

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ  
ВІДДІЛ ІННОВАЦІЙ ТА СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

**ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ГІМНАЗІЇ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

*Практичний посібник*

**Київ 2022**

**УДК 373.3/.5.018.54**

Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 14 від 09 грудня 2021 року).

Рецензенти:

Карпова Л.Г., доктор педагогічних наук, заступник директора Харківського наукового ліцею-інтернату "Обдарованість" Харківської обласної ради;

Острианська О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент відділу наукової роботи Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика : практичний посібник.** [Електронне видання] / Трубачева С. Е., Цимбалару А. Д., Пузіков Д. О. Гораш К. В., Мезенцева О. І., Климчук І. О. – Київ : Педагогічна думка, 2022. – 142 с.

**ISBN 978-966-644-621-6**

Практичний посібник присвячено розробленню організаційно-педагогічних засад проектування освітнього середовища гімназії, які в рамках сучасної освітньої реформи НУШ, належать до актуальних проблем модернізації освіти. У посібнику проаналізовано психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії та трансформаційні процеси в його структурі, висвітлено педагогічні умови його проектування, висвітлено особливості проектування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії.

**УДК 373.3/.5.018.54**

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022  
© Трубачева С. Е., Цимбалару А. Д., Пузіков Д. О.,  
Гораш К. В., Мезенцева О. І., Климчук І. О. 2022

**ISBN 978-966-644-621-6**

© Педагогічна думка, 2022

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ (Трубачева С.Е.)

1.1 Пріоритетні напрями та принципи проєктування освітнього середовища гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання	4
1.2. Психолого-педагогічні засади проєктування освітнього середовища гімназії	16
1.3 Трансформаційні процеси в структурі освітнього середовища гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання	25
1.4 Учителі як суб'єкти педагогічного проєктування шкільного освітнього середовища (Цимбалару А.Д.)	47
1.5.Критерії оцінювання та пріоритетні педагогічні умови проєктування освітнього середовища гімназії	59
Література	64

### РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ (Пузіков Д.О.)

2.1 Педагогічні умови проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії	67
2.2 Модель проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи	70
2.3 Методика проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи	73
2.4 Підготовка педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії	79
Література	85

### РОЗДІЛ 3. ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ УКРАЇНИ (Гораш К.В.)

3.1 Інноваційне освітнє середовище гімназії як умова забезпечення ефективності реформи «Нова українська школа»	88
3.2 Концептуальні засади проєктування інноваційного освітнього середовища сучасної гімназії	95
3.3 Визначення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії	99
3.4 Особливості проєктування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти засобами Вальдорфської педагогіки в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання (Мезенцева О.І.)	111
3.5 Фінансові аспекти проєктування та розвитку економічного складника освітнього середовища закладів загальної середньої освіти (Климчук І.О.)	124
Література	139

## **РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ**

### **1.1 Пріоритетні напрями та принципи проєктування освітнього середовища гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання**

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розроблення нормативно-правового і науково-методичного забезпечення процесу реформування змісту і структури навчання в системі загальної середньої освіти. Цілком закономірно, що ефективність функціонування її закладів залежатиме від ефективності створеного в них освітнього середовища.

У контексті заявленого доцільно зауважити, що цілеспрямоване створення освітнього середовища визначено на рівні Всесвітніх доповідей з освіти ЮНЕСКО як перспективний напрям педагогічної галузі. За цієї обставини науковий інтерес до поняття «освітнє середовище» визначається потребою змін у підходах до підвищення якості освіти, управління процесами розвитку і саморозвитку особистості через педагогічні засоби та джерела формування компетентнісного й особистісного досвіду суб'єктів педагогічного процесу та стимули самореалізації з орієнтацією на цілісність і системність в оцінюванні чинників особистісного і професійного зростання.

Основним критерієм наявності заявленої проблеми є суперечність між запитом освітньої галузі на освітнє середовище гімназії щодо надання учням педагогічної підтримки в процесах соціалізації, культурної ідентифікації, формування духовно-моральної стійкості тощо і потребою у визначенні його пріоритетних напрямів. Важливість її розв'язання зумовлена необхідністю проєктування освітнього середовища гімназії відповідно до концептуальних положень Нової української школи. Визначення пріоритетних напрямів його проєктування сприятиме виявленню ефективних форм, методів і засобів досягнення освітньої мети в основній школі – гімназії – закладі загальної середньої освіти, який надає базову середню освіту.

Проблема проєктування освітнього середовища гімназії в контексті реформування змісту і структури навчання в системі загальної середньої освіти стала одним із напрямів педагогічних досліджень, який має ґрунтовну теоретичну основу. Аналіз літературних джерел показав, що результати досліджень проблеми педагогічного проєктування широко представлено в науковому доробку як вітчизняних учених – Т. Батієвської, О. Коберника, І. Єрмакова, І. Козлова, І. Ковальчука, Н. Коршунової, А. Лігоцького, А. Макаренка, Т. Подобедової, Л. Онишук, О. Онопрієнко, Н. Плахотнюк, В. Стрельнікова, А. Цимбалару та ін., так і зарубіжних – В. Гінеціанського, Дж. Джонса, Я. Дітріха, О. Заїр-Бека, У. Кіпатрика, К. Моріса, та ін. [13; 18].

В рамках проектної культури сформувалися підходи, засновані на проектній діяльності, які широко застосовуються в педагогічній сфері: *проектно-цільовий підхід* забезпечує організацію проєктування відповідно до

заданої мети (організація ресурсів під мету); *проектно-модульний підхід* спрямований на проектування з варіативним використанням спеціально створених функціональних модулів, які виступають як структурні компоненти цілісної системи, що забезпечує виконання певної діяльності або декількох напрямів діяльності; *проектно-програмний підхід* орієнтований на реалізацію комплексу проектів у рамках єдиної програми.

Проектування в освіті може здійснюватися на різних рівнях. Під рівнем у цьому випадку розуміється ступінь узагальненості (універсальності) проектних процедур і результату, яка використовується в рамках проектних дій. Звісно ж, що в залежності від вимог до результату і форм уявлення продукту педагогічне проектування може бути виконано на концептуальному, змістовному, технологічному, процесуальному рівнях.

Концептуальний рівень проектування орієнтований на створення концепції об'єкта або на його прогностичне модельне уявлення, наприклад, модель освітнього стандарту, концепція програми, проект навчального плану. Продукт, отриманий на цьому рівні, має універсальний характер і може слугувати методологічною основою для створення аналогічних продуктів наступного рівня. Змістовний рівень проектування передбачає безпосереднє отримання продукту з властивостями, відповідними до діапазону його можливого використання і функціонального призначення, наприклад, стандарт початкової освіти, програма розвитку гімназії, навчальний план гуманітарного факультету інституту економіки і фінансів. Технологічний рівень проектування дозволяє дати алгоритмічний опис способу дій у заданому контексті, наприклад, технологія повного засвоєння навчального матеріалу, технологія побудови ситуації особистісно орієнтованого навчання, методика колективного навчання. Процесуальний рівень виводить проектну діяльність у реальний процес, де є потреба у продукті, готовому до практичного застосування, наприклад, певні дидактичні або програмні засоби, методичні розробки окремих уроків і позакласних справ. У дослідженні ми послуговувалися визначенням поняття «освітнє середовище», яке дослідниками розглядається як штучно побудована система розвитку особистості в процесі спеціально організованого навчання з метою досягнення нею освітніх результатів, особливий технологічний засіб, розвитком якого можна керувати.

Опрацювання та критичне осмислення наукових описів моделей освітнього середовища закладів загальної середньої і вищої освіти (еколого-особистісна модель, комунікативно орієнтована модель, антрополого-психологічна, психодидактична, екопсихологічна, модель здоров'яспрямованого освітнього середовища), розроблених, обґрунтованих та експериментально перевічених вітчизняними і зарубіжними ученими в практичній діяльності, дало можливість з'ясувати, що загальними властивостями, що розкривають сутність досліджуваного феномену, є: 1) впливи, можливості та умови, що існують у соціальному й просторово-предметному оточенні; 2) освітні ресурси, що забезпечують високий рівень активності суб'єктів освітньої діяльності і забезпечують їх самоактуалізацію й самореалізацію.

Оскільки у форматі дослідження проблеми проектування освітнього середовища гімназії еколого-особистісна модель освітнього середовища становить науковий інтерес для педагогічних працівників, виокремимо сутнісні ознаки і властивості поняття «освітнє середовище» та представимо її короткий опис, якими за потреби вони зможуть скористатися [4].

Поняття «освітнє середовище» автор еколого-особистісної моделі розглядає як систему впливів і умов формування особистості за певним зразком, систему можливостей для її розвитку в соціальному і просторово-предметному оточенні. Головною властивістю освітнього середовища є його розвивальний ефект. Останній зумовлюється і залежить від здатності освітнього середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітньої діяльності певного закладу освіти.

