання до роботи на будь-якому рівні, або стадії.

Таким чином, профільне навчання набуло нових сенсів у контексті філософії людиноцентризму в освіті, й відповідно до неї освітній процес потребує вдосконалення, модернізації змісту, оновлення методів і форм організації навчання учнівської молоді.

ФІЛОСОФІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАДИГМ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЙ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

*М.І. Бойченко,
доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник*

Установлено значущість етики відповідальності для побудови методології соціальних досліджень загалом і методології розвитку системи освіти зокрема. Доведено, що соціальна відповідальність – як індивідуальна, так і колективна – має

стати основою вибору парадигми розвитку системи освіти України. Узагальнено, що наявні у вітчизняній системі освіти парадигми є або неможливими до застосування (традиціоналізм), або ж функціонально недостатньо ефективними (модернізм) або надмірно ризикованими (постмодернізм). Обґрунтовано, що чинними комплементарними парадигмами для дослідження шкільної освіти в Україні є історична, генераційна, безпекова та феліцитарна. Нова парадигмальна рамка освіти для України має бути орієнтованою на відтворення громад і забезпечувати адекватний вибір освітньої стратегії для викладання через процеси легітимації та делегітимації, формування академічних чеснот дитини, розвиток національної ідеї як основи шкільного навчання, опертя на методологічні принципи філософії для дітей.

Сформульовано гіпотезу, що нова парадигма освіти для України має бути орієнтованою на відтворення громад. Громада має допомогти тому, хто навчається, зробити правильний вибір на користь навчання і освіти загалом: вона має надати ті цінності, які слугуватимуть мотивацією до навчання поруч з прагненням кожної людини до власного саморозвитку.

Виявлено, за аналогією до моделі «сильної держави» американського політичного філософа Френсіса Фукуями, що у сфері освіти також має бути мінімізованим вплив держави на освіту, але у цій сфері держава має дати гранично чітку рамкову регламентацію. Має бути державницька ідеологія, яка турбуватиметься про кожного майбутнього громадянина, який матиме можливість реалізувати власну індивідуальну освітню траєкторію, починаючи зі школи.

Обґрунтовано, що освіта, побудована на засадах критичного мислення, є простором подолання контраверсійності, простором пошуку і знаходження консенсусу – до цього мають долучатися усі стейкхолдери освітнього процесу. Власне, ці стейкхолдери і є представниками різних соціальних спільнот і різних культур – це показала полеміка у середній школі щодо мови викладання, гендерної освіти, християнської етики тощо; критичне мислення має бути представленим у 4-х основних вимірах: у змісті освіти (як демократичні цінності і культура змагальності), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації і ведення дискусії), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки) і, нарешті, останнє за списком, але не за значущістю – у особистісній ангажованості у освіту (не лише педагогічна майстерність, а й відданість педагогічному покликанню).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ У 2011-2017 РР.

*М.Б. Євтух,
академік НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник*

У сучасних умовах реформування середньої і вищої школи особливої актуальності набувають проблеми професійної підготовки вчителя, в тому числі і вчителя початкової школи, вдосконалення її форм і методів. Забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки вчителів на засадах збереження національних

надбань та використання кращих зв'язків світового досвіду, що проголошено в програмних документах України є одним із головних векторів реформаторських змін щодо оновлення змістових, організаційних та процесуальних аспектів підготовки вчителів нової генерації як успішних та конкурентоспроможних фахівців. Значущість розвитку професійної успішності майбутніх учителів обумовлена вимогами суспільства до забезпечення високого рівня професіоналізму фахівців відповідно до світових стандартів; необхідністю створення конкурентоздатної вітчизняної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейського простору вищої освіти; суспільним замовленням на успішного вчителя (Концепція Нової Української школи, 2010). Пріоритетні завдання підготовки майбутніх вчителів проголошено у державних нормативно-правових документах: Закони України «Про вищу освіту» (2014 р., із змінами і доповненнями), «Про освіту» (2017), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2013), Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. (2015), Концепція Нової Української школи (2016) та ін. Названими документами визначено потреби ринку освітніх послуг, *обґрунтовано* вимоги до фахової підготовки вчителя та якості педагогічної освіти. *Акцентовано* увагу на викликах часу, що зумовили необхідність розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Документом проголошено збереження цінностей дитинства; необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей здобувачів освіти, створення навчально-виховного середовища. Все це сукупності забезпечує педагогічний комфорт і процес вияву творчості дітей. Нова українська школа повинна давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

У цьому контексті виняткова роль у підготовці такого вчителя належить педагогічній практиці, специфіка якої полягає в самостійному виконанні студентами-практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності.

З'ясовано, що Концепція Нової української школи акцентує увагу на підготовці умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно. *Доведено*, що у процесі підготовки майбутнього вчителя мають бути чітко визначені основні пріоритети, шляхи оволодіння педагогічною майстерністю, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності. Підготовка вчителя має характеризуватися фундаментальністю, багатоаспектністю та цілісністю.

ПЕДАГОГІЧНА МІСІЯ ФІЛОСОФІЇ В СТРАТЕГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

П.Ю. Саух,
академік-секретар
Відділення вищої освіти НАПН України,
доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник

У контексті науково-дослідної теми відділу *доведено* нерозривний зв'язок філософії і педагогіки, в якому філософія виступає не лише концептуальним ядром,

а й креативною платформою, на основі якої має формуватися новий образ освіти. Якщо педагогіка не має філософського осмислення власних цілей і завдань, вона набуває рецептурного характеру, стає обездушеним набором інструкцій, правил та вказівок. У зв'язку з цим було *обґрунтовано* педагогічну місію філософії в осмисленні новітніх проблем шкільної освіти доби кіберсоціалізації суспільства, пов'язаних із цифровізацією, національною ідеєю в освіті, історичною пам'яттю, критичним мисленням та переосмисленням ролі вчителя у навчальному процесі.

З'ясовано роль і значення гуманітарної парадигми, яка за умов режиму із загостренням, пов'язаного із діджиталізацією, має виступати життєдайною основою шкільної освіти. Конвергенція освіти та інформаційних технологій продукує не лише нові сфери знань, педагогічні методи і засоби навчання, але й масштабні тектонічні зрушення в соціальних практиках. У зв'язку з цим *обґрунтовано*, що, як і будь-які інші соціальні зміни, цифровізація освіти має різнопланові наслідки (як позитивні, так і негативні). Поряд з великими й маловивченими можливостями цифровізації освіти ховається ціла низка ризиків (соціальних, психологічних, здоров'язберігаючих, організаційно-методичних, етико-екзистенційних тощо). *Доведено*, що саме гуманітарна парадигма як парадигма системного пізнання, яка забезпечує ціннісно-цільові орієнтири освіти, виступає «гарантом» успішної гармонізації процесів, пов'язаних з переведенням інформації та знання у цифрову форму. Відтак, цифровізація освіти може бути продуктивною лише за умови опертя на антропоцентричний алгоритм.

На основі здійсненого філософського аналізу архітектоніки освітніх реформ протягом років незалежності України *окреслено* позитивні зрушення в галузі державної політики відносно освіти та визначено низку прорахунків і втрат, пов'язаних із хиткістю й недостатнім опрацюванням філософських основ випереджувальної освітньої стратегії. *Запропоновано* алгоритм їх подолання, забезпечення якості й конкурентоспроможності вітчизняної освіти на основі імперативу «філософія – освіта – виховання».

Окреслено позитивні зрушення в галузі державної політики відносно освіти, а також наголошено на серйозних втратах, яких вона зазнала внаслідок науково необґрунтованого реформування. *Доведено*, що втрати пов'язані з хиткістю і недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій; ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» в сучасній науці і освіті; невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на «пишномовні доктрини і програми», позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих (в українських реаліях) механізмів їх утілення.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2011-2017 РР.)

С.М. Шевченко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Поступове реформування системи освіти стало інструментом становлення нової інноваційної діяльності подальшого розвитку системи спеціальної освіти у

створенні умов для навчання і реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство. Основою їх стали Закони України «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (2011), «Про загальну середню освіту» (2011, 2012), «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2012), «Про освіту» (2017), укази Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011), постанови Кабінету Міністрів України про Державний стандарт (2011), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013) та ін.

Встановлено, що за роки незалежності в Україні було *розроблено* концепцію освітньої політики для дітей з особливими потребами «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010) та *виявлено*, що концепція сприяла забезпеченню прав й інтересів, коригуючого й медичного забезпечення дітей з нозологіями. *Обґрунтовано* законодавчо закріплені документи 2011-2017 рр., які у процесі реформування набули подальшого розвитку та *розкрито* їх окреслені завдання для дітей з особливими потребами. *Акцентовано* на тому, що у Державному стандарті були такі пріоритетні завдання, як: адаптація до суспільства; навчальне, виховне і реабілітаційне забезпечення. *Визначено* підходи до навчання: інклюзивне та інтегроване навчання; білінгвальне (двомовне) навчання дітей глухих та із зниженим слухом (уведення української жестової мови як навчального предмета та засобу навчання); формування життєвої компетентності у процесі навчання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Встановлено*, що інклюзивне навчання це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. *Доведено*, що відкриття інклюзивних класів, навчально-реабілітаційних центрів показав високий, якісно новий на певних етапах розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток і корекцію порушень. Таким чином *розкрито*, що в 2011-2017 рр., у час реформування освіти дітей з особливими потребами, відбулися позитивні зрушення у розширенні змісту освіти в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах для них, створення сприятливих умов навчання для їх швидкого адаптування з оточуючими, а також сприянні забезпеченню загального, цілеспрямованого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уможливлення здобуття професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0120U100393

Роки виконання: 2020 – 2022 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Науковий керівник: О.В. Онопрієнко, доктор пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

О.В. Онопрієнко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

У 2021 році науковці відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко реалізували формуально-коригувальний етап дослідження «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі». Завдання етапу полягали в розробленні технологій формування та оцінювання особистісних і навчальних результатів навчання учнів початкової школи на засадах компетентісного підходу; перевірки ефективності розроблених технологій.

- *уперше розроблено* перелік об'єктів формуального і підсумкового контролю й оцінювання результатів навчання з мовно-літературної, математичної і природничої галузей у Новій українській школі; вибудовано їх ієрархію; дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для формуального та підсумкового оцінювання результатів навчання з різних освітніх галузей на основі їх провідних цілей;

- *розроблено:* види інтеграції (повна інтеграція; тематична; за видами діяльності), описано їх змістові й технологічні характеристики, розроблено критерії та індикатори порівняльної ефективності різних способів інтегрованого навчання; розроблено читацькі практики формування прогностичних умінь молодших школярів у процесі використання технології поетапного опрацювання текстів різних видів та елементів стратегії розвитку критичного мислення учнів. *Розроблено та запроваджено* в освітню практику систему компетентісно орієнтованих завдань прогностичного змісту з урахуванням циклів навчання, вікових особливостей становлення й розвитку пізнавальних процесів, понятійного мислення, мовлення учнів 2–4 класів; обґрунтовано ефективні методи і прийоми формування прогностичних умінь під час опрацювання художніх та інформаційних текстів; передумови застосування вербального і смислового прогнозування. *Розроблено* технологію формування в молодших школярів умінь досліджувати науково-художній текст, виокремлено структурні складники технології: концептуальну, змістово-цільову, процесуальну, діагностувальну. *Розроблено* технологію формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними, що охоплює визначену мету і завдання вивчення змістової лінії «Робота з даними» для кожного класу початкової школи, матрицю з переліком конкретних умінь роботи з таблицями

і діаграмами, якими мають оволодіти здобувачі освіти, та заплановані результати навчання, систему завдань, яка сприятиме формуванню зазначених умінь, та методичні рекомендації щодо організації ходу навчання та способів взаємодії учасників освітнього процесу;

- *розроблено та упроваджено* технологію моделювання підсумкових робіт для здійснення моніторингу навчальних досягнень випускників початкової школи з мовно-літературної, математичної і природничої галузей; показники вимірювання особистісних характеристик навчальних досягнень; проведено операціоналізацію комплексних діагностувальних завдань: вказано уміння й елементи знань, що підлягають перевірці з певної освітньої галузі; уточнено кожний можливий результат виконання завдання у площині «досягнення – вимірники». *Розроблено інструментарій оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів з курсу «Я досліджую світ» за освітніми галузями: природнича, технологічна, здоров'язбережувальна, історична, громадянська;*

- *набули подальшого розвитку:* змістове наповнення взаємопов'язаних макроетапів роботи з текстом за такою структурою: зміст прогнозування, смислові опори у тексті (дитячій книжці), результативність прогнозування; визначено провідні групи прогностичних умінь на кожному з етапів: дотекстової; власнетекстової і післятекстової діяльності; концептуальна основа навчальної технології формування у молодших школярів навичок медіаграмотності, в якій інтегровані три концепти медіаосвіти (медіаобізнаність, медіакультура, медіабезпека) для забезпечення балансу між медіаосвітнім процесом і розвитком творчого потенціалу дитини; комплекс умінь, пов'язаних із дослідженням науково-художніх текстів: самостійно ознайомлюватися з текстом; орієнтуватися в його змісті; визначати тему; називати ознаки, які вказують на приналежність тексту до науково-художнього; виділяти і розкодовувати графічну інформацію, що міститься в тексті; перетворювати графічну інформацію в текстову; пояснювати, зв'язок із ілюстративним матеріалом; знаходити, розрізняти в текстах різнорідну інформацію, пояснювати її суть; формулювати нескладні висновки, спираючись на текст, знаходити аргументи, що підтверджують висновки; здійснювати смислову компресію змісту тексту; висловлювати власне судження щодо змісту тексту;

- *розширено* наукові уявлення про дефінітивну характеристику поняття технологій навчання на основі порівняльного аналізу вітчизняних і зарубіжних практик; про технології оцінювання навчальних й особистісних досягнень учнів як невід'ємного складника дидактичної системи початкової освіти: обґрунтована функціональна залежність контрольної-оцінювальної діяльності від пріоритетних цілей початкового навчання, виявлено умови позитивного впливу цієї діяльності на забезпечення якості початкової освіти;

- *удосконалено* методику формування прогностичних умінь молодших школярів з урахуванням циклів навчання в початковій школі, особливостей опрацювання художніх та інформаційних текстів, регулятивних функцій тексту, довідково-ілюстративного апарату дитячих книжок.

ТЕХНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н.М. Бібік,

*доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПНУ*

У наукових джерелах навчальні технології визначаються як педагогічно обґрунтований процес досягнення гарантованих результатів, що уможлиблює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. (С. Гончаренко, М. Гриньова, Г. Сявак, О. Савченко). Структурними компонентами цього процесу виділяють мету, зміст, засоби і методи педагогічного впливу, форми і методи організації навчання, результат діяльності.

Дослідники розрізняють технології навчання і методики за такими ознаками: у координатах технологічного підходу цілі навчання відрізняються діагностичністю; усі компоненти технологій навчання можна відтворити; характеризуються інструментальністю – дотриманням чітко визначених етапів, алгоритмів, операцій, що спрямовані на досягнення мети.

Одним із продуктивних видів навчальних технологій є інтегроване навчання. У вітчизняній практиці початкового навчання апробувались такі види інтеграції: повна інтеграція змісту різних навчальних предметів; тематична інтеграція навчального матеріалу з різних предметів; інтеграція різних способів діяльності, що підпорядковані одній темі.

На основі визначених підходів розроблено, експериментально перевірено й апробовано інтегрований курс «Я досліджую світ» за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей з орієнтацією на досягнення результатів, окреслених Державним стандартом початкової освіти і відповідною Типовою освітньою програмою. Відповідно обумовлено технологічність навчального процесу.

У процесі експериментального навчання з'ясовано ефективність реалізації інтегрованого підходу у навчанні. Зокрема, інтегрування найефективніше, коли здійснюється такими способами:

- шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання;
- інтеграції у межах освітніх галузей, де підставою для цього може бути єдність провідних видів діяльності;
- через створення інтегрованих курсів;
- за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання – навчальних проектів і досліджень, інтегрованих днів, тощо – які дозволять цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності;
- у процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи.

Подальше корегування дидактико-методичного забезпечення зумовлювалося орієнтацією на індивідуальні можливості учнів (рівень навченості, актуальних психічних станів, потреб, мотивів, цілей, тощо).

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВА ІДЕЯ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

О.В. Онопрієнко,

*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Форми та методи контролю у дидактиці початкової освіти розглядаються у взаємозв'язку, за їх допомогою визначають результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя. Добір методів і засобів контролю навчальних досягнень учнів залежить від його мети. Прийнятними для початкової школи є форми контролю, які класифіковані за мірою охоплення його учасників, зокрема такі: індивідуальний, груповий.

У зв'язку із запровадженням у контрольно-оцінювальній діяльності формувального підходу відзначимо особливу актуальність індивідуального контролю, оскільки його провідна ідея полягає у неперервному відстеженні особистісного розвитку дитини та ходу опановування нею навчального досвіду як передумови функціональної грамотності і компетентності. Індивідуальна форма контролю пов'язана з операційним контролюванням, що має сприяти свідомому виконанню дитиною завдання за певними етапами (операційними кроками), упереджувати помилки, забезпечувати своєчасне їх виправлення. За О.Я. Савченко, індивідуальний контроль покладається в основу програмування, коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

Актуальними для забезпечення індивідуалізації навчання є такі вимоги до процесу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на засадах компетентісного підходу: систематичність, дієвість, своєчасність, об'єктивність, методична різноманітність.

Індивідуальний контроль здійснюється впродовж усього навчального року, він є обов'язковим елементом уроків, присвячених розкриттю, формуванню, розвитку та узагальненню компонентів змісту освіти. Доцільними для здійснення такого виду контролю є методи педагогічного спостереження, опитування, вивчення учнівських робіт, програмований контроль, індивідуальне тестування та інші.

В умовах сучасної парадигми освіти особливо актуальним, дієвим і органічним у практиці вчителя початкової школи є метод педагогічного спостереження. Він дозволяє на основі первинних даних створити уявлення про стан формування у кожної дитини навчальної діяльності та прояви особистісних характеристик у навчанні і спілкуванні.