Структура еколого-особистісної моделі складається з трьох компонентів: просторово-предметного, соціального і психодидактичного. До просторово-предметного компоненту автор відносить інфраструктуру закладу освіти та матеріально-технічну базу, до соціального – характер взаємин усіх суб'єктів освітньої діяльності, до психодидактичного – зміст освіти, методи навчання, виховання й розвитку.

Аналіз останніх публікацій і результатів досліджень із заявленої проблеми свідчить про потребу у визначенні пріоритетних напрямів проектування освітнього середовища гімназії – закладу загальної середньої освіти, який надає базову середню освіту.

Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища гімназії є особистісно орієнтований підхід, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї з умов становлення особистості та успішного її входження в самостійне життя. Сьогодні в освітньому процесі пріоритетом є не засвоєння формальних знань, умінь і навичок, а гуманність відносин, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості тощо.

Критичне осмислення результатів освітньої практики є яскравим свідченням того, що освітнє середовище гімназії відповідно до жорстких викликів сьогодення має бути практико орієнтованим. Його практичне спрямування знайшло своє вираження у низці положень: у замовників освіти необхідно розвивати пізнавальний мотив (бажання вчитися і дізнаватися) і конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно засвоїти і з'ясувати); учні мають виконувати певні дії для того, щоб набувати загальні і предметні компетентності; учитель має спрямувати учнів на знаходження і засвоєння способів дій, які дозволяють свідомо застосовувати набуті знання; в учнів має формуватися вміння контролювати дії не лише після вирішення освітніх завдань, а й у процесі їх виконання; освітній процес слід доповнити і життєво важливими та актуальними завданнями.

Загальновідомо, що проєкт освітнього середовища гімназії відображає взаємозв'язок його складників, який зумовлений загальною метою, проміжними цілями і завданнями освітнього процесу, а відтак в умовах реформування змісту і структури навчання в системі загальної середньої освіти

педагогічне проектування освітнього середовища може здійснюватися з метою його створення, модернізації або підтримки.

Поняття «педагогічне проектування» розглядається вченими і практиками як інтегративна діяльність, яка установлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утверджує сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, що характеризуються новизною та ефективністю [13; 19; 24].

Проектування освітнього середовища гімназії як складний і динамічний процес уміщує такі складники: концептуальний (виявлення функцій, складників середовища та критеріїв щодо визначення його ефективності); організаційно-управлінський (розроблення нормативно-установчих документів, підготовка учителів до використання проектних і дослідницьких технологій в умовах упровадження компетентнісного підходу, ініціація та створення проектних груп); змістовий (трансформація змістової і процесуальної характеристик освітнього процесу відповідно до сучасної моделі освітнього середовища закладів загальної середньої освіти); технологічний (інформаційно-комунікаційне забезпечення освітнього процесу); методичний (упровадження проектних і дослідницьких технологій в освітній процес).

Методологічний аспект проектування освітнього середовища гімназії відповідно до Концепції Нової української школи орієнтований на формування особливої атмосфери в закладі освіти, гуманістичного стилю освітньої діяльності його учасників та оптимізацію їхньої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії. Освітнє середовище гімназії як основної школи покликане забезпечити учням базову освіту і сформувати самодостатню особистість, здатну до самореалізації і подальшого навчання в старшій школі.

Нове розуміння результатів освіти визначає необхідність розвитку в учнів здатності до критичного мислення, самовизначення в діяльності і спілкуванні, які забезпечать успішну самореалізацію і відіграють істотну роль у розвитку кожної особистості зокрема, особливо в шкільний період.

Гімназія як головна ланка національної системи освіти має забезпечити учнів необхідною базовою теоретичною підготовкою з навчальних предметів за галузевою ознакою, практичною підготовкою з фізичної культури, основ здоров'я, валеології; сформувати позитивне ставлення до збереження й зміцнення власного здоров'я, соціально-психологічні здоров'язберігаючі компетентності, стиль життя, який сприятиме саморозвитку особистості з питань використання сучасних способів оздоровлення, оволодіння необхідними руховими навичками, умінням своєчасно приймати рішення щодо запобігання шкідливим звичкам і небезпечній поведінці [24]. Саме тому важливою складовою проектування освітнього середовища є створення у закладі освіти умов для формування мотивації до збереження і зміцнення здоров'я учнів. Забезпечення цієї функції освітнього середовища буде успішним за таких умов, як: активізація позитивного ставлення до здорового способу життя, розширення знань учнів і набуття ними умінь і навичок здорового способу життя, застосування сучасних педагогічних і соціально-оздоровчих технологій у

процесі формування в них компетентнісного та особистісно орієнтованого ставлення до власного здоров'я.

Основним складником освітнього середовища гімназії є зміст освіти, який реалізується через загальноосвітні предмети, курси за вибором, факультативи, гуртки. Пріоритетність його розвитку зумовлена реалізацією ідей компетентнісного підходу. Він має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, який уміщує: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання щодо цілісної картини світу, метазнання й універсальні способи освітньої діяльності, що забезпечують умови для формування ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії тощо).

Досвід здійснення суб'єктом учіння пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення реалізується шляхом застосування відповідних способів діяльності щодо реальної досліджуваної дійсності: природи, культури, техніки, соціальних комунікацій та інших реальних об'єктів освітніх галузей. Організована щодо цих об'єктів освітня діяльність учнів сприятиме формуванню у них систематизованих метапредметних (ключових) компетентностей [22].

Компетентнісний підхід у навчанні певним чином спрямований на розуміння й оволодіння учнями універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінювання інформації з позицій її властивостей, практичного, особистісного і суспільного значення, уміння застосовувати їх у своїй діяльності. В основному він спрямований на формування метапредметних знань. Вони визначаються як універсальні знання, які допомагають учню самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації, сприяють усвідомленню й осмисленню ним результатів пізнавальної діяльності, на основі яких формується цілісна картина світу.

В умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти, яка враховує потреби кожного учасника освітнього процесу, більш затребуваними стають технології навчання, що дозволяють диференціювати й індивідуалізувати освітній процес, сприяють побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Так, розвиток технологічного складника відбувається в основному в процесі підвищення ролі інформаційно-комунікаційних засобів навчання, таких, як: моделювання комфортного інформаційно-освітнього середовища, мережеві системи навчання, дистанційне навчання.

Під інформаційно-освітнім середовищем учені і практики розуміють системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього процесу. Сучасне інформаційно-освітнє середовище закладу освіти включає комплекс інформаційних і цифрових освітніх ресурсів, сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій – комп'ютери, інше ІКТ обладнання, комунікаційні канали та систему педагогічних технологій [7; 8; 17].



До сьогодні навчально-методичні комплекти, які створюються з урахуванням досягнень сучасної методичної науки і мають потенціал для створення інформаційно-освітнього середовища та забезпечення диференціації й індивідуалізації освітнього процесу, не втрачають своєї актуальності. До їх складу входять підручники, книги для вчителів, робочі зошити, які традиційно видаються на паперовому носії, мультимедійні програми, навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники тощо.

Очевидно, що з появою нових технічних можливостей спектр електронних компонентів, які розширюють інформаційно-освітнє середовище і формують навички інформаційної культури в учнів, буде збільшуватися. Це пояснюється тим, що під час використання в класі нових технологій освітнє середовище адаптується до нового формату. Заклади освіти починають його змінювати, щоб учні могли активно працювати з електронними пристроями і взаємодіяти один з одним.

Ефективним засобом для розв'язання суперечності між появою різних форм інформування і обмеженістю способів щодо їх використання в педагогічних системах є веб-сайт, який розглядається як компонент єдиного інформаційного освітнього простору закладу освіти і важливий чинник його розвитку, інструмент розвитку взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Автоматизоване робоче місце, електронний щоденник, системи оперативного інформування батьків, які використовуються в закладі освіти, визначають один із пріоритетних напрямів проектування освітнього середовища гімназії на шляху впровадження в освітній процес дієвих інструментів взаємодії усіх його учасників, активного залучення батьківської громадськості до розв'язання проблем загальної середньої освіти, оперативного і зручного інформування про діяльність закладу освіти засобами Інтернету.

Методичний складник освітнього середовища гімназії уміщує технології і методи організації навчання, які орієнтовані на творчі, проектні та дослідницькі види діяльності. Пріоритетним напрямом розвитку цього складника є впровадження нових технологій навчання, які задовольняють запити суб'єктів освітньої діяльності. Розвиток комп'ютерних мережевих технологій є підґрунтям розвитку системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), які сьогодні ефективно використовуються суб'єктами освітньої діяльності в різних формах навчання.

Йдеться про технологію змішаного навчання (blended learning) – різновид гібридної методики, за якої відбувається поєднання традиційного, самостійного та онлайн навчання. На відміну від сучасних інтерактивних технологій навчання, які доповнюють традиційні, учитель Нової української школи в найближчій перспективі буде кваліфіковано застосовувати якісно новий підхід до навчання, який трансформує, а іноді й «перевертає» клас (flipped classroom).

У процесі «змішаного навчання» відбувається поєднання самостійного й аудиторного навчання, що дає можливість кожному суб'єкту учіння проявити здібності, якими він володіє, та реалізувати свої можливості. Обсяг навчального матеріалу за інноваційною формою навчання – blended learning – є значно більшим порівняно з обсягом навчального матеріалу за традиційною формою

навчання. Проте вона характеризується низкою переваг, а саме: кожен суб'єкт освітньої діяльності зможе учитися за власною траєкторією у зручній для нього час; використання електронних навчальних курсів сприятиме зменшенню прогалин у його знаннях, отриманню додаткової інформації для підвищення рівня освітніх досягнень і відпрацювання пропущених занять [19].

«Змішане» навчання (blended learning) включає комбінацію різноманітних форм і систем навчання. Ними є:

1. Аудиторне навчання за присутності вчителя (викладача) передбачає безпосередній контакт учнів (студентів) і викладачів (семінари, лекції, рольові ігри, інструктаж, окремі питання практики, конференції, наставництво тощо).

2. Інтерактивне навчання – навчання в мережі (e-learning), яке здійснюється за допомогою інструментального середовища (електронний навчальний курс, віртуальні класи та лабораторії, конференц-зв'язок, індивідуальне консультування за допомогою електронної пошти, дискусійні форуми, чати, блоги).

3. Навчання з підтримкою різних засобів – розроблених нових навчальних матеріалів (Web-сайти, Web-лекції, Web-книги, відеоматеріали).

Головною перевагою такого навчання є можливість практичного виконання або відпрацювання практичних ситуацій, здійснення повторення й узагальнення навчального матеріалу, спілкування після завершення навчання. У випадку, коли після завершення навчання виникають труднощі, кожний із суб'єктів учіння має змогу одержати додаткову консультацію в учителя.

«Змішане» навчання є моделлю успішного навчання, метою якого є одержання знань із використанням консультування за допомогою електронної пошти, дискусії у форумах, блогах, у процесі вивчення Веб-курсів, електронних книг. Співпраця консультантів з учнями дозволяє кожному з них успішно завершити вивчення навчальних модулів і навчального курсу загалом.

Вважаємо, що «змішане» навчання (blended learning), яке включає комбінацію різноманітних форм і систем навчання, сприятиме розвитку комунікативного спілкування та інформаційної культури суб'єктів освітньої діяльності, які визначатимуть пріоритетні напрями проєктування освітнього середовища гімназії.

Опрацювання проблеми визначення пріоритетних напрямів проєктування освітнього середовища гімназії дало можливість дійти таких висновків:

Проєктування освітнього середовища гімназії як складний і динамічний процес уміщує такі складники: концептуальний, організаційно-управлінський, змістовий, технологічний, методичний.

Зміни, які відбуваються в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, пов'язані з реформуванням її змісту і структури навчання на компетентнісній основі.

У період реформи загальної середньої освіти (2018-2029 рр.) комп'ютерні мережеві технології, технології змішаного й перевернутого навчання, системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning) визначатимуть пріоритетні напрями проєктування освітнього середовища гімназії.

### 1.1.2. Принципи проєктування освітнього середовища гімназії

У педагогіці принципами вважають загальні положення, які визначають стрижневі напрями організаційної діяльності педагога в навчальному процесі та освітній системі. Часто науковці розглядають дві групи педагогічних принципів: методологічні і дидактичні. До першої групи відносять такі принципи: культурологічний; антропологічний; моністичний; синергетичний; герменевтичний; валеологічний [11; 23]. До дидактичних принципів автор відносить загальні принципи; принципи, що стосуються цілей і змісту навчання; принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну систему з її елементами. Методологічну основу проєктування освітнього середовища гімназії складають принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї з умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості.

Пріоритетним також стає принцип відповідності змісту освіти у всіх елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти. Виходячи з цього принципу, зміст сучасної шкільної освіти, крім традиційних елементів – знань, умінь і навичок, повинен містити такі, що відповідно до гуманістичного та особистісно орієнтованого характеру освіти відбивають необхідність формування ціннісних орієнтацій учня, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, навичками міжособистісного спілкування, способами самопізнання.

Під принципами проєктної діяльності мають на увазі загальні регулятиви, що нормують діяльність, об'єктивно обумовлені природою проєктування і тим самим визначають приналежність тих чи інших дій педагога до проєктної сфери:

1. *принцип прогностичності*, який обумовлений самою природою проєктування, орієнтованого на майбутній стан об'єкта;
2. *принцип покроковості у проєктуванні*, 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;
3. *принцип зворотного зв'язку*, що нагадує про необхідність після здійснення кожної проєктної процедури отримувати інформацію про її результативність та відповідним чином коригувати дії;
4. *принцип продуктивності*, який підкреслює прагматичність проєктної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значимість;
5. *принцип культурної аналогії*, який вказує на адекватність результатів проєктування певним культурним зразкам. При цьому отримання наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійснювати в зіставленні з власними судженнями і результатами пізнавальної діяльності;

б. *принцип саморозвитку*, який стосується проектування активності учасників як суб'єкта, так і породження нових проектів у 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) [23].

Серед інших відомих принципів пріоритетності сьогодні набуває принцип детермінізму, що пов'язано з орієнтацією особистості в сучасному соціумі на самостійність, відповідність, приватне визначення відповідності обраної професії, соціальної ролі.

До специфічних положень, які є важливими у реалізації принципу детермінізму, можна віднести: специфіку навчального закладу, що полягає в прагненні 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.

Розвиток суб'єкта освітнього середовища розглядається через протиріччя, які вирішуються суб'єктом: нові соціально-економічні умови, потреби ринку праці ставлять майбутнього фахівця перед проблемою вибору, коригування своєї траєкторії навчання, зміни професійних орієнтацій, розстановки пріоритетів в особистісному розвитку [1].

Однією зі значущих культурологічних ідей освіти сьогодні – її співбуттєвість, що забезпечує унікальність особистісного зростання кожної людини. Індивід існує й розвивається в суспільстві і через суспільство. Наявність і сам характер цих зв'язків (фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних та ін.), динаміка їх перетворення в систему предметних відносин якраз і утворює справжню ситуацію розвитку, шукану єдність вихідних передумов розвитку. Тому наступним актуальним принципом можна вважати принцип співбуттєвості суб'єктів освітнього середовища.

Реалізація цього принципу передбачає рівноправну участь суб'єктів освітнього процесу у формуванні освітнього середовища. Навчання вибудовується в режимі діалогу й рефлексії, не тільки на основі власне когнітивних аспектів освіти або засвоєння знання, а й на основі взаємозв'язку когнітивних, комунікативних та особистісно-сміслових аспектів освітнього процесу.

Прикладними положеннями, які сприяють реалізації принципу співбуттєвості, є 2 групи принципів: 1) базові, такі, що включають принципи розуміння, соціального захисту, співпраці, педагогічної підтримки і допомоги, емпатії; 2) прикладні, власне педагогічні, зокрема, принципи дискурсу, толерантності, гри, діалогу. У зв'язку з цим педагогічну взаємодію можна розглядати як аналог руху в освітньому просторі, напрям якого визначається необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація даного принципу забезпечить ефективність реалізації діалогічної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем, пережитого як співбуття, що створює необхідні передумови для вільного і відповідального вибору [2].

До вже більш традиційних положень, що впливають на процес проектування освітнього середовища, але і сьогодні актуальних, відносимо такі принципи: діяльнісний – маємо на увазі спеціальну організацію діяльності суб'єктів педагогічного процесу із чіткого прогнозування освітнього середовища, його планування, розробки технології його проектування, відстеження результату, його оцінкою, самоконтролем у процесі роботи, рефлексуванням отриманих результатів та у підсумку побудови проєкту середовища.

Культурологічний принцип допомагає визначити джерела й фактори розвитку особистості – носія культури, яка не тільки містить у собі частину культури, проєктує свій розвиток на основі освоєння культури, а і є її творцем як системи цінностей. У зв'язку з цим одним з основних структурних елементів освітнього середовища, які реалізують означені принципи, є змістовий блок: зміст освіти, який реалізується через загальноосвітні предмети, курси за вибором, факультативи, гуртки.

Розробка змісту сучасної шкільної освіти ґрунтується на загальних тенденціях його розвитку, визначених у педагогічній теорії та практиці. Основоположними принципами його конструювання є гуманізація та гуманітаризація.