Наразі, коли в освіті зосереджено увагу на індивідуальному (соціальному, емоційному, мовленнєвому, когнітивному, творчому, фізичному) розвитку дитини, метод спостереження стає неодмінним складником педагогічної культури діяльності вчителя. Він є найменш формалізованим інструментом оцінювання, оскільки фіксування результатів спостережень здійснюється автономно й у довільний спосіб. Такі результати дозволяють сформулювати висновки про індивідуальний поступ дитини та прийняти адекватні рішення щодо коригування методик навчання, дібрати відповідний педагогічній ситуації навчальний матеріал, визначити прийнятні засоби навчання тощо.

РЕГУЛЯТИВНА ІНФОРМАЦІЯ ТЕКСТУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*В.О. Мартиненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Молодший шкільний вік займає особливе місце у розвитку в учнів здатності до прогнозування. У цей період у дітей формуються новоутворення – рефлексія, внутрішній план дій, які слугують важливим підґрунтям для формування прогностичних умінь.

Регулятивність - це системна якість будь-якого тексту, у т.ч. художнього, що відображає його здатність, впливаючи на читача, керувати його пізнавально-естетичною, інтерпретаційною діяльністю. Регулятивна функція тексту викликає у читача /слухача певні емоції, оцінки, вольову активність.

Наявність у тексті регулятивної інформації допомагає читачеві структурувати його, усвідомлено сприймати початок, розвиток, закінчення процесів текстової взаємодії, встановлювати зв'язки між окремими фрагментами твору, висувати гіпотези щодо подальшого розвитку змісту. Важлива функція регулятивної інформації – підвищення інтересу до повідомлення та підтримка його протягом усього процесу сприймання.

На рівні різних елементів тексту виділяються регулятивні текстові засоби.

У вітчизняних та зарубіжних роботах з комунікативної стилістики тексту (І. Арнольд, Н. Болотнова, С. Галаур, І. Зимня, Н. Чепелева, Л. Юлдашева та ін.) регулятивні засоби поділяються на лінгвістичні (ритміко-звукові, лексичні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні) та екстралінгвістичні (композиційні, логічні, графічні: колір, шрифти, візуальні компоненти тексту), що спрямовують, активізують увагу і пізнавальну діяльність читача, сприяють інтерпретації та повноцінному розумінню тексту. Регулятивними засобами у тексті можуть бути тропи (епітет, порівняння, метафора, алегорія, гіпербола), стилістично маркована лексика, ключові слова та ін..

Одним з перших елементів у системі лексичних засобів, що організують і регулюють пізнавальну діяльність читача на рівні тексту, є заголовок. Прогностична функція заголовка пов'язана з побудовою у свідомості читача проєкції щодо змісту тексту на основі інформації, одержаної з назви.

Наприклад, на етапі до читання тексту, з допомогою змісту заголовка учні досить легко можуть спрогнозувати, хто буде головними героями твору, основну тему тексту, зрозуміти сюжетні орієнтири, жанр твору, емоційне спрямування, пори року, місце дії і т. ін.

Важливу роль у керуванні процесом сприймання та розуміння повідомлення відіграє також включення в його структуру метатекстових елементів, які відносяться до регулятивної або рефлексивної інформації. Вони є засобом зв'язності тексту, маркерами, які спонукають читача своєчасно звертати увагу на більш істотні з погляду автора фрагменти тексту, дають змогу узагальнювати текстовий матеріал, спрямовувати здогадки та очікування в бажаному для автора сенсі.

КОМПЛЕКСНІ ДІАГНОСТУВАЛЬНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

*О.М. Петрук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

В умовах реформування освітньої галузі актуалізується питання оцінювання навчальних досягнень учнів. У контексті компетентнісної парадигми освіти переосмислюються і трансформуються принципи діагностування навчальних досягнень учнів, зміщуються акценти у визначенні результатів, що підлягають оцінюванню, змінюється інструментарій діагностування, його зміст, а також критерії оцінювання.

У межах дослідження проблеми технологій оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи науковими співробітниками О.В. Онопрієнко та О.М. Петрук розроблено комплексні діагностувальні роботи для визначення результатів навчання учнів 4 класів із мовно-літературної, математичної та природничої галузей.

Центральною дидактичною одиницею кожної комплексної діагностувальної роботи обрано текст науково-популярного або художнього стилю, з яким прямо або контекстно пов'язані завдання з української мови й літературного читання, математики, природознавчого складника курсу «Я досліджую світ».

Для аналізу комплексних діагностувальних робіт проведено операціоналізацію завдань: вказано уміння й елементи знань, що підлягають перевірці з певної освітньої галузі; уточнено кожний можливий результат виконання завдання у площині «досягнення – вимірники».

Основними об'єктами оцінювання з мовно-літературної освітньої галузі окреслено вміння учнів визначати фактичний зміст, тему, основну думку; аналізувати прочитаний текст; досліджувати мовні одиниці та явища; уточнювати інформацію; писати розбірливо, дотримуватись граматичних і орфографічних норм; будувати зв'язні висловлювання; висловлювати й обґрунтовувати власне ставлення щодо прочитаного, формулювати висновки. Із природничої освітньої галузі передбачено перевірку вмінь установлювати взаємозв'язки між об'єктами живої і неживої природи; пояснювати залежність життя організмів від умов існування, правила правоохоронної поведінки; досліджувати об'єкти природи, робити висновки; установлювати причиново-наслідкові зв'язки між об'єктами природи; знаходити на карті України об'єкти відповідно до навчального завдання. Об'єктами діагностування з математичної освітньої галузі визначено уміння читати й записувати числа, утворювати й порівнювати їх; читати й записувати математичні вирази; володіти обчислювальними навичками; аналізувати текст задачі, створювати модель, обґрунтовувати спосіб розв'язування, розв'язувати задачу; оперувати величинами; використовувати для вимірювання величин доцільні одиниці вимірювання; будувати геометричні фігури.

Окреслені об'єкти оцінювання корелюють зі вимогами Державного стандарту початкової освіти та змістом Типових освітніх програм. Вважаємо, що впровадження

комплексних діагностувальних робіт як інструменту підсумкового оцінювання дасть можливість діагностувати результативність навчальної діяльності, отримати максимально об'єктивну інформацію про рівень досягнень кожного здобувача освіти, перевірити не стільки опановану систему знань, як уміння застосовувати їх для вирішення навчально-пізнавальних і навчально-практичних завдань.

ПРИЙОМИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВО-ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

О.В. Вашуленко

Концепція модернізації сучасної початкової освіти вказує на необхідність формування в учнів початкових класів уміння працювати з інформацією, оскільки саме це вміння належить до найбільш цінних особистісних надбань людини, що дозволяють їй швидко адаптуватися і розвиватися в нестабільному суспільстві. Це спонукало нас до створення комплексної технології формування у молодших школярів умінь досліджувати науково-художній текст на уроках літературного читання, у якій поєднуються найбільш продуктивні алгоритми і прийоми освітніх і читацьких технологій: інтерактивного навчання; активного сприймання інформації; смислового читання; критичного мислення; диференційованого навчання; рефлексивно оцінювальної діяльності учнів.

Під час опрацювання науково-художніх текстів молодші школярі оволодівають такими вміннями: практично розрізнявати такі тексти з-поміж інших видів, самостійно знаходити в них достовірну, науково підтверджену інформацію; розкодувати графічну інформацію, яка міститься в тексті; перетворювати графічну інформацію в текстову; знаходити і розрізняти інформацію природничого, історичного, культурознавчого характеру; пояснювати явища природи, історичні факти, події, співвідносити їх з текстом; здійснювати смисловий аналіз змісту тексту; складати план; висловлювати власне судження щодо змісту тексту (Саніна С. П.).

З метою формування зазначених умінь педагогам доцільно використовувати провідні методи і прийоми опрацювання науково-художніх текстів. Зокрема, учитель може запропонувати такі прийоми роботи: визначення теми твору; виокремлення відомої і нової інформації; виявлення сумнівної, недостовірної інформації; знаходження шляхів пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах; самостійне формулювання запитань різного рівня осмислення тексту; складання плану; порівняльний аналіз творів різних жанрів на одну тему; літературні ігри; самостійний пошук науково-художніх текстів на запропоновану вчителем тему; знаходження науково-художнього тексту серед різних, запропонованих учителем текстів та доведення правильності свого вибору; підготовка пізнавального матеріалу на певну тему; випуск пізнавального журналу тощо.

Важливим і визначальним в організації роботи над формуванням у молодших школярів умінь досліджувати і взаємодіяти з науково-художніми текстами є мотиваційне забезпечення освітнього процесу, урахування рівня розвитку читацьких умінь школярів; застосовування доцільно обґрунтованих методів і прийомів, які

враховують специфіку опрацювання науково-художніх текстів; формування в учнів загальнопредметних умінь, які є визначальними для смислового сприймання науково-художніх текстів.

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ УЧНІВ У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Т.С. Павлова

За найпоширенішими тлумаченнями, дослідницькі уміння визначаються як здатність учнів самостійно діяти в процесі відкриття нових знань і способів діяльності (Мієр Т.І., Савченко О.Я). За С. Гончаренком, вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт має спрямовуватись на вироблення в учнів умінь застосовувати знання. Установлено, що дослідницькі уміння реалізуються в дослідницькій поведінці, яка виявляється в різних формах: спостереженні, експериментуванні, подорожах, запитуванні, творчій праці.

У предметі «Я досліджую світ» інтегровано зміст природничої освіти, передбачено можливості виявляти різні дії пошукового характеру. Зокрема, за програмою передбачено такі результати знанієвого типу: знати про сезонні зміни в природі та їх причини; встановлювати найпростіші взаємозв'язки в природі, між господарською діяльністю людей і природними умовами на певній території;

дотримуватись екологічно доцільного способу життя; розпізнавати найхарактерніші види рослин і тварин окремих природних зон; мати уявлення про населення України, її територіальний поділ; знати про взаємодію людини і природи, виконувати правила екологічної поведінки в довіллі; виявляти допитливе, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля, краси природи.

Діяльнісні характеристики навчальних результатів визначено як такі: виконувати досліди, осмислювати сутності процесів та умови їх перебігу; виявляти особливості росту, розвитку, поведінки живих організмів; використовувати набуті знання і уміння у навчально-пізнавальній і проєктній діяльності, у повсякденному житті; вирішувати навчальні проблемні ситуації, творчі завдання; володіти соціальними і природничими поняттями і використовувати їх у мовленні; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у природі; здійснювати відбір необхідних об'єктів, робити висновки, збагачувати власний життєвий досвід; подавати результати спостережень, досліджень, проєктної діяльності у вигляді малюнків, таблиць, логічного висновку.

Відповідно до встановлених підходів в створеному нами дидактико-методичному ресурсі до навчального предмета було реалізовано технології компетентнісного підходу до відбору змісту і методичного наповнення. Це передбачало забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причиново-наслідкових зв'язків у природі, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; застосовувати набутий досвід у життєвих ситуаціях. Зміст експериментальних матеріалів забезпечував безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток дослідницької поведінки учнів, вивчення її проявів в різноманітних навчальних ситуаціях.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Т.В. Юношева

У ситуації глобального і стрімкого прогресу, актуальним постає питання безперервного навчання і постійного удосконалення фахового рівня працівників освіти. Швидкість трансформацій і набуття інших сенсів в освітніх задачах та цілях вимагають змін чинної моделі навчання, отже роль учителя набуває нових значень і функцій. З'являються новітні технології, спрямовані на формування у здобувачів освіти низки актуальних для часу якостей, як-от: прогресивність, відкритість до нового та відповідальність у прийнятті рішень.

Світова ситуація, спричинена пандемією Covid-19, продемонструвала нагальну потребу конвертувати зусилля освітян на удосконалення вмінь і можливостей організації дистанційних видів роботи, розвиток різновекторності та універсальності. Актуальними стають ресурси і можливості, пов'язані з варіативністю формування і здобуття знань, критичного осмислення та сприйняття інформації.

Педагогічний потенціал вчителя набуває можливостей самовдосконалення та самореалізації у розвитку навичок поліфункціональності. Сьогодні вже недостатньо просто здобути професію, здатність безперервно вчитись – це запорука успішності та ефективності фахового зростання. У зв'язку із зазначеним, одним із пріоритетних та найважливіших завдань для сучасного вчителя є сприйняття медіатехнологій як потужного засобу розвитку в учнів критичного мислення, отримання потрібної інформації, формування життєво необхідних компетентностей.

Одним із шляхів вирішення проблеми підготовки вчителів до реалізації технологій формування в учнів навичок медіаграмотності вважаємо впровадження додаткових курсів підвищення кваліфікації педагогів, що працюють у Новій українській школі.

Актуальними і водночас потребуючими додаткового вивчення і постійного удосконалення залишаються питання оволодіння учасниками освітнього процесу цифровими технологіями та формами реалізації дистанційного навчання, використання електронних навчальних посібників, створення інтерактивного дидактичного матеріалу тощо. Такі та низка інших питань успішно розглядалися на проведених нами тренінгах. У межах занять із учителями початкових класів була налагоджена активна взаємодія, обмін досвідом і розширення потенціалу учасників шляхом практико-орієнтованої роботи з фахівцями різних освітніх галузей.

Проведені тренінги засвідчили чинну увагу до рівня кваліфікації вчителя в напрямках процесів медіаосвіти, який забезпечує можливість реалізувати сучасні освітні задачі. Зроблено висновок, що майстерність учителя у використанні відповідних сучасності технологій – це саме той шлях, успішність якого зможе змінити дидактичні й методичні підходи до реалізації змісту освіти й організації навчання, сприятиме утіленню суспільного запиту.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОБОТИ З ДАНИМИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Н.П. Листонад

Навчально-методичне забезпечення формування умінь роботи з даними – сукупність навчально-методичних матеріалів, що сприяють досягненню запланованих результатів вивчення змістової лінії «Робота з даними».

Зазначені у Типовій освітній програмі результати конкретизуються у навчальних та методичних матеріалах, що дозволяє будувати технологічну карту поступу здобувача освіти. Наприклад, формування умінь *читає дані, вміщені в таблиці, вносить дані до таблиць*, які зазначені як очікувані результати навчання, передбачає формування низки умінь, які є їх складниками, а саме: *розрізняє у таблиці рядки і стовпці; читає дані, вміщені у вказаному рядку /стовпці; заповнює обчислювальні таблиці, розміщені горизонтально/вертикально; знаходить комірку таблиці, з якої треба зчитати потрібну інформацію чи в яку треба внести дані; знаходить за числовими даними комірки назву характеристики рядка чи/або стовпчика тощо*.

У навчальних та методичних матеріалах указано послідовність викладу змісту та найдоцільніші способи його вивчення, розподіл змісту по дидактичних одиницях та час, необхідний для його засвоєння. Створення відповідних матеріалів є однією з основних педагогічних умов проектування технологічного підходу.

Матеріали дослідження «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними» поступово вводяться у навчально-методичний комплект з математики для кожного року навчання. НМК містить підручник, навчальні посібники (зошити, картки, тренажери), діагностувальні роботи, методичні рекомендації. У підручнику акумульована система завдань, яка забезпечує засвоєння програмового змісту, проте через специфічні форми завдань на роботу з таблицями і діаграмами (заповни таблицю, добудуй діаграму), великі за обсягом об'єкти дослідження значна частина навчального матеріалу має розміщуватися у додаткових посібниках, в тому числі і електронних. Зауважимо, що розроблені у ході дослідження навчальні матеріали лише доповнюють чинні підручники, не замінюючи їх.

Розроблена в ході планового дослідження система вправ частково удосконалюється під час експериментальної перевірки: доповнюється новими видами вправ, змінюється кількість завдань та їх частотність; коригується формулювання окремих завдань. Учителі на основі експериментальної технології також розробляють навчальні матеріали на спостереження та фіксацію певних подій у доквітлі, їх представлення у таблиці чи/та діаграмі та презентують їх у творчих групах та освітніх сторінках соціальних мереж.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

Реєстраційний номер: 0120U100433

Роки виконання: 2020–2022 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: В. Г. Редько, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В.Г. Редько,

*доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник*

• *уперше:* а) *обґрунтовано:* концептуальні засади проєктування, конструювання та апробації змісту сучасного шкільного підручника іноземної мови як полідидактичної моделі системи формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО; дидактичну сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій як стратегічну ознаку змісту компетентісно орієнтованого навчання; дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій; сутність критичного мислення як технології компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів-підлітків; б) *розроблено:* систему вправ і завдань для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в аудіюванні, говорінні (діалогічне та монологічне мовлення), читанні та письмі; систему організації ситуаційного навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів у процесі компетентісно орієнтованого навчання; концептуальні засади цілей та змісту модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО;

• *удосконалено:* а) *методики:* формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій; використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій; визначення рівнів сформованості, критеріїв оцінювання та показників сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій; б) *технології:* формування вмій і навичок іншомовного спілкування в умовах використання компетентісно орієнтованого навчання; організації ситуаційного навчання іноземної мови в умовах використання компетентісної парадигми; конструювання змісту компетентісно орієнтованого навчання учнів 5–6 класів гімназій на основі інтегрованого оволодіння іноземною мовою і культурою країни, мова якої вивчається; ситуаційного компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; розвитку критичного мислення учнів 5–6 класів гімназій щодо компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів молодшого підліткового віку; проєктування й конструювання змісту та структури

сучасного шкільного підручника іноземної мови як засобу компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; *в) методи розв'язання проблем:* компетентісного навчання (продуктивний, проблемно-пошуковий, інтерактивний); навчання у співпраці (ефективна співпраця й комунікація є базовими компонентами компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов); комунікативний (моделювання реального, живого спілкування); діяльнісний (розвиток умінь і навичок учнів, застосування здобутих ними знань у практичних ситуаціях спілкування); особистісно орієнтований (урахування особистісних інтересів учнів та їхніх індивідуальних особливостей в оволодінні іноземною мовою); культурологічний (навчання іноземної мови через призму культури країни, мова якої вивчається, у порівнянні з культурою свого народу); діалогу культур (реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови); ситуаційного моделювання (для моделювання конкретних ситуацій); рефлексивний (сприяє формуванню рефлексивних умінь учнів в оволодінні іноземною мовою та самооцінюванні результатів); *г) системи:* дидактичних засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–6 класах гімназії; вправ і завдань (мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих, комунікативних, ситуаційних), які сприяють становленню механізмів спілкування в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;

• *набули подальшого розвитку:* зміст ігрових технологій у теорії і практиці навчання іноземних мов учнів основної школи в умовах використання компетентісного підходу; зміст, форми і методи контролю та оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів початкової та основної школи; структура і зміст краєзнавчого компонента у змісті навчання іноземних мов учнів початкової та основної школи; система вправ і завдань, які сприяють становленню механізмів спілкування в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; система дидактичних засобів підручника, зокрема видів вправ і завдань, які забезпечують формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності; методичні функції підручника у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій.