Гуманізація – це відображення в освіті тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визнається найвищою цінністю, а ствердження блага людини – найважливішим критерієм суспільних відносин. Сутністю освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий, залучення людини до всього багатства культури. Гуманізація освіти визначається як орієнтування її цілей, змісту, форм і методів на особистість учня, гармонізацію його розвитку, передбачає визнання унікальності дитини, її активності, внутрішньої свободи, духовності.

Основним засобом гуманізації змісту освіти, зокрема в освітньому середовищі гімназії, є його гуманітаризація, яка означає, що у фундамент формування особистості мають бути покладені знання про людину і людяність, знання, які використовуються на її благо. Ознаками гуманітаризації змісту освіти є: фундаментальність – забезпечення глибоких і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, естетичного смаку, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього

процесу, що вимагає свідомої і активної пізнавальної діяльності; інтегративність – формування цілісного уявлення про навколишній світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів.

Він має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані професійно зорієнтовані знання, метазнання й універсальні способи навчальної діяльності, які забезпечують умови для формування ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутнього профілю навчання).

Зміст освіти має бути спрямований на формування в учнів досвіду здійснення пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення, що реалізується шляхом застосування відповідних способів діяльності стосовно реальної досліджуваної дійсності: природи, культури, техніки, соціальних комунікацій та інших реальних об'єктів освітніх галузей. Організована щодо цих об'єктів відповідна освітня діяльність учнів має вести до формування у них систематизованих метапредметних (ключових) компетентностей [18; 24].

Інтеграційні тенденції в проектуванні змістового складника освітнього середовища в основному зумовлені дидактичними особливостями реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у навчанні певним чином спрямований на розуміння та оволодіння учнями універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінки інформації з позицій її властивостей, практичної, особистої і суспільної значущості, вміння застосовувати їх у своїй діяльності. В основному він спрямований на формування універсальних знань, які допомагають учню самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації. Крім того, він сприяє кращому усвідомленню й осмисленню учнями результатів пізнавальної діяльності, на основі яких формується цілісна картина світу.

Сьогодні, як відомо, українські школи можуть розробляти свою освітню програму для 5-9 класів на основі типової освітньої програми, що нещодавно затверджена Міністерством освіти. Державна служба якості освіти підготувала рекомендації для директорів шкіл, як правильно розробити власну освітню програму школи та якою повинна бути структура документа.

Власна освітня програма дає змогу школі реалізувати автономію: зафіксувати спільно вироблені цінності закладу, запропонувати власне бачення навчального плану, розподілу навчальних годин. Освітня програма дозволяє реалізувати право на освіту через практичну діяльність учасників освітнього процесу саме у процесі навчання. Розробляється вона відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти і має враховувати потреби та інтереси учнів, спроможність закладу освіти.

Заклад може на власний розсуд розробити одну наскрізну для всіх рівнів освіти програму, або ж окрему – для кожного рівня. Водночас на кожному рівні та навіть для кожного класу вона може мати власну специфіку.

В освітній програмі зазначається перелік модельних навчальних програм, які використовуються закладом освіти в освітньому процесі, або навчальних програм, розроблених у закладі освіти та затверджених педагогічною радою, а також навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки.

Освітня програма так чи інакше має враховувати структуру типової освітньої програми, утім заклад, розробляючи власну програму на основі Державного стандарту, може змінювати цю структуру. Актуальними і на сьогодні в процесі розроблення освітньої програми залишаються принципи поглибленого вивчення навчальних предметів, варіативності та диференціації навчання, які й раніше застосовувалися гімназіями для формування варіативного компонента змісту освіти в основній школі.

Проектування технологічного складника сьогодні зумовлюється активним зростанням актуальності процесу цифровізації в освіті. Метою перетворення освітнього процесу є застосування можливостей цифрових технологій з максимальною ефективністю. Так само метою розвитку технологій у сфері освіти є повна їх адаптація і максимально зручне вбудовування в процес навчання для максимально комфортного вирішення поставлених педагогічних завдань.

Трансформаційні процеси у зазначених групах принципів проектування освітнього середовища значною мірою сьогодні пов'язані із розвитком дистанційного та змішаного навчання. Сучасна дистанційна освіта здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі, який передбачає проектування освітнього середовища з урахуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Це такі, зокрема, зняряддя, як блоги та мікроблоги, соціальні мережі й системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці технологічні можливості розробляються, відповідно, нові освітні методичні підходи, що базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови: надлишковість, доступність спостереженню, доступність когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість навчального середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивогенність, імерсивність, інтерактивність тощо. [19].

Характерними рисами дистанційного навчання, які вигідно відрізняють його від інших форм освіти, є: гнучкість – навчання відбувається у зручний для здобувача освіти час та зручному місці; модульність – з набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення інформації,

використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність – використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність – рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я й соціального статусу; інтернаціональність – можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, котрий має координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали. Технологія дистанційного навчання значною мірою вносить урізноманітнення в освітній процес, підвищує рівень його доступності і безбар'єрності зокрема [9].

Формування суб'єктності, становлення та розвиток соціальної активності учасників проектно-педагогічного процесу є одним з критеріїв його успішності. Адже, ставши суб'єктом, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності, що відповідає її особливостям, можливостям та потребам. Суб'єкти освітнього середовища виконують інтегруючу, централізуючу, координуючу функції життєдіяльності середовища, кожен з яких упорядковує цілісним образом всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності. Загальною підставою проєктованого освітнього середовища можуть і мають стати рівневі характеристики сутності та орієнтації на розвиток суб'єктності всіх учасників. Адже можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності відбувається в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів у внутрішні, а ефективність і результативність освітнього процесу залежать від адекватності зовнішніх регуляторів до внутрішніх позицій суб'єктності як учителя, так і учня.

## **1.2. Психолого-педагогічні особливості проєктування освітнього середовища гімназії**

Аналіз психолого-педагогічних особливостей проєктування освітнього середовища передбачає уточнення сутності поняття об'єкту проєктування. «Простір» і «середовище» є поняттями близькими, але не синонімічними. Цими авторами простір розглядається як набір умов, певним чином пов'язаних між собою, які можуть здійснювати вплив на людину. В понятті простору не передбачена включеність індивіда, оскільки простір може існувати й незалежно від нього. Поняття середовища також віддзеркалює взаємозв'язок умов, які забезпечують розвиток людини. Але в цьому випадку передбачена не лише її присутність у середовищі, а й взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом.

Під освітнім середовищем розуміють соціокультурне оточення учня, створене природним або штучним шляхом, яке включає різні види засобів і змісту освіти, що здатні забезпечити продуктивну діяльність учня. Освітнє середовище являє собою багатовимірний простір, який має бути адекватним



сучасним потребам суспільства і відповідати тенденціям розвитку культури, економіки, виробництва й технологій. Важливою якістю сучасного освітнього середовища є взаємодія великої кількості локальних освітніх середовищ, спільне використання різноманітних методів, прийомів й інновацій ученими різних країн, що сприяє розвитку сфери освіти в цілому та є проявом тенденції до інтеграції освітніх процесів у різних країнах у світовий освітній простір.

Часто дидакти розуміють середовище як сукупність умов, обставин, оточуючу індивіда обстановку. На думку автора, освітнє середовище не є чимось однозначним й наперед заданим. Середовище розпочинається там, де відбувається зустріч утворюючого й того, що утворюється, де стає можливим його сумісне проектування й будування і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки й відношення [13]. Значення терміну «розвивальне середовище» розуміється набагато ширше, аніж набір спеціальних вправ, ігор й інших відокремлених методів, які найчастіше використовуються у навчальній та ігровій діяльності дитини.

Основу розвивального середовища складають батьки, вчителі й однолітки. У психологічній літературі висвітлені наступні категорії оточення, які в цілому складають поняття розвивального середовища: світ природи, який включає навколишню природу, архітектуру, що розвиває душу дитини, спрямовує її особистість на пошук краси й гармонії, знімає психологічну напругу, створює сприятливе тло для психологічної роботи з дитиною; світ сім'ї, де сім'я розглядається як основа для формування повноцінної особистості та надає дитині найголовніше – відчуття любові, захищеності, допомагає набутти навички, необхідні для життя в суспільстві; світ суспільства: колектив дорослих й однолітків, в якому розвивається дитина, має забезпечувати набуття вміння жити й функціонувати в колективі у безпечних для дитини умовах, визнаючи право будь-якої людини на індивідуальність.

Поняття «інформаційно-навчальне середовище» розуміється як сукупність умов, які забезпечують навчання: наявність системи засобів «спілкування» із загальнолюдською культурою, яка існує для зберігання, структурування і представлення інформації, що складає зміст накопичених знань, а також для її передачі, переробки й збагачення; наявність системи самостійних дій щодо обробки й опрацювання інформації; наявність інтенсивних зв'язків між учасниками навчального процесу, як вертикальних, так і горизонтальних.

Зміст інформаційно-навчального середовища може бути представлений такими основними блоками: ціннісно-цільовий, програмно-методичний, інформаційний, комунікаційний, технологічний. В цьому аспекті необхідно звернути увагу на важливість збору, опрацювання й систематизації достатньої кількості емпіричного матеріалу стосовно вивчення особливостей створення інформаційно-освітнього середовища в контексті обдарованості за вказаними блоками. Отже: ціннісно-цільовий блок включає сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які є значущими для досягнення встановленої мети навчання й учіння в підлітковому віці; програмно-методичний блок включає

всю необхідну інформацію, що стосується можливих стратегій, форм і програм підготовки обдарованих учнів у період отрочтва; інформаційний блок об'єднує систему знань і вмінь обдарованої дитини, які, по-перше, складають основу для майбутньої професійної діяльності, а по-друге, визначають властивості пізнавальної діяльності підлітка, що впливають на її ефективність; комунікаційний блок включає форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу; технологічний блок охоплює всі засоби навчання, які використовуються в інформаційно-навчальному середовищі.

Освітнє середовище – це спеціально змодельоване місце й умови, які забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку й дорослішання особистості. Вказуючи на особливу організацію освітнього середовища, М. С. Нефьодова наголошує на важливості й необхідності забезпечення оптимізації його впливу на розвиток дитини. Суб'єкт, керуючий освітнім процесом (педагог або батьки), виконує систему дій з перетворення середовища в засіб діагностики, проєктування і продукування виховного результату. Середовищний підхід являє собою теорію і технологію опосередкованого управління процесами формування та розвитку особистості дитини, тобто управління через середовище. Так, представник цього підходу С. В. Сергеев пропонує змістити акцент у діяльності педагога з активної взаємодії з дитиною на процес формування навчального середовища, яке б сприяло самонавчанню й саморозвитку. Таким чином, освітнє середовище являє собою сукупність локальних середовищ, в яких функціонує дитина («я – ситуація», сім'я, клас або навчальна група, заклад освіти, подвір'я, мікрорайон та ін.) і які забезпечують дитині пізнання і розвиток. Основним елементом освітнього середовища виступає середовищний ресурс, представлений у вигляді середовищних впливів і середовищних умов. Таке поняття як «освітній простір» розглядається при цьому як одна з характеристик освітнього середовища [13; 24]. Будь-яке середовище характеризується динамічністю й невизначеністю. Освітньому середовищу також властиві рухливість і мінливість, оскільки воно є результатом безлічі подій і ситуацій.

Освітнє середовище весь час трансформується, його складові вступають у нові відносини й утворюють нові форми. Причому модель середовища, на якому б етапі розвитку вона не знаходилась, не може бути завершеною, тобто вона ніколи не має закінченої, повної форми, яка б характеризувалася впорядкованістю і стабільністю. Середовище є невизначеним, а отже, не має характеристик, які б вказували на його можливу природу, тому що природа середовища теж є предметом постійних перетворень.

Беручи до уваги особливості підліткового віку, ми говоримо про те, що формування особистості в цей період відбувається при безпосередньому впливі середовища, як виховного, так і формуючого. Вивчення підліткової субкультури, вікової специфіки спілкування з дорослими й однолітками і його впливу на становлення ідентичності підлітка, а також впливу шкільного навчання й спілкування з педагогами на розвиток особистості підлітка є важливим завданням нашого дослідження.

Проектування освітнього середовища може здійснюватися з метою його створення, модернізації або підтримки в мінливих умовах процесу реформування системи освіти. Проект освітнього середовища передбачає його структурно-системне уявлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, обумовлений метою, цілями і завданнями освітнього процесу [18].

Організаційно-педагогічні основи проектування освітнього середовища розглядаються як визначення, структурна організація та раціональне використання педагогічних форм, засобів, методів, технологій і матеріально-технічних умов, функціональних структур, спрямованих на задоволення вимог обов'язкових освітніх результатів учнів і запитів та потреб суб'єктів освітнього середовища.

Враховуючи психологічні особливості підліткового віку, а також зазначені властивості сучасного освітнього середовища, розглянемо основні вимоги до його організації та загальні принципи проектування й моделювання.

Психологічна безпека, яка розглядається як захищеність психіки кожного окремого індивіда, його душевного здоров'я і духовного світу, передбачає певну предметну й просторову організацію середовища, що мінімізує почуття невпевненості й страху в обдарованого підлітка, є важливою умовою, яка забезпечує побудову освітнього середовища у відповідності з віковими й специфічними особистісними характеристиками обдарованих. Однією з основних причин виникнення труднощів у період підліткового віку є прискорений темп психічних і фізіологічних змін у розвитку дитини, адже за короткий термін часу підліток зазнає важливих фізичних (зовнішніх і внутрішніх) та психологічних перетворень. Підлітки особливо схильні до самоаналізу, їм важко одразу прийняти себе в новій якості. А головним виявляється те, що сенс і необхідність таких змін для них найчастіше залишаються незрозумілими.

Психологічні зрушення, що відбуваються в ході статевого дозрівання, також зумовлюють деякі зміни в процесі самосприйняття. Відбувається це через інтенсивний розвиток і формування нової зовнішності, а також через змінену оцінку з боку оточуючих. Забезпечення психологічної безпеки надає можливість підлітку, використовуючи доступні правила і засоби захисту, вільно орієнтуватися, пересуватися й виконувати необхідні дії, в той час як її відсутність може призвести до неадекватної поведінки, втрати мотивації досягнень й активної життєвої позиції обдарованого підлітка, а також порушення саморегуляції, самопізнання й адаптації у суспільному середовищі.

Забезпечення позитивного емоційного фону розвитку дитини. Як уже неодноразово відзначалося, центральним новоутворенням підліткового віку в сфері почуттів є «відчуття дорослості». В цей період переживання стають глибшими, більш вираженим є вплив емоцій на духовне життя підлітка, з'являються стійкі почуття, емоційне ставлення до низки життєвих подій набуває тривалого й сталого характеру, значно розширюється коло явищ соціальної дійсності, які породжують різні емоції і до яких підліток ставиться небайдуже, що й зумовлює виділення даного принципу.

Набуття соціального досвіду сприяє формуванню в підлітка певного рівня соціальної зрілості, а також усвідомленню необхідності працювати в зоні актуального і найближчого розвитку, що є важливою характеристикою процесу організації освітнього середовища для обдарованих і принципом його побудови.

Соціальна зрілість виникає в умовах співпраці дитини і дорослого у різних видах діяльності, де підліток займає місце помічника дорослого.

Підвищена чутливість до необ'єктивності або несправедливості, нарочитість поведінки, прагнення привернути до себе увагу, дізнатися думку про себе оточуючих, і в цілому – скласти уявлення про себе через думку інших людей також є характерними ознаками зазначеного періоду. У зв'язку з цим наступним принципом побудови освітнього середовища для учнів підліткового віку є доступність для сприйняття, яка передбачає, що освітнє середовище стимулює і забезпечує можливість широко залучати інформацію від різних органів чуттів, як при сприйнятті окремих об'єктів, так і існуючих між ними відносин. Підлітковий період вважається критичним, і на це є достатньо об'єктивних причин, одна з яких – зумовленість суттєвими відмінностями між вимогами, що висуває суспільство до дітей і дорослих, відмінностями в їх правах і обов'язках.

Доросле життя незрівнянно складніше, і підлітку доводиться у відносно короткий термін часу засвоювати життєві правила, норми, вимоги у всіх їх складностях. Причому, чим вище рівень розвитку суспільства, тим ці відмінності між дітьми й дорослими стають більш значущими. У цьому контексті суттєвого значення набуває смислова впорядкованість як важлива умова забезпечення адекватного освітнього середовища. Мається на увазі, що всі види соціальних відносин в освітньому середовищі організуються у відповідності з певною системою правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності обдарованої дитини. Накопичення дефектів виховання, яке вже відбулося до періоду підліткової кризи, також є причиною ускладнень, які характеризують цей вік, і, якщо раніше ці недоліки не проявлялися зовсім або були незначними через недостатню самостійність дитини, її обмеженої, контрольованої діяльності й спілкування, то на цьому етапі вони вже стають очевидними. Важливим віковим аспектом формування особистості в підлітковий період є поступове усвідомлення дитиною відмінностей у становленні її соціальної ролі, положенні в сім'ї. Вихователі, вчителі, батьки можуть значно знизити гостроту перехідного віку, якщо будуть добре розуміти сутність змін, які відбуваються [18]. А тому реакція батьків має зводитися до диференціації ситуацій взаємодії з дитиною.