За результатами виконання наукового дослідження у звітному році *підготовлено й опубліковано:* 16 статей (у т.ч. 1 – у Scopus, 1 – у Web of Science, 8 – у фахових виданнях України), 3 модельні навчальні програми з іноземної мови для 5–9 класів ЗЗСО (перша та друга іноземна мова), збірник матеріалів науково-методичного семінару, розділ в аналітико-методичних матеріалах, 58 матеріалів конференцій і тез доповідей (у т.ч. 16 – у міжнародних виданнях за кордоном).

Комплект дидактичних і методичних засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, який складався з концепції, методичних рекомендацій, двох монографій, посібника, трьох підручників і програм відзначено Золотою медаллю XIII Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2021».

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*В.Г. Редько,
доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник*

Відповідно до компетентісної парадигми навчання іншомовного спілкування учнів ЗЗСО у навчальному процесі доцільно використовувати систему вправ і завдань, яка забезпечує діяльність учнів, спрямовану на виконання відповідних комунікативних дій. В основу такої системи варто покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі. У зв'язку з цим доцільно розрізняти вправи, що готують до спілкування, навчають структурування акту спілкування (на репродуктивному та репродуктивно-продуктивному рівнях), формують механізми спілкування (на продуктивному рівні) і забезпечують формування навичок контролю рівня сформованості вмінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

Розглядаючи вправи та завдання основними засобами, що ілюструють особливість навчальної діяльності, об'єктивно виникає потреба у визначенні вимог до їх змісту та функцій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Окреслимо їх типові дидактичні та методичні характеристики. Отже, вони повинні:

- відповідати завданням, які визначаються метою навчання іноземної мови – оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах сфер, тем та обсягу мовного матеріалу, окреслених навчальною програмою;
- урахувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи/завдання) та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, котрі забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом);
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь як основних механізмів спілкування;
- урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);

- урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу вправ і завдань;

- бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; вона повинна не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати дії, що виконують;

- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння, орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження; для учнів початкової школи пріоритетними мають бути операції та дії, що виконуються за зразком як орієнтовною основою діяльності;

- умотивувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;

- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і шукати способи їх удосконалення;

- забезпечувати учнів стимулами й опорами: а) вербальними (ключові слова, план, зразки/моделі автентичного мовлення); б) невербальними (різноманітні ілюстративні матеріали) і передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і їхній досвід;

- своїм змістом забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури;

- бути комунікативно спрямованими, орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи/завдання;

- забезпечувати учням можливість усвідомлено оволодівати способами навчання, вчитися самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;

- сприяти формуванню ключових й іншомовної комунікативної компетентності та її складників відповідно до вікових і навчальних можливостей школярів, зокрема вміння вчитися, набувати досвіду самостійно вдосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;

- забезпечувати зворотний зв'язок з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини.

Вправи і завдання, яким характерні зазначені характеристики, апробувалися у шкільній практиці (на уроках і у змісті підручників). Результати апробації виявилися позитивними.

ВІДОБРАЖЕННЯ ФЕНОМЕНА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ 5–9 КЛАСІВ ЗЗСО

*Т.К. Полонська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Сьогодні, за умов здійснення реформ у системі вітчизняної освіти, формування в учнів уміння мислити творчо і критично має надважливе значення. Школа повинна формувати творчу особистість, яка здатна ефективно й нестандартно розв'язувати життєві проблеми, може самостійно мислити і генерувати ідеї, а також здійснювати аргументацію власної позиції. Засадами сучасної освіти виступає не надання учням інформації, натаскування їх знаннями, а розвиток критичного способу мислення, мисленнєвих навичок. У зв'язку з цим формування та розвиток критичного мислення в учнів ЗЗСО є одним із пріоритетних напрямів сучасного вітчизняного освітнього процесу.

Особливу актуальність проблема набула у зв'язку з проведенням реформи НУШ. На необхідність розвитку *критичного мислення* як наскрізного вміння, що розвивається засобами усіх предметів і є підґрунтям для формування компетентностей, звернено увагу в Концепції НУШ, Державному стандарті початкової освіти і Державному стандарті базової середньої освіти. Так, галузь іншомовної освіти має на меті навчити учнів сприймати інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, та критично оцінювати її.

Оновлені навчальні програми з іноземних мов для 5–9 класів (2017 р.) також акцентують увагу на необхідності формування вміння учнів *критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб*. Ця ідея проходить наскрізно через усі окреслені в програмі предметні та ключові компетентності, якими мають оволодіти школярі після закінчення кожного з 2-х циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи).

Нові модельні навчальні програми з іноземної мови для 5–9 класів ЗЗСО (2021 р.) передбачають оволодіння учнями певними ключовими вміннями критичного і системного мислення, а саме: *розуміння й аналіз зв'язків між ідеями та аргументами; оцінка ідей, аргументів і варіантів; розв'язання проблем і прийняття рішень*. Значення цих умінь розкривається за допомогою комплексу мисленнєвих операцій (дескрипторів): *визначати, ідентифікувати, відрізняти, аналізувати, вивчати, добирати, ставити запитання, порівнювати, урахувати, інтерпретувати, оцінювати* тощо. Тобто, учні повинні навчитися знаходити потрібну інформацію, уміти оцінити її адекватність і правдивість, робити аргументовані висновки на основі отриманої інформації та бути здатними її застосувати при вирішенні поставленого перед ними завдання.

Навички і вміння критичного мислення формуються в учнів поступово та потребують щоденної кропіткої роботи як з боку учнів, так і вчителя. Велике значення в забезпеченні розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови у

ЗЗСО має раціональний та обґрунтований добір учителем різноманітних методів і прийомів, що детально описано нами в інших публікаціях.

СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ

*І.О. Горошкін,
кандидат педагогічних наук,*

Ситуаційні завдання – це змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації. Ситуаційні завдання сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання. Під час виконання таких завдань учні залучаються до всіх видів мовленнєвої діяльності, а також до пізнання іншої культури.

Вивчення наукової літератури, спостереження за освітнім процесом засвідчують, що учень має бути психологічно готовим до комунікації з представниками інших країн, відкритим до пізнання іншої культури. Для того, щоб забезпечити ефективність комунікації, необхідний достатній словниковий запас, сформовані граматичні вміння, а також комплекс знань, пов'язаних з культурами країн, мову яких опановують здобувачі освіти. Зі сформованими вміннями узгоджувати власну мовленнєву поведінку відповідно до морально-етичних, естетичних та інших цінностей. Комунікативно-доречно уміти долучати вербальні та невербальні засоби в різноманітних ситуаціях спілкування, дотримуватися етикетних норм у процесі комунікації. Ситуаційні завдання дають змогу учням використати здобуті на уроках іноземної мови знання, підвищувати рівень оволодіння комунікативними вміннями, обирати ефективні стратегії мовленнєвої поведінки, взаємодіючи зі співрозмовниками в різних соціальних ролях, оскільки в процесі виконання таких завдань здобувачі освіти можуть бути залучені до реалізації таких соціальних ролей як член родини, друг/подруга (у тому числі закордонний), сусід/сусідка, блогер/блогерка, продавець/покупець, учитель/вчителька, екскурсовод, ведучий телепрограми тощо.

Шкільною практикою підтверджено, що мовленнєва ситуація повинна бути адекватною реальному спілкуванню, зрозумілою учням, виховувати в них уважне й толерантне ставлення до однокласників, мотивувати до навчання, сприяти формуванню ключових компетентностей. Дидактичний потенціал ситуаційних завдань полягає і в тому, що ознайомлення учнів з іншою культурою відбувається шляхом порівняння окремих соціально-культурних проявів у рідній країні та країні, мову якої вони опановують, що позитивно впливає на усвідомлення й оцінювання власної культури та себе як носія цієї культури, сприяє формуванню міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Процес формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії базується на *компетентісному*,

особистісно орієнтованому, культурологічному та діяльнісному підходах, що значною мірою визначають добір навчального та лінгвокраєзнавчого матеріалу з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, їхніх освітніх потреб та змістового потенціалу матеріалу, його ролі у формуванні міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей.

ДОБІР ОБ'ЄКТІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЙНОСТІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В 5-6 КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ

О.С. Пасічник,

*кандидат педагогічних наук, доцент
старший науковий співробітник*

Важливим аспектом іншомовної підготовки в умовах реалізації компетентнісного підходу є формування у свідомості учнів цілісного уявлення про культуру країни, мова якої вивчається. Ці відомості є однією з основних передумов готовності до участі в діалозі культур та формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Водночас, у змісті чинних навчальних програм відсутні чіткі вказівки щодо того, які саме соціокультурні об'єкти мають бути предметом ознайомлення учнів на різних етапах. Натомість, знаходимо лише такі узагальнювальні формулювання, наприклад, *Лондон, визначні місця, види магазинів, види спорту* тощо. Відтак, питання добору об'єктів соціокультурної дійсності залишається актуальним для розробників дидактичних матеріалів, яким доводиться спиратися на власну інтуїцію, досвід та особисті вподобання під час визначення змісту соціокультурного компонента навчання тієї чи іншої іноземної мови.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури у сфері взаємопов'язаного навчання мови і культури на засадах особистісно орієнтовного та компетентнісного підходів, а також анкетування вчителів дали змогу виокремити низку критеріїв для добору змісту соціокультурного компонента, які можуть слугувати орієнтовною базою для вчителів та авторів навчальних матеріалів. Зокрема визначено такі критерії: 1) типовості та актуальності соціокультурної дійсності, 2) урахування сучасного стану розвитку суспільства, 3) культурологічної та країнознавчої цінності, 4) екзотичності та 5) функціональності. Оскільки навчання мови на засадах методичного принципу «діалогу культур» передбачає формування в учнів власної національної ідентичності та вміння презентувати власну культуру, було обґрунтовано критерій, що уможливило порівняння проявів іншої культури з аналогічними явищами в рідній культурі учнів.

Кожен із окреслених критеріїв був достатньо обґрунтований та проілюстрований в публікаціях, а відтак може слугувати ефективним інструментарієм для авторів підручників іноземних мов та розробників дидактичних матеріалів. Окрім того, спираючись на ці критерії, а також вимоги чинної навчальної програми, вікові особливості учнів та міжпредметні зв'язки, нами було конкретизовано зміст соціокультурного компонента для 5–6 класу для предметної галузі англійська мова (Табл. 1).

Таблиця 1.

5 клас	
Тема	Об'єкти соціокультурної діяльності
Я, моя родина, мої друзі	типова британська сім'я та помешкання; типи помешкань (приватний будинок, квартира); розподіл обов'язків по дому;
Одяг	типовий одяг британського підлітка (шкільний та повсякденний); назви популярних брендів;
Харчування	типове меню учня британської школи; шкільна їдальня; повсякденні та традиційні британські страви;
Відпочинок і дозвілля	відпочинок британської сім'ї біля моря; відпочинок у селі;
Природа	природа Британії: ландшафти, біля моря, у горах; клімат; дикі та свійські тварини (дартмутські поні);
Подорож	частини Великобританії (Англія, Шотландія, Ірландія, Уельс), їх основні характеристики;
Свята і традиції	загальнонаціональні та регіональні свята та традиції їх святкування (Halloween, Christmas, St. Patrick's Day, Pancake Race Day, St. Valentine's Day);
Шкільне життя	типова британська школа; уніформа; правила поведінки; розклад уроків та навчальні предмети; види діяльності на уроці; позашкільні види діяльності: клуби та гуртки;

6 клас	
Тема	Об'єкти соціокультурної діяльності
Я, моя родина, мої друзі	портрет британського підлітка, його інтереси, друзі, шкільне життя, стосунки з рідними;
Покупки	назви популярних британських крамниць та торгових центрів (Harrods), брендів; історія їх становлення; біографія засновника; асортимент товарів у крамниці; фермерські ринки; придбання та повернення товару;
Харчування	типові британські страви; їх інгредієнти; шеф-кухар Джемі Олівер, його вплив на шкільний раціон;
Спорт	популярні види спорту; історія успіху на прикладі сучасного британського спортсмена; відомі футбольні клуби Британії (Liverpool, Manchester);
Подорож	громадський транспорт Лондона: метро, таксі, роль велотранспорту в місті; замки Британії (легендарний замок Tintagel); римські лазні (Roman Baths);
Лондон, визначні місця	знакові архітектурні об'єкти Лондона, палаци та музеї (Tower of London, Buckingham Palace, Gherkin, the Shard, Natural History Museum, Big Ben, Millenium Wheel), райони Лондона; лондонські парки;
Шкільне життя	типи шкіл у Британії; школи-інтернати, умови навчання (Eton college та його випускники); позакласні види діяльності; організація та відвідування шкільного концерту, вистави;

Маємо зазначити, що пропоновані об'єкти та явища соціокультурної дійсності не є предметом обов'язкового вивчення. Їх основна мета – зорієнтувати педагогів, які планують або вже розробляють власні дидактичні матеріали.

ЗАСОБИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

М.В. Яковчук,
науковий співробітник

Визначальною характеристикою компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів є дидактично доцільний добір і раціональна методична організація навчальних матеріалів, які використовуються для формування іноземної комунікативної компетентності та сприяють створенню умов для розкриття й розвитку індивідуальних потенційних можливостей школярів. Найбільш повною мірою виконання комунікативних завдань проявляється у процесі використання технологій інтерактивного навчання, таких як: навчально-мовленнєві ситуації, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне спілкування різних учасників навчального процесу у межах програмової тематики, а також під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи. Проте у шкільній практиці бракує достатньої кількості та чіткої класифікації ситуаційних завдань, а у підручниках відсутня їх система.

Нами створено систему ситуаційних завдань для компетентісно орієнтованого навчання іноземного спілкування та запропоновано методичну організацію навчальної діяльності учнів. Наведемо окремі розроблені нами приклади ситуацій, зміст яких відповідає вимогам модельної навчальної програми з іноземних мов для 5 класу.

Уяви, що твій іноземний друг / твоя іноземна подруга просить тебе написати йому/їй листа і розповісти про місто/село, де ти живеш.

Уявіть, що ми зустрічаємо своїх іноземних друзів в місті. Ми сідаємо в автобус. За вікнами – столиця. Розкажіть про неї нашим друзям.

Прореагуй, використавши відповідні репліки, що подаються. (Як цікаво! Як чудово! Неймовірно!)

Під час прогулянки до тебе підійшов іноземний турист, який погано орієнтується в місті і просить в тебе допомоги.

- *Поясни йому, як дістатися до ...;*
- *Де знаходиться...;*
- *Які визначні пам'ятки варто оглянути;*
- *Де можна купити сувеніри... і т. д.*

Закінчується навчальний рік. Наближаються літні канікули. Працюйте в групах. Обговоріть свої плани на канікули.

- *Де ви хотіли б провести свої літні канікули?*
- *З ким би ви їх хотіли провести?*
- *Як би ви хотіли їх провести?*
- *Яке ваше ставлення до мовного табору? Чому?*

Працюйте в групах. Опишіть, якою має бути школа вашої мрії. Порівняйте ваші думки.

Основні характеристики зазначеної системи та методика виконання учнями навчальних дій представлені нами в інших наукових публікаціях.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0119U001259

Роки виконання: 01.2019 р. – 12.2021р.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Проєктування освітньо-розвивальних середовищ. Проблема дослідження: Проєктування освітньо-розвивальних середовищ.

Науковий керівник дослідження: Трубачева С. Е., кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

С.Е. Трубачева,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

В ході узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження (01.01.2021 – 31.12.2021) було здійснено комплексний аналіз результатів формувального експерименту; систематизовано та узагальнено результати дослідження та розроблено науково-методичне забезпечення для проєктування освітнього середовища гімназії; здійснено апробацію результатів дослідження.

Основними результатами наукового дослідження є:

- *уперше розроблено* технологію проєктування освітнього середовища гімназії, її основні етапи з блочним конструктом. Висвітлено організаційно-педагогічні особливості проєктування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору;
- *удосконалено та розкрито* сутність трансформаційних процесів в структурі освітнього середовища гімназії, зокрема висвітлено тенденції у змінах формування змістового, технологічного компонентів освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційної освіти та змішаного навчання. Проаналізовано фінансовий аспект процесу проєктування освітнього середовища;
- *набули* подальшого розвитку організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні особливості проєктування освітнього середовища гімназії як закладу освіти II ступеня, зокрема висвітлено сучасні пріоритетні напрями, дидактичні та методологічні принципи та психолого-педагогічні засади проєктування освітнього середовища гімназії;
- *проаналізовано та систематизовано* педагогічні умови проєктування освітнього середовища гімназії та критерії оцінювання освітнього середовища гімназії. З'ясовано можливості учителя як суб'єкта педагогічного проєктування шкільного освітнього середовища;
- *визначено* особливості проєктування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії. Подано актуальну інформацію стосовно педагогічних умов його проєктування, презентовано модель та методику його проєктування;

- *розроблено* авторський підхід до проєктування освітнього середовища за критерієм інноваційності. Запропоновано розгляд інноваційності освітнього середовища гімназії як умови забезпечення ефективності реформи «Нова українська школа». Подано розроблені концептуальні засади проєктування інноваційного освітнього середовища сучасної гімназії та методи визначення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії. Розроблено програму з підготовки вчителя до проєктування інноваційного освітнього середовища гімназії;
- *висвітлено* особливості організації освітнього середовища з досвіду Вальдорфської педагогіки. Подано детальний аналіз змістовно-дидактичного компоненту освітнього середовища Вальдорфської школи. Висвітлено особливості соціальної взаємодії учасників освітнього процесу Вальдорфської школи. Обґрунтована та представлена предметно-просторова складова освітнього середовища Вальдорфської школи;
- *визначено* організаційно-педагогічні засади проєктування економічного складника освітнього середовища гімназії.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

***С.Е. Трубачева,**
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

В ході дослідження за звітний період було проаналізовано та систематизовано пріоритетні педагогічні умови проєктування освітнього середовища гімназії. Педагогічні умови в дослідженні розглядалися як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний організаційно-педагогічний процес проєктування освітнього середовища гімназії, що опосередковується активністю суб'єктів цього процесу. Ефективність реалізації стратегічних завдань цього процесу залежить значною мірою від раціонально визначених педагогічних умов проєктування сучасного освітнього середовища з урахуванням: а) визначення способів реалізації вимог до його безпековості та безбар'єрності, б) необхідності розробки освітньої програми для реалізації на практиці специфіки навчального закладу, прагнення педагогічного колективу зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу, в) особливостей проєктування в умовах дистанційного та змішаного навчання, г) ідей індивідуалізації та диференціації навчання учнів, д) побудови освітнього процесу на основі сучасних педагогічних технологій з різними видами педагогічної взаємодії особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Суб'єкти проєктної діяльності та наукові консультанти в процесі аналізу отриманого продукту дійшли висновку, що вихідні цілі та завдання, які були визначені в процесі передпроєктної діяльності та етапу розробки концептуальних

засад повністю виконати не вдалося, проте в основному виконані приблизно на 72%. На сайті експериментальних закладів більше уваги почало приділятися питанням безпековості, зокрема: протидія булінгу: план заходів з протидії булінгу, алгоритм дій в разі виявлення булінгу, порядок подання заяв про випадки булінгу, робоча група з протидії булінгу, телефон довіри. Надані рекомендації стосовно захисту дітей в цифровому середовищі. Розроблені матеріали щодо протидії домашньому насильству. Представлені матеріали з кабінету психолога для батьків п'ятикласників та батьків випускних класів. Проте реалізація завдань безбар'єрності освітнього середовища знаходиться в стані вдосконалення. Це завдання ще потребує доопрацювання.