Дуже важливим є аргументоване обговорення вимог, які висуваються стосовно підлітка, включення його в більш широкий контекст – особистісних, сімейних, іноді навіть національних цінностей, осмислена розмова з підлітком про права батьків і взагалі про пріоритет прав і обов'язків усіх членів сім'ї тощо. За необхідності забезпечення адекватного освітнього середовища для учнів у період отрочтва також важливо враховувати певні специфічні принципи його побудови.

Цілеспрямована організація освітнього середовища забезпечує й стимулює активну взаємодію і співпрацю обдарованої дитини підліткового віку з соціумом. Тому включення в систему соціальних відносин через комплексне застосування тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікації і формування адаптаційних навичок, ми розглядаємо як важливий принцип моделювання й проектування соціального середовища для обдарованих.

Інтелектуальна зрілість виражається в прагненні підлітка дізнаватися про щось нове, навчатися робити щось по-справжньому. Це стимулює розвиток пізнавальної діяльності, зміст якої виходить за межі шкільної програми.

Значний обсяг знань підлітків – результат самостійної роботи, коли навчання набуває особистісного змісту і перетворюється на самоосвіту. Це стає можливим лише за наявності розвивального характеру освітнього середовища, що передбачає використання системи запланованих продуманих перешкод, які учень зможе долати самостійно або за допомогою дорослих.

Багато різновидів підліткової поведінки виникають через відсутність адекватних віку форм дозвілля. Прагнення до спілкування з однолітками приносить користь за умови, якщо це спілкування має якийсь соціально прийнятний зміст. Тому в період кризи позитивні результати можуть дати різноманітні форми позашкільних занять. Часта зміна видів позашкільної діяльності є досить корисною, оскільки підліток, міняючи колективи однолітків залежно від власної успішності в різних видах діяльності, може посідати різні соціальні позиції, у нього з'являються новий досвід, нові знання про себе. Тому для освітнього середовища підлітків, які характеризуються прискореними темпами розвитку інтелекту, насиченість культурно значущими об'єктами є необхідною й дуже важливою.

Освітнє середовище постійно забезпечує учню контакт з різноманітними носіями інформації, надає певні відомості про навколишній світ, що значною мірою стимулює його діяльність і пізнавальну активність.

Окрім того, актуальним і важливим залишається принцип психологічного відбору, який надає можливість здійснення більш детального цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей обдарованих. Перераховані загальні та специфічні принципи виступають у ролі основних орієнтирів при проектуванні та моделюванні як цілісного освітнього середовища, так і локальних середовищ, які забезпечують вирішення оперативних завдань навчання і виховання обдарованих дітей в умовах сучасної школи. Весь комплекс особливостей проектування і моделювання шкільного освітнього середовища робить актуальним питання діагностики психологічних умов його побудови.

У зв'язку з цим психолого-педагогічні особливості процесу проектування освітнього середовища гімназії значною мірою залежать від врахування чинників, які впливають на ефективність освітнього процесу. Як зазначають психологи, ефективність освітньої діяльності учнів залежить від кількох основних взаємопов'язаних складників: ресурсів, мотивації і задоволення. У них криється таємниця хорошої успішності учня: хочу, можу і подобається вчитися [1; 19].

Ресурси в навчанні розглядають з позицій стану соматичного здоров'я або нездоров'я дитини, її інтелектуального і психічного розвитку. Ресурси дитини (біологічні, інтелектуальні й психологічні) загалом можна визначити, як її потенційні та актуальні можливості навчання й адаптації. І ці можливості насамперед мають бути враховані в процесі проектування освітнього середовища гімназії. Ці питання стосуються можливостей освітнього закладу у створенні спеціальних умов для освіти як обдарованих дітей, так і дітей з особливими потребами. На сучасному етапі реформування освіти значна увага почала приділятися питанням інклюзивної освіти. В процесі проектування освітнього середовища гімназії мають бути враховані потреби таких учасників освітнього процесу, зокрема з питань: оцінки навчальних компетентностей дітей з порушенням інтелектуального розвитку; формування психолого-педагогічної компетентності батьків, які виховують дітей з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги та дітей з мовленнєвими порушеннями; психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Для реалізації цього завдання важлива співпраця освітнього закладу з ресурсними центрами підтримки інклюзивної освіти, діяльність яких останнім часом почала привертати увагу суспільства.

«Я можу» – означає ресурси дитини, «я хочу» – означає її бажання вчитися. Проблеми виникають там, де випадає яка-небудь ланка. Хочу, але не можу, – це проблеми ресурсів дитини (якщо не допомогти дитині, то далі буде: не можу і не хочу, тобто, почне страждати мотиваційний компонент). Можу, але не хочу, – це проблеми мотивації, якщо упустити, через якийсь час це буде вже і проблема ресурсів (передусім інтелектуальних у широкому розумінні). Можу, хочу, але не буду, – це сигнал насамперед батькам про те, що в стосунках щось не так.

В основі мотиваційної сфери знаходиться смисл навчання, його значущість для учня, його внутрішньо упереджене ставлення до навчання, «прикладання» навчання до себе, до свого особистого досвіду й свого життя. Смисл навчання має прямий зв'язок із системою ідеалів, цінностей, які засвоюються з оточення (суспільства в цілому, сім'ї, школи). Це складне особистісне утворення, що охоплює усвідомлення дитиною об'єктивної значущості освітнього процесу й розуміння суб'єктивної значущості навчання для себе. Психологічні спостереження показують, що за наявності смислу навчання в учнів зростає успішність освітньої діяльності, легше засвоюється навчальний матеріал.

Підлітковий вік – складний відповідальний період становлення особистості (за Л. І. Божович, це період другого народження особистості), в якому формуються соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки. Моральні переконання ще нестійкі, проте вони стають специфічними мотивами поведінки. З'являються власні погляди, оцінки, які можуть швидко змінитися, але й протилежну позицію підліток обстоюватиме так само пристрасно. У мотиваційній сфері учня з'являється потреба в самоповазі, в самоствердженні, у визнанні товаришів, у позитивному ставленні з боку друзів.

З'являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани, віддалена мета. Проте підлітку характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка. Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості: виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що сприяє поглибленню та ускладненню процесу самопізнання. Підліткова рефлексія спрямована на розуміння самого себе.

З образом «Я» пов'язана самооцінка. Підлітку важливо знати не тільки, який він є, а й наскільки значущим є його індивідуальні особливості для оточення, а тому й для самого себе. Постійно відбувається порівняння: «Я такий, як усі» або «Я не такий, як усі». В ідеалі самооцінка має складатися з порівняння самого себе сьогоденного із самим собою, але вчорашнім. Врахування особливостей підліткового віку має бути основним у процесі проектування освітнього середовища гімназії. Педагоги мають звернути увагу на розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи при цьому емоційно близькі для них цілі та завдання, підтримуючи їх наміри у досягненні запланованого результату.

Формування мотивації навчання неможливе в «учня взагалі», поза віком і його специфічними психологічними характеристиками. Вікові особливості школярів потрібно не тільки враховувати, на них треба орієнтуватися із самого початку. Планування процесу формування мотивації навчання має розпочинатися з визначення основних завдань виховання мотивації в цьому віці, які особливості мотивації треба сформулювати у цей віковий період, щоб підготувати учня до вирішення завдань наступного етапу розвитку його особистості. На основі цього вчитель може вибирати форми навчання, методи та технології навчання. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється й індивідуальний підхід до учнів.

Навчання має полімотивований характер. Усе різноманіття мотивів навчальної діяльності школярів можна представити трьома взаємозалежними групами:

1) спонукальні – це мотиви, основані на емоційних виявах особистості, на позитивних або негативних емоціях: яскравість, новизна, цікавість, зовнішні привабливі атрибути, цікаве викладання, якості особистості вчителя, бажання одержати похвалу, нагороду, острах одержати негативну оцінку, покарання, страх перед учителем, небажання бути об'єктом обговорення в класі тощо;

2) перспективно спонукальні мотиви зумовлені розумінням значущості знання взагалі й навчального предмета зокрема: усвідомлення світоглядного, соціального, практичного, прикладного значення предмета, конкретних знань й умінь, усвідомлення перспективності навчального предмета для майбутньої професії, очікування в перспективі нагороди, розвинене почуття обов'язку, відповідальності;

3) мотиви, що стимулюють інтелектуальну активність, базовані на одержанні задоволення від самого процесу пізнання: інтерес до знань, допитливість, прагнення підвищити свій культурний рівень, оволодіння певними вміннями й навичками, захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних завдань тощо.

Серед мотивів, що мають інтелектуально-спонукальний характер, особливе місце посідають пізнавальні інтереси й потреби. Навчальний інтерес – емоційне переживання пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей навчальної діяльності. Він може бути широким, планувальним, результативним, процесуально-змістовим, навчально-пізнавальним. Прийнято розрізняти рівні пізнавального інтересу й відповідно до них визначати шляхи створення умов їхнього формування.

Нижчий – елементарний – рівень втілюється в увазі до конкретних фактів, знань-описів, дій за зразком. Наступний рівень – інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, до їхнього самостійного встановлення. Вищий – інтерес до глибоких теоретичних проблем, творчої діяльності із засвоєння знань. Вищий рівень – перетворювальний інтерес. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу дає підставу говорити про наявність пізнавальної потреби.

Пізнавальний інтерес формується в процесі навчання через предметний зміст діяльності й складні відносини між учасниками освітнього процесу. Необхідна умова для створення інтересу до змісту навчання й до самої навчальної діяльності – можливість виявляти в навчанні розумову самостійність й ініціативність. Подолання труднощів у навчальній діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Труднощі навчального матеріалу й навчального завдання сприяють підвищенню інтересу тільки тоді, коли ці труднощі посилені, переборні, інакше інтерес швидко зникає [1; 18].

Стійкість навчальної мотивації визначається як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності за широкого варіювання факторів, що діють на людину. Дослідники розглядають її в комплексі з такими характеристиками навчальної мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість, сформованість смислоутворювального мотиву діяльності, орієнтація на процес. Мотивація навчання проявляється також через цілі, які учень ставить у навчальній діяльності. Цілі – це очікувані кінцеві й проміжні результати тих дій учня, які ведуть до реалізації мотивів. Виокремлюють такі рівні цілей: пізнавальні, навчально-пізнавальні, соціальні й цілі самоосвіти. Цілі навчальної діяльності найчіткіше виявляються в доведенні роботи до кінця (або відкладанні її), у поверненні до виконання перерваних навчальних дій, у подоланні труднощів, наявності або відсутності відволікання від навчальної діяльності, у завершеності або незавершеності навчальних дій. Цілі можуть бути стійкими й нестійкими, гнучкими й ригідними, стереотипними й нестандартними, новими або старими. Таким чином, пізнавальні й соціальні мотиви навчання мають враховувати готовність школяра долучитися до освітньої діяльності, яка повинна мати повну психологічну структуру, тобто передбачати усвідомлення й постановку цілей, виконання дій, прийомів й операцій, самоконтроль і самооцінку.

В процесі проєктування освітнього середовища гімназії потрібно пам'ятати про те, що для розвитку навчальної мотивації учня велику роль відіграє залучення учнів до спільної навчальної діяльності у класі; побудова відносин «вчитель – учень» не за типом вторгнення, а на основі поради;



цікавість, незвичайний виклад навчального матеріалу; використання пізнавальних ігор, дискусій і диспутів; аналіз життєвих ситуацій; розвиток самостійності й самоконтролю учня. Підвищенню інтересу до предмета, підсиленню мотивації до навчання і покращенню пізнавальної активності учнів також сприяє застосування ІКТ [7; 8; 16;]. Напрями використання ІКТ в освітньому процесі можна розділити на кілька напрямків: створення мультимедійних уроків чи фрагментів уроків; використання комп'ютерних моделей предметних дослідів; використання комп'ютерних тренажерів для отримання, закріплення й контролю знань; використання ІКТ для підготовки до ЗНО; використання ІКТ у позаурочній діяльності.

Виховання мотивації будується не як «пристосування» до наявних, сформованих у дитини рівнів мотивації, а як переведення школярів до нових її форм, до більш зрілих способів регуляції своєї освітньої поведінки. Становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або негативного ставлення до навчання, а скоріше ускладненням структури мотиваційної сфери, зокрема стимулів, установлення нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між ними. В процесі проєктування освітнього середовища гімназії потрібно виходити з того, що ці окремі аспекти мотиваційної сфери (і складні, діалектичні відносини між ними) мають стати об'єктом керування педагогів та шкільних психологів.

### **1.3. Трансформаційні процеси в структурі освітнього середовища гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання**

#### **1.3.1. Гімназійна освіта в історичному аспекті**

Гімназія як європейський навчальний заклад середньої освіти бере початок з XVI століття. Особливий розвиток гімназійний рух отримав у німецьких землях, в Італії, Польщі та з 2-ї чверті XVIII ст. – у Російській імперії. На початок XX ст. гімназії існували в Австро-Угорщині, Російській імперії, Пруссії, Сербії та Болгарії.

На початку XIX сторіччя гімназійна освіта була чотирирічною і в структурі тогочасної освіти на території України посідала місце між дворічними повітовими училищами та університетською освітою. Це були губернські чоловічі гімназії, в яких навчалися діти дворян і чиновників.

В середині XIX сторіччя з'явилися жіночі гімназії – середні загальноосвітні навчальні заклади, які ділилися на відомчі, міністерські та приватні. Призначалися для дівчат усіх станів і віросповідань і склалися з підготовчого, семи основних класів, 8-го педагогічного. Перші 3 класи (інколи і більше) складали прогімназію і могли існувати як самостійний навчальний заклад. Курс навчання у міністерських гімназіях був дещо вищим, ніж у відомчих, але нижчий за чоловічі гімназії. Після закінчення основних класів видавався атестат на звання вчительки початкової школи, після закінчення 8

класів – домашньої вчительки, а за умови отримання медалі – домашньої наставниці. Закінчення 8-го класу відкривало доступ до Вищих жіночих курсів без іспиту. Міністерські гімназії були платними.

Першою в Києві жіночою гімназією була Києво-Фундуклеївська гімназія – середній загальноосвітній заклад, заснований у 1860 році.

У 1918 році відповідно до «Декларації про єдину трудову школу», виданої радянською владою, була ліквідована різнотипність загальноосвітніх шкіл, яка існувала до революції.

Наприкінці ХХ сторіччя виникли навчальні заклади нового типу – ліцеї та гімназії як загальноосвітні навчальні заклади II-III ступенів із поглибленим вивченням окремих предметів відповідного профілю. Вони були унормовані Законом України «Про загальну середню освіту», прийнятим 13 травня 1999 року. Згідно з цим законом гімназія – заклад нового типу, головною метою якого є задовольнити запити суспільства, держави у загальній середній освіті шляхом відбору і навчання обдарованих і здібних дітей, забезпечення їхньої науково-теоретичної, гуманітарної, загальнокультурної підготовки для подальшого навчання у навчальних закладах вищого рівня.

Більш розповсюджений варіант структури гімназії тих часів можна представити наступним чином. Школа I ступеня з поглибленим вивченням англійської мови (1-4 класи); гімназійні класи з допрофільною підготовкою (1-5 класи гімназії); профільна школа (6-7 класи гімназії). Школа I ступеня передбачає: поглиблене вивчення англійської мови; в основній школі додається поглиблене вивчення математики; поглиблене вивчення історії та права; старша школа є багатопрофільною: історико-філологічний профіль; хіміко-біологічний профіль; філологічний профіль; природничий профіль; суспільно-гуманітарний профіль.

Школа I ступеня – чотирирічна. До неї вступають діти, яким на 1 вересня, зазвичай, виповнилося 6 років і які за результатами медичного і психологічного обстеження не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання. Пріоритетними в початковій школі є загальнонавчальні, розвивальні, виховні, оздоровчі функції. Гімназія ж дає базову загальну освіту, формує готовність до вибору і реалізації форм подальшого одержання освіти і профілю навчання. Гімназія функціонує як профільна, з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю.

Навчання у гімназії здійснюється за програмами: школа I ступеня – програми спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови, 1-5 класи гімназії – програми середньої загальноосвітньої школи МОН України, програми для поглибленого вивчення англійської мови, математики, історії; 6-7 класи гімназії – програми для поглибленого вивчення предметів відповідних профілів.

Основним документом, що регулює навчально-виховний процес, є робочий навчальний план, який складається на основі типових навчальних планів, розроблених та затверджених МОН України, з конкретизацією варіативної частини і визначення профілю навчання. Логіка його побудови відображає основні завдання й цілі, які стоять перед сучасною школою –

вільний гармонійний розвиток особистості, здатної та готової до інтелектуальної праці та самовдосконалення протягом життя, і дозволяє здійснити повноцінну загальноосвітню підготовку учнів відповідно до вимог сьогодення.

Більшість гімназій цього часу, підтримуючи статус закладу для обдарованих дітей, розробляли Концепцію діяльності закладу. В якості прикладу можна привести загальні положення, загальну стратегію закладу та Концепцію діяльності Полонської гімназії, представленої закладом у 2010 році.