Критерій новизни пов'язаний з майбутнім об'єднанням гімназії з ліцеєм в один заклад. В результаті чого гімназія розпочала роботу з допрофільної орієнтації своїх учнів. Матеріали з профорієнтації для учнів також розміщено на сайті закладу і відкритий кабінет для профорієнтаційної роботи з учнями. Також в стадії розробки та доопрацювання знаходиться питання розробки освітньої програми закладу освіти. Науковцями відділу інновацій та стратегій розвитку освіти проведені науково-практичні семінари та консультації суб'єктів проектування освітнього середовища для більш повної реалізації зазначених завдань.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЄКТУВАННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

*Т.Ф. Алексєєнко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Актуальність та інноваційність соціально-педагогічного підходу у проектуванні інклюзивного освітнього середовища гімназії забезпечується введенням соціального концепту, спрямованого на подолання нерівності, набуття нової якості співбуття для *всіх* учасників освітнього процесу. Така необхідність детермінована подальшим розшаруванням суспільства, збільшенням числа груп соціального ризику, посиленням тенденцій насилля і жорстокості в малих групах школярів, реформуванням спеціалізованих інтернатних закладів, потребами утвердження ідей соціальної інклюзії як базової характеристики недискримінаційного суспільства. Концептуальність в обґрунтуванні соціального концепту визначається ціннісно-смісловим змістом інклюзії, яка широко упроваджується на міжнародному рівні, актуалізована світовими та національними тенденціями, чинними нормативними документами у галузі вітчизняної освіти та соціальної політики, а також пріоритетним завданням освітнього процесу. В основу процедури проблематизації проектування інклюзивного освітнього середовища покладено вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду як за теоретичними джерелами, так і у фокус-групах. За її результатами виявлено звуження у вітчизняних підходах щодо суб'єктності в інклюзивному середовищі, виключну концентрацію уваги на дітях з інвалідністю. Однак філософія інклюзії має дещо поглиблене

розуміння. Соціально-педагогічний підхід спрямований на її реалізацію та подолання виявленого протиріччя шляхом віднесення до суб'єктів соціальної інклюзії в освітньому середовищі, окрім дітей з інвалідністю, й інших, що мають труднощі в адаптації до умов середовища і нової групи ровесників, до системи соціальних вимог та потребують різних видів соціально-педагогічної підтримки, а саме: дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування; дітей з прийомних сімей, ДБСТ; обдарованих дітей (котрі часто не вписуються в колектив через свою яскраво виражену індивідуальність), представників етнічних меншин, дітей трудових мігрантів, дітей-переселенців. Як потенційних об'єктів булінгу та кібербулінгу, що може спричинити шкоду їх здоров'ю, призвести до соціального відчуження, маргіналізації. Змістовий компонент проектування спрямовується на: розвиток інклюзивної культури; упровадження плану протидії процесам соціального виключення; мобілізацію ресурсів всередині освітнього середовища та налагодження партнерських взаємин з зовнішнім (у громаді); розвиток технологій підтримки та супроводу; підвищення професійної компетентності педагогів закладу у різних формах формального і неформального навчання.

ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ ЗМІН

*К.В. Гораи,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

У контексті модернізації української освіти особливого значення для вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти набули результати наукових досліджень, які сприяють успішності освітніх реформ та сприяють проектуванню інноваційного освітнього середовища.

Інноваційне освітнє середовище розглядається нами як спеціально спроектовані умови, що дають змогу зосередити інноваційний потенціал, людські та матеріальні ресурси для забезпечення високої якості освітнього процесу в гімназії. Створення інноваційного освітнього середовища в українських школах сприятиме успішності сучасної реформи освіти в Україні. Реформа освіти - це інноваційні зміни, спрямовані на підвищення якості освіти. Ефективність реформи залежить від готовності керівників і вчителів шкіл здійснювати інноваційну діяльність та змінювати освітнє середовище закладу освіти.

На основі аналізу наукових результатів з проблеми дослідження нами було виявлено та охарактеризовано такі тенденції змін освітнього середовища сучасної школи, як:

1) технологічні тенденції зміни освітнього середовища (інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітній процес та позашкільну роботу);

2) соціокультурні тенденції шкільного освітнього середовища (школа як інституція формування громадянського суспільства в державі);

3) тенденції зміни підходів до розвитку освітнього середовища школи (школа як другий дім для дитини);

4) тенденції навчання протягом усього життя (освітнє середовище школи як центр професійного розвитку вчителів).

Основними умовами проектування інноваційного освітнього середовища гімназії визначено: формування та підтримка статусу школи як «формуючої організації»; наявність в освітньому середовищі школи динамічного «інноваційного ядра»; створення налагодженої системи управління змінами в освітньому середовищі; забезпечення співпраці з батьками учнів, громадськими діячами, громадою міста (села) в проектуванні освітнього середовища школи; відкритість освітнього середовища школи задля зростання соціального і професійного капіталу та забезпечення розвитку закладу освіти; створення системи моніторингу стану і підвищення ефективності освітнього середовища школи) як складника внутрішкільного аудиту.

З метою встановлення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії (адаптивний, експериментальний, рівень пошуково-ініціативного та продуктивний) розроблено та експериментально перевірено інструментарій оцінювання. Кількісні дані були зібрані за допомогою анкет для керівників і вчителів; якісні методи включали інтерв'ю, спостереження за освітнім процесом та позаурочною роботою школи. Застосування кваліметричної моделі дало змогу підтвердити рівень інноваційності для експериментальних і контрольних шкіл.

Узагальнення та аналіз отриманих даних дозволили виявити проблеми в освітньому середовищі гімназій та розробити рекомендації щодо підвищення рівня їх інноваційності та розвитку в умовах реформування освіти в Україні.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

***І.О. Климчук,**
кандидат педагогічних наук*

Проведено дослідження впливу міжнародної фінансової допомоги на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти в Україні, що дало змогу визначити сутність та тенденції впливу глобалізації на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку та дало змогу провести аналіз методологічних засад впливу міжнародної фінансової допомоги на загальну середню освіту, визначити ймовірні позитивні та негативні наслідки глобалізації, перевірити гіпотезу щодо прискорення чи уповільнення інтенсивності розвитку вітчизняної загальної освіти в залежності від ступеню взаємодії з міжнародною фінансовою допомогою. З'ясовано, що дослідження міжнародної фінансової допомоги на рівні загальної освіти в Україні, що представлено міжнародною благодійною допомогою у вигляді міжнародної програми/проекту «House of Europe», міжнародної програми «Erasmus» та Європейського корпусу солідарності підтвердило гіпотезу щодо необхідності

залучення міжнародної фінансової допомоги в Україну з метою наближення рівня вітчизняної загальної освіти до міжнародних стандартів, зумовлених міжнародною глобалізацією світового господарства. *Узагальнено* ймовірні позитивні й негативні наслідки фінансової глобалізації для освітньої галузі., зокрема: негативні наслідки – відтік державних фінансових ресурсів від реального сектору освітньої галузі, посилення нерівномірності розподілу міжнародних фінансових ресурсів між країнами в залежності від можливостей розвитку самої країни, політичної та економічної ситуації в Україні; позитивні наслідки – модернізація всієї освітньої системи в Україні, поява нових фінансово-освітніх інструментів пошуку та залучення додаткових джерел в загальну середню освіту, впровадження інновацій, інформаційних технологій, міжнародних освітніх стандартів (курсів/програм). *Доведено*, що дослідження сутності впливу глобалізації на освіту в Україні проведено з урахуванням впливу цього процесу на окремі суб'єкти освітньої діяльності, а саме – заклади загальної середньої освіти/гімназії, що позитивно впливає на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти, відкриває можливості для використання нових механізмів з метою пошуку та залучення додаткових фінансових можливостей/джерел розвитку закладів загальної середньої освіти/гімназій в Україні.

ПРІОРИТЕТНІ ПРИНЦИПИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

О.В. Мушка,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Узагальнення та систематизація концептуальних принципів, принципів проєктної діяльності та пріоритетних принципів проєктування освітнього середовища гімназії дозволили зробити наступні висновки. Методологічними орієнтирами проєктування освітнього середовища гімназії є особистісно орієнтований підхід, принципи культурологічний, діяльнісний, гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї з умов становлення особистості та успішного її входження в самостійне життя.

Під принципами проєктної діяльності маємо на увазі загальні регулятиви, що нормують діяльність, об'єктивно обумовлені особливостями проєктної педагогічної діяльності і тим самим визначають приналежність тих чи інших дій педагога до проєктної сфери: принцип прогностичності, який обумовлений самою природою проєктування, орієнтованого на майбутнє стан об'єкта; принцип покрокового проєктування, що передбачає поступовий перехід від проєктного задуму до формування образу мети і способу дій. від нього - до програми дій і її реалізації. Причому кожна наступна дія ґрунтується на результатах попередньої; принцип зворотного зв'язку, що нагадує про необхідність після здійснення кожної проєктної процедури отримувати інформацію про її результативності та відповідним чином коригувати дії; принцип продуктивності, який підкреслює прагматичність проєктної

діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значимість; принцип культурної аналогії, який вказує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам. При цьому отримання наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійснювати в зіставленні з власними судженнями і результатами пізнавальної діяльності; принцип саморозвитку, який стосується як суб'єкта проектування на рівні активності учасників, так і породження нових проєктів в результаті реалізації поставленої мети. Рішення одних завдань і проблем призводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

До традиційних, універсальних принципів навчання, які значним чином впливають на процес проектування освітнього середовища доцільно віднести такі принципи: науковості (орієнтація на передові наукові досягнення у відповідній галузі); системності (облік системних характеристик досліджуваного явища, їх цілісності і структурних зв'язків); варіативності (альтернативний характер наукового пошуку, виділення й оцінка всіх можливих варіантів рішення, використання в кожному випадку конкретних особливостей об'єкта); динамічності (об'єкт дослідження містить внутрішні сили для саморозвитку, існує тільки в динаміці); прогностичності (вироблення ймовірного судження про стан об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку).

Серед принципів пріоритетності актуальності сьогодні набувають принципи детермінізму, принцип спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В У МОВАХ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ

*О.О. Прохоренко,
кандидат психологічних наук*

На нашу думку, в процесі застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчальний матеріал і освітній процес в цілому повинен бути персоналізованим. З цією метою в ході підготовки учнів мають використовуватись такі форми, методи та способи його організації, які апелювали б до особистісного досвіду пізнання та засвоєння знань, активізували його емоційну й інтелектуальну сфери, залучали їх до процесу пізнання. Особистісно орієнтовані технології мають стимулювати та забезпечувати розвитку та саморозвитку учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід та надаючи йому змогу реалізувати себе в різних видах діяльності, адже особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на принципі варіативності.

Як засвідчили результати дослідження до психолого-педагогічних особливостей процесу проектування особистісно орієнтованих педагогічних технологій в освітньому середовищі гімназійній доцільно віднести: 1) гнучкість та варіативність освітнього процесу, що потребує від учителя досконалого володіння

дидактичним матеріалом; 2) позитивне оцінювання та заохочення пізнавальних досягнень; 3) проектування навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, змісту освітнього матеріалу, педагогічних ситуацій, що виражається в поєднанні педагогічно-дидактичних матеріалів, методичних рекомендацій, а також доцільному використанні інноваційних та інтерактивних технологій; 4) диференціація та індивідуалізація освітнього процесу з максимальним врахуванням творчо-інтелектуального рівня розвитку учнів та можливостей у розробці й використанні індивідуальних завдань для їх самостійної діяльності; 5) діяльнісно-творчий характер освітнього процесу – формування та розвиток багатогранності навичок та умінь творчої й навчальної діяльності учнів, необхідних для творчої самореалізації особистості; 6) інтерактивність, що реалізується у систематичній активній взаємодії учнів через застосування інтерактивних педагогічних технологій; 7) проєктивність – розвиток самосвідомості учнів, утвердження власної позиції в освітній діяльності; конструювання цілей і змісту освітнього процесу у формі проєкту особистісного саморозвитку та самореалізації шляхом застосування технології навчального проєктування для чіткого розуміння необхідності опанування знань, умінь та навичок для подальшого використання їх у подальшій освітній діяльності. При цьому важливого значення набуває добір специфічних організаційних форм і методів опрацювання навчального матеріалу, а також створення диференційованої системи необхідних умов, традиційних та інноваційних методів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на перспективу розвитку учнів, виховання особистісних оцінних суджень, формування готовності до свідомої творчості.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

*Ю.М. Люлькова,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти*

Технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони мають використовуватись. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарії та способах реалізації. Так, педагогічні технології навчання, які застосовуються в процесі вивчення загальноосвітніх предметів, які становлять інваріантну складову змісту загальної середньої освіти і є обов'язковими повинні мати більш традиційний характер та унормовану тематику.

Тематика технологій які використовуються для поглибленого вивчення предметів в основній школі має свою специфіку. Одним із їх завдань є допрофільне орієнтування на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст таких інтегрованих курсів має виходити за межі одного предмета і розв'язувати проблеми, що вимагають синтезу

знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність усередині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання. Як показали результати експериментального дослідження пріоритетності сьогодні набувають педагогічні технології, які засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проєктних і дослідницьких методів, передбачають взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики.

На значну увагу в основній школі сьогодні заслуговують метапредметні педагогічні технології як аспект розвитку педагогічних технологій в гімназії. Метапредметні технології розглядаються як педагогічні способи роботи з мисленням, комунікацією, дією, розумінням і рефлексією учнів. Використання метапредметних технологій у викладанні традиційних навчальних предметів дає змогу демонструвати учням процеси становлення наукових і практичних знань, розвивати в них критичне мислення, формувати способи пізнання, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання, завдання і проблеми, які мають практичне значення для учнів гімназії.

В умовах карантину актуальною стала педагогічна технологія дистанційного навчання, яка спрямована на організацію опосередкованої педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища гімназії. До її особливостей, які мають бути враховані в процесі проєктування освітнього середовища ми відносимо: створення електронних освітніх ресурсів, визначення найбільш зручних та ефективних інформаційно-комунікаційних платформ для забезпечення педагогічної взаємодії як онлайн так і оффлайн. Забезпечення умов для організації контролю за результатами виконання завдань та обов'язкового зворотнього зв'язку із здобувачами освіти.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

***О.В. Чорноус,**
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки НАПНУ*

Питання визначення педагогічних умов проєктування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії є порівняно новим та недостатньо дослідженим і розробленим. Під інформаційно-комунікаційним складником освітнього середовища гімназії розуміють системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього середовища. У ході дослідження було визначено педагогічні умови проєктування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії. По-перше, їх основними властивостями є гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність,

когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище – це підвищує активність учнів, зростає їх інтерес до проектних та дослідницьких видів діяльності. По-друге, проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії (а саме: визначення основних функцій складника в освітньому середовищі, визначення перспектив для використання інформаційно-комунікаційних технологій, визначення можливостей ІКТ для використання в роботі педагога, визначення критеріїв оцінювання умінь володіння суб'єктами освітньої діяльності комп'ютерною грамотністю) найбільш оптимально і ефективно сприяє реалізації триєдиної дидактичної мети навчального заняття. Освітній аспект: забезпечують сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення. Розвивальний аспект: сприяють розвитку пізнавального інтересу в учнів, формуванню уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати; сприяють активізації творчої діяльності учнів. Виховний аспект: сприяють вихованню наукового світогляду, вмінню чітко організувати самостійну і групову роботу, вихованню почуття товариства, взаємодопомоги. По-третє, визначення педагогічних умов проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії дозволяє підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого ряду факторів: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками; гра не викликає стресової реакції. По-четверте, було з'ясовано, що в процесі визначення педагогічних умов проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії та в сучасних умовах дистанційного навчання розвиваються елементи творчості і самоаналізу, розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, мислення. Мультимедійні програмні засоби мають значні можливості у відображенні інформації, безпосередньо впливають на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, таким чином, на ефективність навчального процесу в цілому.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ КРАЇН ЄВРОПИ

***О.І. Мезенцева,**
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник*

З метою аналізу реалізації ідей Р. Штайнера щодо особливостей формування освітнього середовища Вальдорфських шкіл нами було проведено дослідження 33 закладів освіти 13 країн Європи. Дослідження детерміноване нами як *компаративний аналіз*, що визначає його сутність та специфіку трактування. За результатами аналізу, нами визначено *виклики та критичні точки* формування освітнього середовища Вальдорфських шкіл у таких площинах:

1. Зовнішні детермінанти:

• *державно-політичні*: відкриття будь-яких закладів освіти, альтернативних до існуючої в державі, традиційної освітньої системи, залежить від ступеня демократичності та відкритості політичної системи, рівня розвитку громадянських

інституцій та людиноорієнтованої (а не державоорієнтованої) системи нормативно-правових відносин;

- *історично-національні*: країни, що знаходяться на етапі формування, реформування або розвитку усіх соціальних інституцій, характеризуються протистоянням старого й нового, національного й глобального, традиційного й інноваційного, що виражається у постійному русі вперед та відкиданні назад;

- *економічні*: фінансування системи освіти в різних країнах має свої особливості – від пріоритетного до фінансування «за залишковим принципом». Оскільки Вальдорфські школи потребують додаткового фінансування освітнього процесу, вони подекуди не витримують фінансової напруги;

- *суспільні*: умовою впровадження вальдорфської педагогіки має бути не адаптація готової зарубіжної (німецької) моделі, а основні ідеї Р. Штайнера, використані у світоглядному контексті країни;

- *демографічні*: відкриття школи має відбуватись з урахування демографічного потенціалу місцевості: народжуваності, спроможності сімей фінансувати заклад, дистанційна досяжність школи тощо.

2. Внутрішні протиріччя:

- *недостатнє розуміння глибинних основ вальдорфської педагогіки*;
- *вільне трактування концепту «свобода»* як з боку батьків, так і з боку вчителів;

- *невідповідність ідеалу виховання у батьків та вчителів*;

- *недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів* призводить до зниження виховного потенціалу вальдорфської педагогіки та якості освіти в цілому;

- *сприйняття Вальдорфських шкіл як виключно корекційних, реабілітаційних та/або лікувальних*, результатом чого стає численний запит батьків дітей з особливими потребами та девіантною поведінкою;

- *«відкритість» та «закритість» школи як освітньої системи* виражається в тому, що освітнє середовище Вальдорфської школи є цілісним конструктом, елементи якого не дають очікуваного результату;

- *недостатньо насичене інформаційне поле щодо діяльності Вальдорфських шкіл*, що обумовлене відмовою вальдорфської педагогіки «демонструвати» своїх учнів, адже кожен долає свій особистий шлях;

Ми передбачаємо, що цей компаративний аналіз може набути смислового навантаження для педагогічної прогностики розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та у світі в цілому.

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ОРІЄНТИРИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Н.Є. Пархоменко

Пріоритетним завданням реформи Нова українська школа є осучаснення освітнього середовища, яке має бути сприятливим для ефективної взаємодії

учасників освітнього процесу та для інтелектуального й особистісного зростання і самореалізації кожного.

Дослідження проблеми проектування освітнього середовища засвідчили важливість дотримання його гнучкості і динамічності, що передбачає постійний розвиток освітнього середовища з урахуванням інтересів і здібностей суб'єктів освітнього процесу, створення сприятливих умов для розкриття їх індивідуальних можливостей, успішного руху власною освітньою траєкторією. Одним із орієнтирів проектування гнучкого й динамічного освітнього середовища є результати навчання здобувачів освіти. В умовах компетентнісно орієнтованого навчання вважаємо доцільним розуміння результату навчання як вимірюваного результату освітнього процесу, який дає можливість з'ясувати стан сформованості компетентності на певному етапі навчання.

Окреслені у державних стандартах освіти / освітніх програмах загальні, обов'язкові / очікувані результати навчання, що відрізняються за рівнем узагальненості та за відповідністю етапу їх опанування, нормативно визначають змістове наповнення освітнього середовища та його організаційно-діяльнісний складник.

Нормативно визначене через опис результатів навчання змістове наповнення освітнього середовища знаходить своє відображення в дидактичних засобах навчання, у тому числі навчальній літературі. Її оновлення зумовлене компетентнісно орієнтованим характером результатів навчання, що вплинуло на зміну пріоритетності функціонального призначення навчальної книги.

Сучасний підручник для закладів загальної середньої освіти визначено засобом формування активної у пізнавальній діяльності, реально і творчо мислячої, відкритої до спілкування, самокритичної особистості, здатної до самоусвідомленої дії. Тому фахівці з підручникотворення надають першість управлінській функції підручника, що передбачає спрямованість системи навчальних завдань у ньому на формування в учнів навичок самоорганізації до навчальної діяльності, розвиток пізнавальної самостійності, оволодіння способами дій зокрема та предметними й ключовими компетентностями загалом. Водночас актуальність інформаційної, мотиваційної, діяльнісної, розвивальної, виховної функцій підручника не зменшується. Вони набувають нових смислів: сучасність, практична значущість, дієвість інформаційного наповнення; спрямованість на становлення внутрішньої мотивації, позицій «Я хочу», «Я можу», «Я дію»; розвиток конвергентного й дивергентного мислення, креативності й ініціативності, вміння критично працювати з інформацією тощо.

Нормативно визначені результати навчання стають особистісним надбанням здобувачів освіти в умовах навчальної взаємодії учасників освітнього процесу. Ефективність такої взаємодії зумовлена адаптованістю змістового наповнення освітнього середовища до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Індивідуалізацію освітнього процесу забезпечує оцінювання результатів навчання. В умовах компетентнісного особистісно орієнтованого навчання воно має формувальний характер і дозволяє своєчасно коригувати змістове наповнення освітнього середовища.

Подальші наукові розвідки спрямовуємо на дослідження особливостей проектування організаційно-діяльнісного складника освітнього середовища з урахуванням результатів навчання здобувачів освіти.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ГІМНАЗІЇ

*Д.О. Пузіков,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Проведений аналіз результатів експериментальної апробації методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії дає можливість сформулювати кілька методичних рекомендацій стосовно впровадження цієї методики в процесі науково-методичної роботи в гімназії.

Варто зауважити, що впровадження методики в процесі науково-методичної роботи в гімназіях (структурних підрозділах ліцеїв, окремих закладах загальної середньої освіти) пов'язано, насамперед, з підготовленням педагогічних працівників до застосування цієї розробки. Проведене пілотне дослідження показало, що 92,1 % опитаних педагогічних працівників ніколи не застосовували подібні методики (хоча 68,4 % опитаних хотіли б навчитися цього), а 86,8 % респондентів взагалі не залучалися до створення освітньої програми закладу загальної середньої освіти. Тому завдання підготовлення педагогічних працівників до застосування цієї методики є не лише першочерговим, а найважливішим. Реалізація цього завдання можлива в ході професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти, а також у процесі підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної освіти. Однак актуальність цього завдання змушує нас звернути увагу на можливості внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Отже, можна сформулювати рекомендацію щодо необхідності організації підготовлення педагогічних працівників до застосування методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі науково-методичної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Друга рекомендація пов'язана з організаційно-методичним забезпеченням підготовлення педагогічних працівників до застосування указаної методики. Більшість опитаних педагогічних працівників (55,3 %) погодилася з тим, що освітній тренінг є оптимальним способом організації цього процесу. Отже, рекомендуємо застосовувати освітній тренінг у процесі зазначеної підготовки.

Упровадження методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії значно спроститься й полегшиться, якщо цю методику буде подано на сторінка посібників для педагогічних працівників, які можуть створюватися як у друкованому, так і в електронному вигляді. Зазначимо, що для застосування в закладах вищої освіти й післядипломної освіти педагогічних працівників доцільніше розробляти навчальні посібники, а для внутрішньошкільної науково-методичної роботи – методичні й практичні посібники (у т. ч. самовчителі),

які належать до виробничо-практичних видань. Тому третя рекомендація пов'язана зі створенням методичних і практичних посібників, самовчителів, які застосовуватимуться в науково-методичній роботі в гімназії, спрямованій на оволодіння педагогічними працівниками методикою проєктування варіативного складника освітньої програми цього закладу загальної середньої освіти (або структурного підрозділу ліцею).

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

*С.І. Пікуза,
заступник директора гімназії № 178 м. Києва*

Вагомим завданням експерименту всеукраїнського рівня за темою «Формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи», що проводиться за наказом Міністерства освіти і науки України на базі гімназії № 178 м. Києва (науковий керівник – к. пед. н., доцент Д.О. Пузіков) є визначення компонентного складу громадянської компетентності учнів різних вікових груп.

Значущість реалізації цього завдання стосовно компонентного складу громадянської компетентності учнів підліткового віку, які здобувають базову середню освіту зумовлена затвердженням нового Державного стандарту базової середньої освіти і нової типової освітньої програми для учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти. Ці директивні документи передбачають суттєве розширення прав вітчизняних шкіл щодо розподілу навчальних годин за освітніми галузями, навчальними предметами й інтегрованими курсами (типовою освітньою програмою визначено мінімальну, рекомендовану та максимальну кількість годин), право вибору інтегрованих курсів із запропонованих програмою. Таким чином, суттєво зростають як можливості, так і відповідальність закладів загальної середньої освіти за здійснення допрофільної підготовки, за оптимальну організацію поглибленого вивчення навчальних предметів і курсів, за формування ключових компетентностей учнів, чільне місце серед яких займає громадянська компетентність.

Зауважимо, що проведення експерименту всеукраїнського рівня спрямовує педагогічний колектив нашого закладу до поглибленого формування громадянської компетентності учнів. Цей процес відбувається в гімназії відповідно до освітніх і методичних вимог (визначених програмою й концепцією експерименту), котрі не лише повністю відповідають вимогам Державних освітніх стандартів, але й поглиблюють і посилюють їх.

Педагогічними працівниками гімназії здійснено аналіз і обговорення компонентного складу громадянської компетентності учнів 5–9-х класів, поданого в директивних документах, на сторінках наукової й методичної літератури. Результати проведеної роботи дали можливість виокремити низку структурних елементів цієї компетентності, поглибленому формуванню яких

необхідно надати особливої уваги в ході розроблення й реалізації комплексу навчального і виховного забезпечення формування громадянської компетентності учнів 5–9-х класів, а саме: повага до прав і свобод людини, дотримання вимог законодавства, толерантність, емпатійність (ціннісно-мотиваційний компонент громадянської компетентності); знання про права і свободи людини і громадянина, про українську культуру, традиції, звичаї, про сучасний світ, міжнародні відносини, глобалізацію (когнітивний компонент), здатність мислити критично, робити свідомий вибір, аргументувати власну позицію, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для захисту своїх прав і свобод (діяльнісний компонент).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0119U001262

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Проблеми розвитку особистості, суспільства, демографія та соціально-економічна політика.

Керівник наукового дослідження: В. І. Доротюк, кандидат псих. наук, завідувачка відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*В.І. Доротюк,
кандидат психологічних наук,
завідувачка відділу*

- з'ясовано сутність проблем компетентісно орієнтованого навчання в теорії та шкільній практиці; роль підручника у змішаному навчанні, візію суб'єктів компетентісно орієнтованого навчального процесу;

- визначено критерії професійної компетентності вчителів, протиріччя у реалізації компетентісно орієнтованого навчального процесу; психологічну основу педагогічної компетентності вчителів; психологічні засади компетентісно орієнтованих підручників, умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання в середніх освітніх закладах з використанням інформаційних технологій, мотиваційні; організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів до компетентісно орієнтованого навчання; психологічну основу педагогічної компетентності вчителів; психологічні засади створення компетентісно орієнтованих підручників, умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах середньої освіти з використанням інформаційних технологій, мотиваційні фактори навчальної діяльності у компетентісно орієнтованій освіті, методи психолого-педагогічного дослідження особистісних якостей учнів в умовах компетентісно орієнтованого навчання; психолого-педагогічні фактори, професійно важливі якості та особистісні детермінанти що впливають на формування компетентностей конкурентоздатності особистості, що є основою підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання; латентну структуру факторів пріоритетних компетентностей, які необхідні для формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій.

- проаналізовано нормативні документи з організації підвищення кваліфікації учителів, зокрема професійний стандарт учителя, методичні рекомендації з розроблення освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів та магістрів за педагогічними спеціальностями, навчальні програми підвищення кваліфікації учителів тощо; рекомендації щодо формулювання переліку компетентностей, що вдосконалюватимуться/набуватимуться (загальні, професійні тощо) під час підвищення кваліфікації використано у комплекті

програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Галузь знань: 01 Освіта Спеціальність 014 Середня освіта. Для керівних та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти, які братимуть участь у реалізації інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування базової середньої освіти» на квітень 2021 – грудень 2026 роки (наказ МОН України № 484 від 29.04.2021 р.);

- *встановлено*, що впровадження розробленого на основі визначених педагогічних умов і методичних рекомендацій науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання сприяє професійній самореалізації й спонукає до подальшого саморозвитку педагогів;

- *розроблено* структуру методичного забезпечення діагностики рівня навчальних досягнень у компетентісно орієнтованому навчанні педагогічної діяльності у компетентісній освіті; розроблено методичні рекомендації для підготовки вчителів до реалізації компетентісного навчання; структуру педагогічної діяльності у компетентісній освіті; методичні рекомендації для підготовки вчителів до реалізації компетентісного навчання; методичні рекомендації вчителям по використанню теорій і законів мотивації.

Коригувався розроблений зміст науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання на основі апробації методики підготовки вчителів до реалізації компетентісно орієнтованого навчання в умовах середнього навчального закладу, складниками якої є методи формування загального інтелекту, методи диференціації особистісних особливостей учнів, їх синтезу і типізації для знаходження ефективних підходів до ведення навчання і виховання в класах; метод прогнозування, для допомоги учням у побудові професійної траєкторії і особистісного самовизначення, та комплексної системи «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності»; прогнозувався та виявлявся соціальний ефект від впровадження результатів НДР, а також розробленого науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання.

Забезпечення виконання освітніх завдань з формування ключових компетентностей учнів в освітньому процесі відбувається завдяки вчителям, фахова підготовка яких відповідає сучасним особистісним потребам та суспільним запитам. Підготовка педагога до формування ключових компетентностей учнів відбувається у відповідності до концепції в якій розкриваються сутність, природа і складники його педагогічної майстерності.

Результативність цього процесу сприяла вирішенню суперечностей між вимогами суспільства та потребами особистості у процесі формування ключових компетентностей.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*В.І. Доротюк,
кандидат психологічних наук,
завідувачка відділу*

У процесі опрацюванні наукової літератури з компетентісно орієнтованого навчання, було виявлено, що основою його є професійно компетентісний педагог. Джон Равен, визначив такі вимоги до вчителів, що працюють у компетентісно орієнтованій освіті - вчителі повинні створювати ситуації, при яких діти змогли би з ентузіазмом займатись цікавим і важливим для них ділом, нарощуючи впевненість в собі і свою компетентність. По визначенню Л. Віготського важливим ділом, тобто, ведучою діяльністю для дітей є навчальна діяльність, інтерес до якої має забезпечити вчитель. Для цього необхідно, щоб вчитель уважно аналізував здібності своїх учнів і умів прогнозувати їх розвиток. Але задача по формуванню компетентностей учнів не буде вирішена, якщо вчитель спочатку не виявить, в чому полягають особистісні цінності учня, не зуміє розвинути його ініціативу та не побудує його мотиваційну траєкторію. Віготський дослідив, що одиницею виміру розвитку особистості учня є його ключові переживання, які напевно ляжуть в основу його пізнавальних мотивів. В психології існує декілька теорій і законів мотивації і безперечно, вчитель повинен їх врахувати під час процесу формування навчальних і ключових компетентностей у школярів. Із багатьох теорій мотивації, вчитель може підібрати одну головну відповідно до психологічної характеристики класу чи окремого учня і впровадити її у навчальний процес. До прикладу, учителю подобається піраміда Маслоу, і він використовує її. Ця теорія формулює потреби особистості у наступній послідовності:

(низький рівень) фізіологічні потреби: голод, холод, сон, і т.д.; потреби в безпечності: впевненість, порятунк від страху та невдач; потреба в приналежності і любові; потреба в повазі: досягненні успіху, схвалення і визнання; потреби пізнання: знати, вміти, досліджувати; естетичні потреби: гармонія, порядок, краса;

(вищий рівень) потреба в самоактуалізації, реалізації власних цілей, здібностей, розвитку власної особистості.

Маслоу стверджує, що, потреби у людини виникають по мірі їх задоволення, починаючи з основи піраміди, на місце забезпеченої, виникає наступна і потреби нижчого рівня витісняють вищі.

Виходить так, оскільки, пізнавальна діяльність учня знаходиться на п'ятому місці серед універсальних потреб, то вчитель повинен визначити, чи задоволені попередні чотири потреби у учнів його класу, і тільки після цього будувати мотиваційні навчальні програми. У класі навчаються діти з різними матеріальними достатками, різним ступенем задоволення фізичних потреб, почуття безпеки, порятунку від страху та невдач, мають чи не мають повагу оточуючих, успіх та любов, і від цього залежить - готові вони до виникнення потреби у пізнанні, в бажанні знати, вміти, досліджувати чи не готові. Зрозуміло, що у людини, ключовим переживанням якої є задоволення фізіологічних потреб, страх і невпевненість, у собі, розум буде зайнятий такими проблемами, які витісняють вищі і мотиви. Що робити

в такій ситуації педагогу? Напевно, словесні заклики вчителів про необхідність навчатись є недоцільними, коли вони не відповідають науковим теоріям. Педколектив повинен перебудувати мотиваційні методи, задіяти ті стимули, які дійсно вплинуть. Важливість прагнення до пізнання доцільно зв'язувати з такими рисами особистості, які допомагають адаптації учня до соціуму. Можливо, закликом до пізнання послужить переконання учня в тому, що пізнання пов'язане з раціональністю, швидкістю рішень, задоволенням матеріальних потреб, збільшенні кількості варіантів вирішення життєвих ситуацій. Кожен учитель чи педколектив, розробляє свої методи спонукання до навчання, які базуються на вивченні цінностей учнів та забезпечують зворотній зв'язок, але обов'язково базуються на знанні вікових особливостях та соціальному стані учнів і пов'язані з науковою теорією мотивації та дотриманням законів мотивації.

Крім теорії Маслоу, існує теорія мотивації Альдерфера, Мак-Клеланда, цікавою та ефективною є теорія когнітивного дисонансу Леона Фестінгера та багато інших.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

*М.І. Піддячий,
доктор педагогічних наук, професор*

Підвищення рівня сформованості ключових компетентностей учнів досягається засобом компетентнісно орієнтованого навчання, що розробляється на основі системного підходу. Його сутність полягає у комплексному розробленні гармонізації психологічної сфери учнів у єдності з узгодженим функціонуванням усіх освітніх компонентів. Система розглядається як цілісність, що становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин. Основні ознаки системи прослідковуються в наявності: найпростіших одиниць – елементів, які її складають; підсистем – результатів взаємодії елементів; компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами; внутрішньої структури зв'язків між компонентами, а також їхніми підсистемами; певного рівня цілісності, який засвідчує, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат.

При розробленні компетентнісно орієнтованого навчання набули подальшого розвитку такі методологічні принципи:

- 1) цілісності – відповідно до якого досліджуваний об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, які органічно інтегровані в єдине ціле;
- 2) примату цілого над складовими частинами. Це означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функції системи в цілому;
- 3) ієрархічності, що передбачає підпорядкованість компонентів і підсистем системі загалом, а також підпорядкованість систем нижчого рівня системам більш високого рівня;

4) структурності – спосіб закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови.

У контексті психолого-педагогічних засад компетентісно орієнтоване навчання – це система, що має свій зміст та структуру, елементи якої розташовані у визначеній логічній послідовності та є взаємопов'язаними. У зв'язку з цим удосконалено технологію розвитку учнів через розкриття їхньої психологічної структури, яка містить мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти. Сутність компонентів полягає у формуванні: зовнішньої та внутрішньої мотивації до формування компетентностей (мотиваційний); знань про якості особистості, методи їх діагностики, системи самоосвіти і самовиховання, міжособистісне спілкування, методи виявлення недоліків діяльності (змістовий); вміння діагностувати особистісні якості, здійснювати самоосвіту і самовиховання, суб'єкт-суб'єктну взаємодію та виявляти недоліки власної діяльності (діяльнісний).

Мотивація розвитку ключових компетентностей учнів розглядається як сукупність мотивів, які у конкретний момент ініціюють, спрямовують та підтримують як їх учіння та виховання, так і самоосвіту й самовиховання.

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Ф.Г. Левченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

Модернізація в освіті, зокрема, інтеграційні процеси, демократизація, створення єдиного інформаційного простору, глобалізація, зміни в суспільстві, всі ці процеси створили нову систему цінностей особистості, серед яких значне місце відводиться компетентності.

Формуванням компетентностей підростаючого покоління у закладах загальної середньої освіти займається вчитель фаховий рівень якого має бути достатнім для здійснення цього процесу.

У якості складових методики підготовки вчителя до реалізації ідей компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти були запропоновані форми самоосвітньої підготовки, такі як професійний саморозвиток та мережеві педагогічні спільноти.

Професійний саморозвиток розглядаємо як постійне самовизначення, розвиток професійних навичок, самопроекування, створення певної стратегії для зростання з професійної точки зору своєї діяльності, самоорганізація і самоврядування. Впровадження здійснювалося у ході проведення вправ («Крок до успіху», «Поле вражень»), які охоплюють три основні складові професійного саморозвитку, а саме: когнітивну – пізнання себе, міжособистісне спілкування, стереотипні уявлення, стильові особливості; змістову – особливості розвитку педагога в умовах компетентісно орієнтованого навчання, зміст професійної діяльності, ставлення до себе як до особистості, як до професіонала, ставлення до

праці та до професії, визначення професійних перспектив тощо; мотиваційну – що полягає в актуалізації мотивів під впливом різноманітних умов (ситуацій) професійної діяльності (розв'язання проблем, прийняття рішень).

Щодо мережевої педагогічної спільноти, то спостереження і включення в роботу мережевих педагогічних спільнот закладів загальної середньої освіти дало підстави стверджувати, що ця форма самоосвітньої підготовки сприяє: організації спільної діяльності; створенню єдиного інформаційного простору; обміну досвідом, підтримкою і співробітництвом; поширенню успішних педагогічних практик; організації формального і неформального спілкування на професійні теми; ініціації віртуальної взаємодії для подальшої взаємодії поза Інтернетом; підтримці нових освітніх ініціатив зберігання інформації у вигляді текстів, аудіо та відеоматеріалів, які містять навчально-виховний зміст; розміщенню своїх файлів і користування доступними в бібліотеці спільноти; спілкуванню (форум, чат, коментарі); участі в конкурсах, акціях, проектах, обговореннях; створенню власних електронних сторінок (портфоліо).

Отже впровадження зазначених форм роботи дозволило зафіксувати не лише якісні зміни в професійному саморозвитку, а й підвищення готовності до формування ключових компетентностей учнів. Зокрема: на 9,3% збільшилась кількість викладачів з високим і на 29,7% – з достатнім рівнями готовності до формування ключових компетентностей, і відповідно зменшилась частка викладачів із середнім (на 24,2%) і з низьким (на 15,2 %) рівнями.

ВПЛИВ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

О.В. Харченко,

кандидат педагогічних наук

Тенденції розвитку системи української освіти зумовлюють постійне удосконалення освітнього процесу, розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, розробку сучасних, творчих, прогресивних освітніх моделей із застосуванням нових освітніх технологій. Важливу роль у забезпеченні реформування освіти відіграє особистість вчителя, рівень його професіоналізму, загальна культура, особистісні якості, професійні компетентності та ін.

Актуальність необхідності розвитку компетентностей сучасного вчителя зумовлюється підвищенням рівня професійної компетентності вчителя, здатного творчо мислити, моделювати навчально-виховний процес, бути генератором та реалізатором ідей, впроваджувати нові технології в процес навчання та виховання. Система психолого-педагогічних та предметних знань, умінь та навичок вчителя визначає характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Лише той вчитель, який орієнтується у підходах до організації освітнього процесу, вдало застосовує педагогічні технології, має високий рівень компетентностей, інтелігентності здатний сформувати високорозвинену особистість учня, розвинути у нього комплекс компетентностей, важливих для входження у доросле життя. Успіх реалізації

завдання формування компетентностей учнів в певній мірі залежить від самоосвіти і саморозвитку самого вчителя. Теорія і практика педагогічної освіти на сьогоднішній день представлена різноманітними формами і методами самоосвітньої роботи.

Важливими в сучасних умовах залишаються наукові пошуки щодо вдосконалення форм і методів розвитку професійної компетентності вчителів, усунення недоліків, що мають місце у їх діяльності (низька активність вчителів у науковій, методичній роботі, у підготовці до засідань методичних рад, недостатня робота з обміну досвідом та узагальнення передового педагогічного досвіду; низька активність у залученні учнів до конкурсів, олімпіад; повільне впровадження вчителями новітніх технологій в освітній процес, виклики впровадження дистанційного навчання), що відображено в роботах О. Топузова, В. Кременя, М. Гриньової, Н. Бідюк, О. Горошкіної, О. Овчарук та ін.

Слід наголосити, що компетентний вчитель біології має володіти системою знань про природу рідного краю, про анатомічну будову, морфологічні особливості, класифікацію та різноманітність рослинного та тваринного світу, закономірності їх взаємодії, особливості поширення живих організмів, їхнє значення у біосфері та житті людини, необхідність їх раціонального використання і охорони; про основні закономірності росту й розвитку організму, особливості будови і життєдіяльності організму людини. Для сучасних педагогічних уявлень тренінг є формою оновлення навчальної практики, оскільки він відповідає принципам організації навчальної практики педагогів як підвищення кваліфікації.

Тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання.

Розглядаючи тренінг як організаційну форму підвищення кваліфікації вчителів, важливо наголосити на тому, що процес навчання має інтерактивний характер, тобто процес здійснюється в активному спілкуванні на основі постійної взаємодії всіх його учасників. Це має позитивний вплив на формування і розвиток професійних компетентностей вчителів, оскільки уможливорює поєднання набутого досвіду із набуттям нових навичок. Відбувається побудова системи цінностей, орієнтацій і переконань. У такий спосіб розкривається ставлення особистості до конкретного питання. Програвання ситуацій стимулює вчителів до аналізу, усвідомлення, оцінювання, переосмислення. В ході виконання завдань тренінгу відбувається формування нових поглядів на задачі, які розглядаються, тим самим уможливаючи особистісний і професійний розвиток.

Професійну компетентність вчителя біології можна розуміти як його здатність перетворювати освітній процес у засіб формування особистості учня і відображає можливості педагога самостійно та ефективно вирішувати педагогічні задачі. Учені зазначають, що її структуру складають такі елементи: *спеціальна компетентність* в сфері навчальної дисципліни, що викладається (основа – біологія); *методична компетентність* у сфері методики професійної освіти (умінь використовувати у своїй роботі різноманітні методи навчання, поєднувати їх, використовувати новітні освітні методики, педагогічні інновації загалом); *соціально-психологічна компетентність* у сфері процесів спілкування з учнями, батьками, колегами

(особистісна гнучкість, соціальний інтелект, адаптивність до соціальної ситуації, вербальний інтелект, м'яка домінантність як керівництво ситуацією, соціальна сміливість, ініціатива у контактах, упевненість у собі, успішність у житті тощо); *диференціально-психологічна компетентність* в сфері визначення здібностей, мотивів, нахилів, спрямованостей школярів (обізнаність вчителя про індивідуальні особливості учня, його здібності, слабкі й сильні сторони його характеру та волі, переваги й недоліки його підготовки та проявляється у застосуванні індивідуального підходу в роботі з учнем, проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії); *аутопсихологічна компетентність* в сфері переваг і недоліків власної діяльності особистості (готовність і здатність вчителя до цілеспрямованої психічної роботи зі зміни властивостей особистості, її поведінки, діяльності і відносин у бік прогресивного особистісно професійного розвитку).

Розвиток цих компетентностей вчителя біології є ключовим моментом під час тренінгу, оскільки у такій формі відбувається реалізація проблемного підходу, за якого вчителям пропонується вирішити певну проблему або задачу, звертаючись до власного досвіду. Це в свою чергу, дозволяє:

- концентруватися на реальних життєвих проблемах;
- встановлювати зв'язок зі змістом та потребами учасників тренінгу;
- демонструвати інструменти педагогічного впливу;
- спонукати до висловлення власних думок, дискусії.

Такі переваги тренінгу слугують мотивацією до саморозвитку і удосконалення власних професійних компетентностей. Мотивація у системі професійної підготовки проявляється у своєрідній системі відносин особистості з діяльністю: перед включенням у певний вид діяльності (переважно – пізнавального характеру), необхідна попередня психологічна підготовка на перспективу до включення в зовсім інший за структурою та функціями вид діяльності. Це вимагає особливого співвідношення факторів: наявності пролонгованої мети, що підпорядковує собі виникнення, усвідомлення та реалізацію поточних мотивів; пріоритет прогнозованих (на раціональному рівні) віддалених наслідків дій і вчинків над безпосередніми потребами та мотивами.

Тренінг як сучасна форма навчання педагогів передбачає використання таких методів роботи із учасниками тренінгу: міні-лекція, мозковий штурм, групова дискусія, рольові та ділові ігри та ін. У контексті профільного навчання реалізація таких методів дозволяє актуалізувати набуті знання, а також сформувати систему нових не лише із предметів, передбачених програмою, а й здобуття надпредметних знань теорії наукових досліджень, наукознавства, історії науки, психології творчості тощо. Завдяки тому, що такі методи тренінгової роботи стимулюють вчителя до розвитку креативних здібностей, вчителі перетворюються з об'єкта творчої дії на суб'єкта й головну дійову особу – дослідника, а дослідницька діяльність виступає засобом самотворення і саморозвитку креативної особистості. Це свідчить про те, що вчителі в ході тренінгової програми займають позицію учасника, і тим самим можуть відчувати себе у ролі учня. Це є дуже важливим, оскільки вирішивши особисто ті завдання, які ставляться перед учнями, вони зможуть мати уявлення про те, як освітній процес сприймають учні. Визначальною особливістю профільного креативного навчання є створення умов для формування творчої самосвідомості, як

основи самоорганізації і самореалізації та формування позиції, стилю, знань, вмінь та навичок дослідницької діяльності.

Провідною ідеєю тренінгу у контексті розвитку професійних компетентностей вчителя біології є активізації творчої діяльності, яка спонукає до творчого мислення. Умовами, що впливають на розвиток креативності є свобода людини й можливості для розвитку її задатків; матеріальна незалежність і наявність вільного часу; заохочення до нового та змагальність. Будь-яка творчість потребує багатой уяви, розвинутої фантазії, вміння виокремити першочергове та другорядне і через творчий підхід запропонувати вивчення матеріалу.

Висока ефективність активного навчання полягає в тому, що воно відбувається у групах, які за потреби поділяються шляхом впровадження інтерактивних вправ на підгрупи. Заняття в групах стимулює учасників займати активні позиції у спілкуванні, поживає їхню взаємодію, у них генеруються нові ідеї та в повній мірі розкривається творчий потенціал. Це призводить до формування внутрішньої готовності вчителя мислити креативно, бажання адаптуватися до нових умов.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОВИХ КОМПОНЕНТ СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

***В.В. Рогоза,**
кандидат педагогічних наук*

Опрацювання матеріалів сучасних педагогічних студій слугує підставою для констатації про розроблення вченими значного масиву методологічних прийомів виокремлення компонент, критеріїв, показників і рівнів сформованості низки компетентностей, а також методик діагностування останніх. Дослідження досвіду дало змогу встановити: процедури діагностування рівня сформованості певних якостей зазвичай передбачають оперування когнітивною, ціннісно-мотиваційною, операційно-діяльнісною та організаційною компонентами. Змістовні характеристики таких компонент наведено в таблиці нижче

н/п	Назва компоненти	Сутність компоненти	Типові характеристики
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	когнітивна	знання, теоретична	1) опанування системи знань (загальних і спеціальних); 2) формування усталеної потреби у знаннях із професійної підготовки; 3) оперування інформацією про зміст майбутньої професійної діяльності

2	ціннісно-мотиваційна	цільова, спонукальна	<p>1) корелювання з чинниками, що спонукають до набуття професійних знань;</p> <p>2) усвідомлення значущості, а відтак потреби професійних знань, умінь і навичок;</p> <p>3) стимулювання зусиль для самореалізації та саморозвитку у сфері опанування освітніх технологій;</p> <p>4) прищеплення бажання працювати за обраною спеціальністю</p>
3	операційно-діяльнісна	практична, праксіологічна	<p>1) наявність умінь застосовувати професійно важливі знання в ході практичної діяльності;</p> <p>2) опанування знань про професію;</p> <p>3) рефлексія та самооцінювання щодо наявності системи знань, умінь для виконання типових функцій професійної діяльності;</p> <p>4) набуття здатності до творчого підходу щодо вибору шляхів досягнення мети професійної діяльності</p>
4	організаційна	поведінкова, логістична	<p>1) визначення здатності до реалізації сукупності дій, скерованої на перетворення й опанування інформаційних і знаннєвих потоків для досягнення максимального освітнього ефекту;</p> <p>2) фіксування здатності до практичної індивідуалізації системи підвищення науково-педагогічної кваліфікації;</p> <p>3) окреслення потенціалу продуктивності та засобів підвищення ефективності навчальної діяльності</p>

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ У 5-6 КЛАСАХ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

М.Д. Тишковець

З 2022-2023 навчального року розпочинається упровадження нового державного стандарту базової середньої освіти в закладах загальної середньої освіти II ступеня (гімназіях). Цей етап супроводжується й іншими інноваційними підходами визначеними Концепцією реформування загальної середньої освіти. Серед основних: новий зміст і нові методичні підходи до викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів в 5-6 класах на засадах компетентнісного підходу, упровадження діяльнісних методів навчання, формування ключових компетентностей і наскрізних умінь. У зв'язку з чим постає проблема у науковому забезпеченні процесу підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до упровадження новацій нової української школи. Для вчителів природничих предметів ці новації супроводжуються й необхідністю підвищення фахової підготовки на засадах інтегративного підходу, що передбачає оволодіння змістом усіх природничих предметів.

Здійсненні нами у ході виконання науково-дослідної роботи дослідження стану готовності учителів природничих предметів до викладання інтегрованих природничих предметів виявили ряд проблем, які полягали в такому. Фахова підготовка учителів природничих предметів до цього часу здійснюється розподілено за галузями наук і не містить міжгалузевих дисциплін чи навчальних модулів, які б розкривали змістові питання цілісної шкільної природничої освіти як мінімум. В сучасних умовах високотехнологічного інформаційного суспільства підготовка учителів природничих предметів ще повинна бути розширена й дисциплінами, які розкривають зв'язки природничих наук із математикою, технікою й технологіями. Саме так визначено одну із ключових компетентностей, яку учителі мають формувати в учнів закладів загальної середньої освіти. До того ж засобами кожного навчального предмета має певним чином вноситись вклад у формування й усіх інших ключових компетентностей.

У зв'язку з цим у ході виконання наукового дослідження підготовлено матеріали до практичного й методичного посібників, які розкривають сутність компетентнісного навчання та методичні засади підготовки вчителя до його реалізації. Зокрема надані рекомендації для розробників навчально-методичного забезпечення щодо наповнення змісту підручників, посібників завданнями, спрямованими на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь. Взято участь у розробленні програм навчання учителів природничих предметів щодо можливостей застосовувати технології інтегрованого навчання, які б були спрямовані на інтеграцію знань і вмінь у єдину систему формування ключової компетентності в галузі природничих предметів, техніки й технологій.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

О.Г. Доротюк

Модель компетентності включає в себе компоненти когнітивні, афективні і вольові. Для визначення рівня компетентності необхідно враховувати всі три. Крім них, слід враховувати оточення учня. Визначивши роль, яку відіграє оточення, актуалізується інформація про цінності учня, що дає можливість прослідкувати початкові етапи формування компетентностей та наступні етапи їх розвитку.

Які дії педагога у визначенні компетентності учня і чим вони відрізняються від визначення рівня знань та умінь в умовах традиційної школи?

Педагоги, як і батьки повинні відмовитись від спостереження і накопичування фактів про поведінку дітей, вони самі повинні підготувати і створювати такі ситуації, при яких учні залюбки займаються цікавою роботою і в дії проявляються характеристики їх особистості.

Далі педагог визначає, який вид діяльності вибирають учні і які види компетентності вони проявляють спонтанно при виконанні такої діяльності.

Ініціатива є важливою в компетентнісно орієнтованому навчанні. Ініціатива проявляється в тому випадку, якщо учень особисто зацікавлений в конкретній дії. А це означає, що досягнення конкретних результатів залежить від особистісних цінностей учня, як належить виявити учителю.[2]

Наступним кроком є діагностування здібностей учнів, їх інтересів та захоплень, визначити компетентності неможливо без такого діагностування. Для діагностики потрібно мати знання про діагностичний інструментарій психологічний і педагогічний.

Для оцінки компетентності необхідно об'єднати знання про поведінку, ціннісну орієнтацію учня та звести воедино когнітивні, емоційні і вольові зусилля його для досягнення результатів.

Поскільки, компетентнісно орієнтоване навчання, направлене на розвиток компетентностей учня, воно повинно базуватись на цінностях особистості. Вчителі мають уміти визначати цінності і мотиви учнів і враховувати їх при розробці чи пошуку освітніх технологій.

Це шлях в напрямку підвищення ефективності освіти, до навчання, яке направлене на розвиток компетентностей школярів.

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ «ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ», ДІЄВОГО ЗАСОБУ ПІДГОТУВАТИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В.П. Чудакова

кандидат психологічних наук

Характеристикою сучасного суспільства і сфери освіти ХХІ століття стає ринок компетенцій та компетентностей в умовах швидкозмінних інноваційних перетворень. Актуальності набуває дослідження ключових компетентностей необхідної для успішної самореалізації особистості, для забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. У процесі інноваційних трансформацій і реформування сучасної освіти ключовим фактором підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання є дослідження проблеми науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності, в результаті якого:

З'ясовано теоретико-методологічні засади і стан розробленості проблеми психології формування конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності та її науково-методичного забезпечення; ключові компетентності ХХІ століття для формування компетентностей конкурентоздатності особистості.

Досліджено пріоритетні професійно-важливі якості та навички, які необхідні для формування компетентностей конкурентоздатності особистості суб'єктів освітнього процесу в умовах інноваційної діяльності; систему відповідних ключових психологічних чинників, факторної структури їх взаємозв'язків, особистісних детермінант та умов, що сприяють або заважають формуванню компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності; проблеми і труднощі у практиці роботи вчителів з реалізації компетентнісного підходу: психологічний аспект.

Визначено специфічні, інтегральні компоненти психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності; психолого-педагогічні чинники, фактори та особистісні детермінанти, що впливають на формування компетентностей конкурентоздатності особистості – основи підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Виявлено латентну (скриту) структуру факторів пріоритетних компетентностей, які необхідні для формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій що виокремились у основні фактори: *Фактор 1. Компетентності цілепокладання, зокрема, оволодіння ефективними стратегіями постановки і досягнення цілей; визначення своєї місії і свого призначення. Фактор 2. Мотиваційна компетентність, зокрема, вміння створювати позитивну мотивацію. Фактор 3. Компетентності подолання психологічних проблем та розвиток стресостійкості, зокрема: оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію, уміння вийти на новий рівень управління своїми станами; вміння набувати емоційної стійкості в складних життєвих ситуаціях і здатності до швидкої адаптації; оволодіння методами позбавлення від почуття образи, провини, залежностей та інших комплексів; вміння переформувувати наслідки психологічних травм та інших травмуючих спогадів; вміння розвивати стресостійкість та здатність до швидкої адаптації; вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги, песимізму та депресії. Фактор 4. Комунікативна компетентність: оволодіння технологіями ефективною взаємодії з людьми (колегами, керівниками, учнями, батьками, рідними тощо); вміння налагоджувати стосунки довіри і співробітництва; вміння вирішувати*

міжособистісних протиріччя. *Фактор 5. Спеціальні (специфічні) компетентності:* подолання конфліктів і вирішення міжособистісних суперечностей; оволодіння мистецтвом публічних виступів; подолання професійного стресу і синдрому професійного вигорання. *Фактор 6. Інноваційна компетентність:* стан рівня інноваційності (позитивна, нульовий рівень, негативна інноваційність) та тенденції інноваційності (інтелектуально-теоретична направленість, емоційно-практична направленість).

Виокремлено діагностичні методи експертизи сформованості компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності; корекційно-розвивальні методи формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності.

Розроблено структурно-функціональну модель «Психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації»; *розроблено, апробовано, впроваджено:* комплексну систему «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності»: а) здійснено підбір, добір і визначення надійного і валідного психолого-педагогічного діагностичного інструментарію; б) розроблено інтерактивні розвивально-корекційні методи; в) розроблено, апробовано та впроваджено освітні модулі двох начальних програм тренінгу для вчителів, г) розроблено, апробовано та впроваджується «технологія» і моделі її реалізації – «Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності». Вона складається із двох взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих моделей, що відповідають діагностичному етапу (пошуковому та констатувальному) та корекційно-розвивальному (формуальному) етапу дослідження, а саме: «1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості» та «2 Корекційно-розвивальна модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу. «Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний. З метою реалізації «Технології» розроблено і впроваджується дві навчальні програми – загальна та індивідуальна: 1) навчальна програма спецкурсу багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу. «Реалізація компетентісно орієнтованого навчання: науково-методичне забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності»; 2) навчальна програма спецкурсу багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу. «Сучасні психотехнології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності».

Рефлексивно-інноваційний тренінг (РІТ) - практика психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи, яка забезпечує усвідомлення і звільнення від стереотипів непродуктивного життєвого досвіду і діяльності шляхом її переосмислення і вивільнення завдяки цьому інновацій, які ведуть до подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення практичних задач у сфері спілкування, діяльності, особистісному розвитку, професійного самовдосконалення і корекції. Він являє собою систему спеціально

організованих розвиваючих взаємодій між його учасниками та їх взаємозбагачення.

Перевага інноваційної розробки над традиційними методами навчання – *рефлексивно-інноваційний тренінг дозволяє* за невеликий проміжок часу: *вирішити* завдання інтенсивного формування і розвитку здібностей, які необхідні для реалізації професійного і особистісного самовизначення, зосередження на цьому зусиль дозволяє досягати оптимального розкриття та задіяння творчого потенціалу особистості в житті та професійній діяльності; *розкрити* нові можливості, для успішного інноваційного вирішення багатьох задач професійної діяльності, ефективного формування особистості з задіянням її особистих зусиль і резервів; *забезпечити* пошук людиною в самій собі мобілізуючих факторів для виходу із утруднень, екстремальних і проблемних ситуацій. Виступає як засіб: вивільнення творчого потенціалу, підвищення особистісного і професійного росту, розвитку та корекції різноманітних людських змін. Результатом є помітні особистісні і професійні зміни, які відбуваються у його учасників.

Висновок: Реалізація авторської «психолого-організаційної технології» надала можливість вирішення суспільно значимої задачі сформованості компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності організацій. Це відкриває перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми, вдосконалення системи підготовки / перепідготовки / підвищення кваліфікації; створення системи психологічного консультування, коучингу. Впровадження «Технології» нами здійснюється у освітніх і наукових організаціях Україні (2016-2021), а також, успішно реалізується в рамках міжнародних проектів співдружності освітніх програм Віри Чудакової в Республіці Узбекистані (2018-2021) і Республіці Казахстан (2021).

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ (ПАНДЕМІЯ COVID-19): ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ (УКРАЇНА – КРАЇНИ ЄС)

Реєстраційний номер: 0121U108690

Роки виконання: 2021 р.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової і національних освітніх систем

Науковий керівник: Н. О. Арістова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Н.О. Арістова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці*

Відповідно до листа МОН 1/9-616 від 04.11.20 р., де йдеться про те, що: «Виклики, що постали перед освітніми системами усіх країн світу, в тому числі й України, зумовлені пандемією COVID-19, вимагають від освітян, батьків та самих учнів і студентів оперативної реакції з метою забезпечення якісної освіти», а також на виконання пункту одинадцятого частини першої статті 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту», пункту 5 постанови Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року №898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» набуває актуальності дослідження за темою «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)», спрямоване на узагальнення та здійснення порівняльного аналізу зарубіжного досвіду організації освітнього процесу в умовах пандемії та його використання в системі національної освіти України.

Упродовж 2021 рр. в ході виконання НДР за темою «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)» науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України одержано такі результати:

- *здійснено* порівняльний аналіз досвіду організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС у 21 столітті (в умовах непередбачуваних глобальних впливів, до яких віднесено пандемію Covid-19) на основі вивчення наукової літератури з проблеми, нормативно-правової бази та досвіду застосування оновлених форм організації, методів, прийомів і засобів навчання (на засадах інтеграції традиційних та інноваційних підходів, технологій і методик) в умовах дистанційного та змішаного форматів організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС на порівняльній основі;
- *розроблено* авторські опитувальники для здійснення аналітико-діагностувальної роботи, спрямованої на з'ясування тенденцій змін в організації

освітнього процесу в Україні та країнах ЄС, зумовлених непередбачуваними глобальними впливами, до яких може бути віднесена пандемія COVID-19;

- *обґрунтовано* систему інтегрованих психолого-дидактичних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки» під впливом пандемії COVID-19 та виявлено потенційні можливості системи післядипломної освіти вчителів щодо оперативного подолання труднощів, які постають перед суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки» під впливом пандемії COVID-19;

- *підготовлено* рукописи матеріалів для видання методичних рекомендацій «Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України» та довідкового видання «Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів» щодо можливостей використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах пандемії в системі національної освіти України.

Здобуті результати можуть бути використані в процесі оновлення освітніх програм, конструювання навчальних видань для здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти на засадах урахування специфіки організації освітнього процесу в дистанційному та/або змішаному форматах, педагогічними працівниками для вдосконалення освітнього процесу в умовах пандемії COVID-19, що спричинило непередбачуваний інтенсивний перехід від традиційного очного навчання до дистанційного та змішаного працівниками закладів вищої та післядипломної освіти.

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС У 21 СТОЛІТТІ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

О.М. Шпарик,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

На виконання першого завдання НДР за темою «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)» було проаналізовано досвід організації освітнього процесу в Україні та 27-ти країнах ЄС (Австрія, Бельгія, Болгарія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція) у XXI столітті з акцентуацією на вивчення специфіки організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання, масовий перехід до якого зумовлено непередбачуваними глобальними впливами, пов'язаними із пандемією Covid-19,

а також на визначення спільних трансформаційних тенденцій в організаційній парадигмі освітнього процесу в країнах ЄС та Україні. Метою здійснення порівняльного аналізу було узагальнення досвіду організації освітнього процесу в умовах непередбачуваного заздалегідь переходу до дистанційного та/або змішаного навчання, а також з'ясування способів і шляхів подолання негативних впливів на системи освіти в країнах ЄС та Україні, пов'язаних із пандемією Covid-19. Проведений аналіз досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС дає змогу запропонувати методичні рекомендації щодо імплементації позитивного досвіду організації освітнього процесу різних країн ЄС в освітню систему України, що пов'язано із застосуванням оновлених форм організації, методів, прийомів і засобів навчання (на засадах інтеграції традиційних та інноваційних підходів, технологій і методик) в умовах дистанційного та змішаного форматів організації освітнього процесу.

Констатовано, що пандемія COVID-19 призвела до змін в організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС, обмеживши учасників освітнього процесу соціальною дистанцією та ізоляцією. В Україні та країнах ЄС протягом навчальних років (2019/2020 та 2020/2021) довелося терміново впроваджувати в освітній процес різні форми організації навчання, які різнилися залежно від загальнодержавного формату реагування на пандемію, від технічних і фінансових можливостей, а також від національних особливостей організації освіти в кожній окремій країні та найбільш педагогічно доцільних стратегій для досягнення бажаних результатів навчання.

Найпоширенішими підходами до організації освітнього процесу стали ті, які насамперед були визначені обсягом необхідної взаємодії між учителем та учнями (очної або опосередкованої), а також співвідносилися з активною інтеграцією інформаційних технологій та цифрового інструментарію навчання в освітній процес, застосування яких може відбуватися в режимі реального часу (синхронно) та відстрочено (асинхронно).

- **традиційний підхід** – фізичний клас (*Face to Face, F2F*): може включати вебсховище навчальних матеріалів, проте онлайн-навчання інтегровано незначним чином або взагалі відсутнє; як правило, не передбачає скорочення традиційного навчального середовища;

- **адаптивний підхід** – дистанційне навчання (*distance learning*): може бути доступне у будь-який час/ в будь-якому місці (синхронне або асинхронне);

- **гібридний підхід** – змішане навчання (*blended learning*): поєднання традиційного режиму навчання (фізичний клас) з різними обсягами навчальної діяльності в Інтернеті або в мережі; як правило, передбачає скорочення терміну перебування учнів у традиційному навчальному середовищі в класі.

СИСТЕМА ІНТЕГРОВАНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ, ЯКІ ПОСТАЮТЬ ПЕРЕД УСІМА СУБ'ЄКТАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПАРАДИГМІ «ВЧИТЕЛІ – УЧНІ – БАТЬКИ»

О.В. Малихін,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

У межах наукового дослідження на тему «Організація освітнього процесу в умовах непрогнозованих впливів (пандемія Covid-19): порівняльний аналіз (Україна – країни ЄС)» (реєстраційний номер: 0121U108690), яке здійснювалося протягом 2021 року, було визначено низку завдань. Одне із завдань дослідження передбачало з'ясування оновленої системи інтегрованих психолого-дидактичних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки» під впливом пандемії COVID-19.

Пандемія COVID-19 стала глобальним викликом для системи освіти в Україні та українського суспільства в цілому, як невід'ємної частини світової людської спільноти, яка змушена швидко й ефективно реагувати на соціально-економічні трансформації, зумовлені потребами перегляду майже всіх сфер життєдіяльності людини в умовах непрогнозованих глобальних впливів.

Констатовано, що система загальної середньої освіти перебуває в Україні в стані активних змістових та процесуальних змін, спрямованих на забезпечення сталого розвитку особистості в контексті інтеграції й адаптації системи цінностей, притаманних українському суспільству й особистості громадянина України до системи загальноєвропейських цінностей та загальнолюдських цінностей у масштабі глобалізованого світу в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» (2016). Таким чином, виокремлена проблема потребує ґрунтовного теоретико-методологічного осмислення та, на цій основі, розроблення психолого-дидактичного та дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в сучасних реаліях, зумовлених непередбачуваними глобальними впливами, пов'язаними із пандемією COVID-19.

З'ясовано й обґрунтовано систему інтегрованих психолого-дидактичних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу у парадигмі «вчителі – учні – батьки» під впливом пандемії COVID-19. Обґрунтована система включає наступні психолого-дидактичні задачі:

1) забезпечення та підтримка психолого-дидактичного комфорту спілкування в парадигмі вчителі – учні – батьки», пов'язаного з переходом до дистанційної форми навчання;

2) трансформації, які відбуваються з мотивацією навчання, пов'язані з переходом традиційного (класно-урочного) навчання до дистанційної та/або змішаної форми;

3) організація навчального часу і робочого місця учня як центрального суб'єкта освітнього процесу;

4) врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів у визначенні найбільш ефективних форм організації, методів і засобів навчання;

5) стимулювання позитивної рефлексії всіх учасників освітнього процесу;

6) оновлення системи оцінювання та контролю результатів навчання (оцінювання, самооцінювання, контроль та самоконтроль);

7) здоров'язбережувальна задача в парадигмі «вчителі – учні – батьки» (збереження фізичного та психологічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U108691

Терміни виконання: 01.02.2021 – 31.12.2021.

Науковий керівник дослідження – Т. М. Засєкіна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Т.М. Засєкіна,
докторка педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

- *завершено* виконання наукового дослідження, спрямованого на вирішення нагальних проблем в загальній середній освіті, а саме: обґрунтовано принципи формування структури й змісту мовно-літературної, природничої, математичної та технологічної освіти на засадах компетентнісного підходу, що дало змогу визначити місце і призначення кожного предмета в загальній системі та обґрунтувати структурні особливості реалізації їх змісту, що забезпечило розроблення шести модельних навчальних програмах («Українська мова», «Українська література», «Літератури (інтегрований курс української і зарубіжної літератур)», «Математика», «Природничі науки» (вступ до природничих наук, інтегрований курс природничих предметів)), «Технології»), які отримали гриф Міністерства освіти і науки України (наказ МОН України № 795 від 12 липня 2021 року) та впроваджуються у пілотних закладах освіти в рамках інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти».

- *вивчено* зарубіжний і національний досвід щодо структурування змісту базової середньої освіти та його реалізації в освітній практиці через систему навчальних предметів / інтегрованих курсів), за результатами якого підготовлено інформаційно-аналітичні матеріали з предметної реалізації змісту базової середньої освіти в зарубіжних країнах.

- *розкрито* методологічні й методичні засади структурних елементів модельних навчальних програм якими є: обґрунтування очікуваних результатів навчання, як механізмів реалізації моделі освіти, орієнтованої на результат; структурування змісту навчання за концентрично-спіральним (математика, природничі науки), модульним (технології) та лінійно-ступеневим (українська мова, українська література, українська та зарубіжна літератури) підходами; добір видів навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на досягнення мети освітньої галузі, формування ключових компетентностей та наскрізних умінь.

- *підготовлено* методичні рекомендації щодо використання модельних навчальних програм в освітньому процесі гімназії (для розробників навчальної літератури щодо розроблення на основі модельних навчальних програм навчально-методичного забезпечення викладання предметів у 5-6 класах закладів загальної середньої освіти, для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо складання освітньої програми закладу освіти із використанням модельних навчальних програм, та розроблення навчальних програм з предметів на основі модельних навчальних програм).

МОДЕЛЬНА ПРОГРАМА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГУ

*Н.Б. Голуб,
докторка педагогічних наук, професорка*

Модельну навчальну програму «Українська мова, 5-6 клас» (автори – Н. Голуб, О. Горошкіна) впроваджено в освітній процес з вересня 2021 року.

Для моніторингу ситуації передбачено зустрічі, вебінари для вчителів-експериментаторів. Суттєву моніторингову підтримку надають ОППЮ, зокрема Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (координатора – Г. Р. Корицька).

За результатами опитування вчителів виявлено позитивні сторони й недоліки, подані у формі побажань. Зокрема, як позитивне в програмі вчителі сприйняли таке:

- синхронізація програми з Державним стандартом базової середньої та початкової освіти;

- оновлення мовленнєвої змістової лінії, структуру якої тепер визначають чотири розділи: «Інформація», «Текст», «Мовленнєві жанри» та «Спілкування»;

- реалізація компетентнісного потенціалу галузі;

- об'єднання розділу «Лексикологія» і перенесення його в 5-ий клас;

- збалансованість когнітивних, соціальних та емоційних аспектів, що дає змогу вчителю мати ресурс для виконання поставлених завдань, а учням – інтерес до мови й бачення перспектив використання їх;

- орієнтування на очікувані результати;

- курс на становлення громадянина і входження його в соціум;

Висловлено такі зауваження:

- написання слів іншомовного походження складна для учнів 5 класу;

- недоцільне відокремлення мовної і мовленнєвої лінії;

- необґрунтована відмова від контрольних переказів та творів;

- забагато свободи вчителю для перерозподілу навчального матеріалу;

- брак обов'язкового академічного мінімуму контрольних зрізів.

Узагальнивши всі матеріали, доходимо висновку, що власне програми стосуються перші три зауваження, четверте – внутрішньої готовності вчителя сприйняти і прийняти концепцію нової української школи.

Вважаємо за доцільне погодитися з першим зауваженням і нині ведеться робота над збалансуванням цієї теми, про що згодом буде поінформовано.

Вивчення тем мовної і мовленнєвої лінії, на думку авторів програми, доцільно здійснювати поетапно, оскільки мовна теорія – не самоціль, а засіб, підґрунтя для сприйняття й опрацювання розділів мовленнєвої лінії. Тому в календарному плануванні реалізовано цю авторську ідею. Втім, учитель має вибір: сприйняти її чи працювати за попередньою усталеною моделлю реалізації програми.

Нарікання на академічну свободу – це питання внутрішньої готовності реалізувати ідеї нової української школи.

Триває розроблення критеріїв оцінювання, що, сподіваємося, додасть чіткості в питання контрольних переказів і творів.

Насамкінець зазначимо, що двосторонній зв'язок і надалі сприятиме не лише поліпшенню якості важливих освітніх документів, але й осмисленню інноваційних ідей, налаштуванню вчителя на роботу по-новому.

НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ 5-6 КЛАСІВ В НУШ: ПРОГРАМОВЕ ТА НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

*Т.О. Яценко,
докторка педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Зміна парадигми шкільної літературної освіти передбачає оновлення її змісту та створення інноваційного навчально-методичного забезпечення. На основі нового Державного стандарту базової середньої освіти та Типової освітньої програми в Інституті педагогіки НАПН України укладено чинні модельні навчальні програми «Українська література» та «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (за наук. редакцією Т. О. Яценко), яким надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ МОН України № 795 від 12 липня 2021 року).

Модельні навчальні програми побудовано за тематично-жанровим принципом із дотриманням хронологічної послідовності та логічної доцільності щодо презентації письменницьких персоналій у межах кожного тематичного розділу. Змістове наповнення рубрики «Очікувані результати» розроблено згідно з визначеними та індексованими в Державному стандарті базової середньої освіти щодо мовно-літературної освітньої галузі чотирма групами вимог до обов'язкових результатів навчання учнів 5–6 класів.

Програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» для 5–6 класів ґрунтується на засадах інтеграції, доцільної для адаптаційного циклу шкільної літературної освіти: тематичної (спорідненість змісту основних тем шкільних курсів української та зарубіжної літератури для 5–6 класів); методичної (спільні методи і прийоми навчання української та зарубіжної літератури) та діяльнісної (спільні види навчальної діяльності у процесі вивчення творів української та зарубіжної літератури).

У програмах добір художніх творів для текстуального вивчення та позакласного читання зроблено з урахуванням їх художньої вартісності й читацьких інтересів сучасних учнів. Зокрема, рекомендовано значну кількість творів сучасних українських (В. Шевчук «Чотири сестри», З. Мензатюк «Гаємниця козацької шаблі», М. Павленко «Хатка для Нехайка, Ю. Смаль «Казка про Горошку», Г. Кирпа «Мова моя», В. Зубар «Крила України», Т. Майданович «Найкраща Україна», М. Морозенко «Вірність Хатіко», О. Сайко. «Гаманець» тощо) і зарубіжних письменників (Р. Дал «Чарлі і шоколадна фабрика», П. Маар «Машина для здійснення бажань, або Суботик повертається в суботу», Т. Флетчер «Різдвозавр та Зимова Відьма», Дж. Ролінг «Гаррі Поттер і філософський камінь», М. МакДоналдс «Джуді Муді та НЕНудне літо» тощо).

Відповідно до нового змісту шкільної літературної освіти підготовлено підручники «Українська література» та «Література (українська та зарубіжна)» для 5 класу (автори – Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук).

МОДЕЛЬНА ПРОГРАМА З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ 5-6 КЛАСІВ

*Д.В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук*

Фахівцями Інституту педагогіки створено пакет модельних програм, що узгоджені між собою. Серед них і модельна програма з математики авторського колективу Бурда М.І., Васильєва Д.В.

Програма складається з пояснювальної записки та основної частини. В пояснювальній записці описано мету і завдання математичної галузі, характеристику навчального змісту і особливостей його реалізації, особливості організації навчального процесу, структуру модельної навчальної програми, а також уточнений компетентнісний потенціал математичної освітньої галузі саме для 5-6 класів.

Особливістю модельної програми є те, що пропонується початок кожного семестру присвячувати актуалізації опорних знань за попередній семестр, а закінчення - створенню моделей до задач та життєвих ситуацій, роботі над проектами у групах та розв'язуванню цікавих задач. Такий підхід забезпечить неодноразове повторення вивченого та розвантаження учнів наприкінці семестру. Важливо, що вчителі з 5 класу мають систематично приділяти значну увагу тому, щоб навчити учнів моделюванню та колективній роботі над проектами.

Модельна програма:

- враховує наявні в учнів компетентності, здобуті у початковій Новій українській школі;
- забезпечує наступність у навчанні математики та неодноразове повторення пройденого;
- дає можливість посилити міжпредметні зв'язки;
- враховує тренди в математичній освіті;
- посилює прикладну направленість курсу;

- сприяє розвитку мислення (просторового, ймовірнісного, креативного, логічного тощо);
- пропонує ідеї для вчителів щодо урізноманітнення видів навчальної діяльності учнів (особлива увага відводиться проєктній та дослідницькій діяльності).

Щоб забезпечити наступність пропонується: 1) лінійні і стовпчасті діаграми вивчати в 5 класі, а в 6 класі актуалізувати знання про лінійні і стовпчасті діаграми та вивчати кругові діаграм; 2) серед об'ємних геометричних фігур вивчати не лише прямокутний паралелепіпед і куб, а й піраміду, призму (в 5 класі) та циліндр, конус і кулю (в 6 класі) тощо.

Для посилення прикладної направленості математики пропонується додатково ще розглядати теми: «Масштаб», «Симетрія», «Комбінаторні задачі» (в 5 класі) та «Ймовірність випадкової події».

Задля забезпечення міжпредметних зв'язків з іншими предметами пропонується ввести такі теми: «Паралельні і перпендикулярні прямі», «Симетрія», «Масштаб» (у 5 класі), «Система координат», «Стандартний вигляд числа» (у 6 класі), а також значну увагу приділяти задачам на рух та відсотки

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» ДЛЯ АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Т.М. Засєкіна,
докторка педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Визначені державним стандартом базової загальної освіти загальні вимоги до здобуття освіти на адаптаційному циклі та структурні компоненти природничої освітньої галузі (компетентнісний потенціал галузі, базові знання, обов'язкові результати навчання) реалізовано за двома напрямками, які визначають місце і призначення кожного предмета / інтегрованого курсу в загальній системі базової природничої освіти та обґрунтовують структурні особливості реалізації їх змісту. За одним напрямком природнича освітня галузь реалізується в 5-6 класах через інтегрований курс «Пізнаємо природу» та навчальний предмет «Географія» у 6 класі. За іншим – через цілісний інтегрований курс «Природничі науки» у 5-6 класах.

Розроблений нами інтегрований курс «Природничі науки» ґрунтується на таких дидактичних принципах:

- *інтеграції й диференціації навчання*, які реалізуються в змісті, організаційних формах, методах, технологіях навчання і навчально-методичному забезпеченні і за яких природничі знання розглядається як реальне ціле, що потребує розкладання його задля пояснення фізичних, хімічних, географічних та біологічних об'єктів і явищ;

- *неперервності й цілісності* шкільної природничої освіти, що забезпечується концентрично-спіральною структурою змісту освіти за якої відбувається розгортання природничого змісту навколо спільних понять, провідних ідей з

поступовим ускладненням залежно від вікових особливостей учнів, їхньої математичної підготовки впродовж усієї базової освіти;

- *«орієнтації на дію»*, що визначає провідною дослідницьку діяльність учнів й обґрунтовує проектування очікуваних результатів навчання й добір відповідних методів й прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності, що дасть змогу учням опанувати змістовими й процесуальними вміннями (у тому числі й наскрізними), самостійно організовувати процес пізнання, створювати особистісні і привласнювати соціальні цінності, розширювати світогляд і здобувати знання для об'єктивного відображення навколишньої дійсності, уміти вирішувати проблеми локального і глобального характеру, приймати виважені рішення, аргументовано відстоювати позицію, адекватно сприймати інформацію, науково опрацьовувати її, діяти і працювати в колективі (групі, команді), усвідомлювати відповідальність за свої обов'язки перед іншими;

- *науковості й доступності*, що полягають у обґрунтованій трансформації наукового змісту в зміст навчального предмета, достовірному і виваженому висвітленню сучасних наукових досліджень в галузі природничих наук та визначають спрямованість освітнього процесу на формування ключової компетентності у галузі природничих наук, техніки й технологій як провідної та створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, розвитку її здібностей та обдарувань.

Головне завдання інтегрованого курсу «Природничі науки» в 5-6 класах зробити вивчення природничих наук реальним і значущим для учнів / учениць цього віку, а саме: стимулювати їхню допитливість і зацікавленість у пізнанні світу природи і техніки, прищеплювати дух наукового дослідження; забезпечити сприйняття науки не як сукупності фактів, що описують і пояснюють природні й технологічні явища, а як результату, накопиченого людством завдяки розумовим зусиллям, способам мислення, експериментуванню; розкрити значення наукових винаходів для повсякденного життя людини й суспільства загалом; визначити позитивні і негативні наслідки використання їх для навколишнього середовища і здоров'я людини.

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ МОДЕЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ТЕХНОЛОГІЇ. 5-6 КЛАС» ТА ЇЇ УПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

В.І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

У результаті дослідження *«Науково-методичні засади створення модельних навчальних програм адаптаційного циклу базової середньої освіти»* протягом 2021 року на методологічних засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та культурологічного підходів, із урахуванням даних експериментальних досліджень, вітчизняного та зарубіжного досвіду технологічної

освіти було розроблено зміст і структуру модельної навчальної програми предмета «Технології» для 5-6 класів.

Визначено мету навчального предмета «Технології»: реалізація творчого потенціалу особистості, формування технічного та критичного мислення, готовності до зміни навколишнього природного середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій і дизайну, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного й національного самовираження.

Розкрито завдання адаптаційного циклу базової технологічної освіти:

- здобуття досвіду проєктно-технологічної діяльності та партнерської взаємодії в нових умовах технологічної освіти;

- засвоєння графічної грамоти, способів проєктування, виготовлення та оцінювання виробів, умінь раціонального використання найпоширеніших матеріалів, безпечного поводження з найпростішими засобами праці, застосування техніки і технологій для реалізації власних проєктів;

- розвиток уваги, технічного, системного і критичного мислення, психомоторики, здатності гармонійно поєднувати розумову та фізичну працю;

- формування проєктно-технологічної компетентності, творчого ставлення до праці, самозарадності, підприємливості й інноваційності, готовності дбати про добробут, примножувати культурні цінності, оберігати природу та раціонально змінювати довкілля засобами дизайну і технологій.

Структура модельної програми «Технології» модульна.

Складовими змісту навчання у 5-6 класах є такі *навчальні модулі*:

- «Проєктування і технології».

- «Декоративно-ужиткове мистецтво в проєктно-технологічній діяльності».

- «Проєктно-технологічна діяльність у побуті».

Порядок вивчення модулів програми може змінюватися, що надає можливість реалізувати її як в умовах очного, так і дистанційного та змішаного навчання.

Модельну навчальну програму «Технології. 5-6 клас» рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021, №795), апробовано та упроваджено з 1 вересня 2021 року в пілотних закладах загальної середньої освіти.

ЗМІСТ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

С.О. Науменко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

В Україні з 2022/2023 навчального року розпочнеться черговий етап розбудови Нової української школи (далі – НУШ) – запровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти (2020). Важливим кроком у забезпеченні організаційно-педагогічних умов його реалізації стало затвердження Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (2021)

(далі – ТОП). На основі ТОП були розроблені модельні навчальні програми для адаптаційного циклу (5-6 класи) закладів загальної середньої освіти. Нині розробляються модельні навчальні програми для циклу базового предметного навчання (7-9 класи).

У зв'язку з цим актуальними є компаративістські дослідження щодо змісту базової середньої освіти у зарубіжних країнах, в тому числі у країнах Європи та у розрізі освітніх галузей і предметів.

Складність таких досліджень полягає у тому, що країни Європи різняться віком дітей, коли вони розпочинають навчання в початковій школі, різною тривалістю початкової освіти та обов'язкового навчання в цілому, різним віком здобувачів освіти, коли вони закінчують обов'язкове навчання в закладах загальної середньої освіти, і, відповідно, різною тривалістю базової середньої освіти і віком учнів, коли вони навчаються (вік початку і вік закінчення) у закладах базової середньої освіти.

У більшості країн Європи у закладах базової середньої освіти навчаються здобувачі з 11-12 років (відповідно у 15 і 12 країнах) до 14-15 років (відповідно у 10 і 23 країнах) і базова середня освіта триває 3 або 4 роки (відповідно у 23 і 13 країнах). Проте є країни, в яких у закладах базової середньої освіти вчать учні з 9 років і 6 місяців (Туреччина) до 17 років (Литва і Фінляндія) і тривалість базової середньої освіти становить 5 або 6 років (4 країни) або навіть 2 роки (Бельгія).

Ще однією особливістю країн Європи є те, що у кожній країні свій перелік предметів, які по-своєму об'єднуються в освітні галузі. Наприклад, у більшості країн Європи географія належить до природничих наук, а у Литві й Швеції разом з історією – до суспільних (соціальних) наук. (До природничих наук відносяться фізика, хімія і біологія).

У деяких країнах Європи, наприклад в Данії та Великій Британії, у державних освітніх документах визначено лише предмети, які вивчаються в тому чи іншому класі. Тижневе навантаження по класах кожний заклад загальної середньої освіти складає самостійно.

Аналіз навчальних програм 7 країн Європи та ТОП України (табл. 1) дав можливість виявити, що відсоток освітніх галузей і деяких предметів (державна мова, література, іноземна мова) у базовій середній освіті в Україні майже такий же самий як і в країнах Європи.

Таблиця 1

**Місце освітніх галузей і деяких предметів (у відсотках)
у базовій середній освіті країн Європи**

Освітні галузі	Предмети	Країни							
		Естонія (4-9 класи)	Латвія (4-9 класи)	Литва (5-8 класи)	Польща (4-8 класи)	Чехія (6-9 класи)	Швеція (4-9 класи)	Фінляндія (3-9 класи)	Україна (5-9 класи)
Мовно-літературна	Державна мова	9,1-12,8*	15,8	14,9	18,2	14,4	16,7	15,6	9,7
	Література	5,3	5,3	-	-	-	-	-	10,0

	Іноземна мова	16,1	10,5	13,4	13,9	17,3	8,7	12,3	15,7
Математична		13,9	15,8	11,9	14,6	14,4	16,7	14,5	14,2
Інформатична		-	5,3	2,2	3,6	3,8	-	-	4,8
Природнича**		14,4	11,4	13,4	14,6	19,2	11,0	13,4	17,9
Громадянська та історична		8,6	9,6	9,0	8,0	9,6	12,6	6,7	6,3
Соціальна і здоров'язбережувальна		-	-	-	-	-	-	1,7	4,3
Технологічна		5,3	5,3	5,2	2,2	2,9	8,9	5,6	4,0
<i>Загальна кількість предметів</i>		<i>18</i>	<i>19</i>	<i>21-22</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>19</i>	<i>19</i>	<i>26</i>

* 12,8% – в школах національних меншин Естонії, 9,1% – у всіх інших закладах загальної середньої освіти.

** У таблиці у всіх країнах, не зважаючи на те, до якої галузі відноситься у них географія, її віднесено до природничої освітньої галузі.

В Україні досить великий відсоток (майже по 10%) виділяється на вивчення державної (української) мови та літератури (української і зарубіжної). У більшості країн Європи окремо не вивчається предмет література і відсоток на вивчення цих двох предметів (літератури та державної мови) разом не перевищує 18,2% (у Польщі) та 21,1 (у Латвії).

Також в Україні високими є показники щодо кількості уроків з іноземної мови (15,7% – третє місце серед проаналізованих нами країн), математики й інформатики (разом), природничої та соціальної, громадянської й історичної освітніх галузей (відповідно 19,0%, 17,9% і 10,6 – другі місця серед проаналізованих нами країн).

Отже, предметна реалізація змісту базової середньої освіти у країнах Європи майже така ж як і в Україні (згідно із НУШ). Проте Україна повинна будувати свою освітню політику на основі світових тенденцій розвитку освіти і суспільства, адаптуючись до національних традицій і шкільних реалій.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);

Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;

М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;

В. Р. Ільченко, доктор пед. наук, професор;

М. В. Головка, доктор пед. н., доцент, ст. наук. співробітник;

Т. М. Заскїна, доктор пед. н., ст. наук. співробітник;

Л. М. Калїніна, доктор пед. н., професор;

К. Ю. Ладоня (відповідальний редактор);

А. Р. Рось, упорядник.

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2021 РІК

Обкладинка – Л. П. Лук'яненко

Комп'ютерна верстка – А. П. Коломієць

Підписано до друку 28.12.21р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний

Ум. друк. 13,72 арк.

Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 481-38-85

book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.