Концепція функціонування закладу була спрямована на реалізацію Закону України «Про загальну середню освіту», складена з урахуванням ситуації оновлення політичних та економічних процесів у державі та сучасних завдань перебудови змісту національної освіти й виховання і сприяє формуванню інтелектуального потенціалу суспільства. В основі Концепції: орієнтація на розвиток творчої особистості учня та педагога, спрямованість на формування творчо працюючого колективу педагогів-одномумців; забезпечення оптимальності при організації освітнього процесу; тісний зв'язок процесів навчання та виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, формуванні фізично, психічно й морально здорової особистості; модернізація змісту освіти через надання можливостей учням вибору допрофільного та профільного навчання. Головними постулатами гімназії є такі:

1. Учні гімназії: не можуть існувати без успіхів, які, незалежно від їх характеру, сприяють життєвому самоствердженню; відповідальні за свій успіх у житті; розуміють, що успіх можливий лише в результаті наполегливої праці; уміють виробляти відповідальність тільки шляхом оцінювання ситуації і вибору, правильної лінії поведінки; уміють самі реалізувати свій вибір.

2. Педагогічні працівники гімназії: позбавлені консерватизму, формують свій досвід на підставі нової філософії освіти ХХІ століття; володіють уміннями проєктувального та продуктивного типу, заснованими на загальних засадах дидактичного менеджменту; активно застосовують найперспективніші інноваційні технології; постійно та самостійно піклуються про підвищення загальної методологічної, професійної, організаційної культури; сприяють, полегшують, допомагають учню в його особистій діяльності; володіють мистецтвом комунікативності.

3. Батьки учнів: активні учасники навчально-виховного процесу, з ними учні узгоджують вибір траєкторії особистого розвитку в освітньому середовищі; формують разом з педагогами ціннісний потенціал учня – усвідомлення важливості родини у своєму житті, шанобливе ставлення до жінки, молодших і старших за себе людей, сприйняття людського життя як найголовнішої цінності. Гімназія надає широкий вибір освітніх послуг: з метою задоволення освітніх потреб дітей та їх батьків створюється широка мережа курсів за вибором, факультативів, спецкурсів; для розвитку творчих здібностей та обдарувань учнів функціонує дитяче об'єднання «Паросток» з різноманітними гуртками, секціями, студіями; для залучення учнів до інтелектуальної праці створено Наукове товариство учнів, інтелектуальні клуби та діє філія МАН; з метою прищеплення навичок рефлексії, саморегуляції та

самореалізації діє учнівське самоврядування (Концепція стратегічного розвитку Полонської гімназії, 2010)<https://www.slideshare.net/bti14/ss-11405887>

Специфічною особливістю навчально-виховного процесу є здобуття якісної освіти. Вся навчальна діяльність організовується так, щоб учень послідовно й цілеспрямовано засвоїв ефективні методи, прийоми і технології у самореалізації й саморозвитку свого творчого потенціалу. Педагогічний колектив реалізує інформаційно-комунікаційну, комп'ютерно зорієнтовану та розвивальну технологію, перевагою яких є: інтеграція ідей, системність, можливість використання тестових методів для самооцінки, органічний зв'язок з центральною функцією людини – власним життєзабезпеченням. Взаємодія гімназії, сім'ї і суспільства у вихованні гімназистів здійснюється в ході соціально-педагогічного патронажу.

Моделі навчально-виховного процесу будуються для кожної паралелі і класу на основі багатокomпонентного, варіативного змісту освіти, вікових індивідуально-особистісних норм розвитку учнів, застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій: розвивального навчання; технології формування творчої особистості, проєктної технології, комп'ютерної підтримки навчання, діагностичних і стимулюючих форм самоконтролю, взаємоконтролю. Оцінюються досягнення учнів у різних видах навчальної діяльності та саморозвитку.

Локальний моніторинг результатів діяльності гімназії здійснювався за такими напрямками:

1. Моніторинг ефективності управлінських рішень.
2. Моніторинг динаміки педагогічної майстерності.
3. Моніторинг навчальних досягнень учнів.
4. Моніторинг особистісного розвитку учнів.
5. Моніторинг оздоровчої функції.

Сьогодні на виконання соціального запиту щодо системних змін, спрямованих на реформування системи шкільної освіти в Україні (Закон України «Про освіту» (2017 р.) із відповідними змінами до Закону України «Про загальну середню освіту» щодо типів закладів загальної середньої освіти та їх функціонування, гімназії функціонуватимуть як заклад II ступеня.

В 2027 році система шкільної освіти України складатиметься з трьох рівнів. Перший рівень, початковий, розрахований на чотири роки навчання. Другий рівень, базовий, має охопити з п'ятого по дев'ятий класи. А старша школа буде профільною, на неї припадуть останні три роки навчання. Такі зміни передбачені реформою НУШ. Ці зміни законодавчо закріпили в законі «Про освіту», який був ухвалений у 2017 році. Минулого році цей документ доповнив закон «Про повну загальну середню освіту». Передбачається, що освітня реформа суттєво підвищить якість навчання та дасть дітям максимально реалізувати потенціал у майбутньому.

Поки НУШ діє лише в початкових класах, однак уже зовсім скоро вона дійде до старших ланок освіти. За новими правилами, базові школи називатимуться гімназіями, а старші профільні – ліцеями. Доступ до початкової та базової середньої освіти для українських школярів буде забезпечений у

кожній громаді. А от що буде з тими, хто продовжить навчання в 10-12 класах, питання дискусійне.

В рамках реформування старших класів планується зробити їх профільними. Вони мають бути відокремлені від початкових шкіл, хоча в деяких випадках можуть поєднуватися з базовими. Навчання продовжиться, воно буде орієнтуватися на профільні напрями, які вибере сама дитина.

### **1.3.2. Трансформаційні процеси у змістовому складнику освітнього середовища гімназії**

Сутність сучасних трансформаційних процесів у змістовому складнику зводиться до такого.

1. Основною метою засвоєння змісту освіти визнається не накопичення готових знань, а самостійне оволодіння ними через опанування учнем прийомів, способів одержання цих знань.

2. З'являється новий тип соціокультурного успадкування, основою якого є оволодіння метазнаннями – методами наукового пізнання /аналіз, синтез, абстрагування, аналогія тощо.

3. Розробляється нова наукова картина світу як системи найзагальніших уявлень про навколишнє середовище, в основі якої – уява про біосферу Землі як єдине ціле і ставлення до людини як до елемента цієї екосистеми, з її самобутністю та самоцінністю. Цим фіксується розуміння пізнання не як відображення (споглядання) зовнішнього світу, а як активна діяльність суб'єкта пізнання.

4. Визнається необхідним вивчати будь-який об'єкт пізнання не ізольовано, а в системі, шляхом інтеграції знань, що забезпечує розкриття його цілісності, дозволяє виявляти зв'язки з іншими об'єктами, зводити їх у єдину картину і на цій основі одержувати знання про цілісний світ.

5. Об'єкт пізнання має моделюватися на основі використання різноманітних знаків, їх перекодування, що пов'язано із розвитком глобальних інформаційних систем, збільшенням інформаційних потоків, різноманітністю засобів передачі інформації.

Основні напрями розвитку наук: їхня інтеграція, системність тощо, тобто оновлення під впливом науково-технічного прогресу, – відбиваються на характері знань, які опановують учні. Для оволодіння ними: 1) відбираються базові (інваріантні) знання, які фіксують основні закономірності розвитку природи і суспільства; 2) застосовується системний принцип під час їх будови, що знаходить своє відображення у створенні інтегрованих навчальних курсів; 3) вводяться різні модифікації предметного змісту – базисний, регіональний, етнокультурний компоненти [22].

Введення метазнань у зміст освіти посилюватиме, на думку вчених, його розвивальну функцію, тобто орієнтацію на створення освітнього середовища, необхідного для розкриття і розвитку інтересів і здібностей кожного учня відповідно до його природних задатків. За умови застосування метазнань накопичені знання, вміння і навички обертаються з мети навчання на засіб розвитку у школяра здатності бути суб'єктом пізнання, а ця здатність

трансформуватиметься у засіб актуалізації (самореалізації) пізнавальних, творчих можливостей учнів.

Як підкреслюють учені, XXI століття має стати унікальним з точки зору практичної реалізації людських цінностей.

Новий зміст нової української школи покликаний формувати у дітей почуття патріотизму, громадянськості, гуманності, співчуття, розуміння, толерантності, совісті, честі, любові, дружби як ціннісних орієнтацій, що мають бути втілені в життя, в норми поведінки особистості.

Проблема побудови ціннісно-орієнтованого змісту освіти висувається на перший план за таких причин: 1) система цінностей – це та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в суспільні відносини; 2) цінності (соціальні, економічні, моральні) лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності; 3) цінності – системоутворююче ядро програми задуму діяльності і внутрішнього духовного життя людини [22]. Ігнорування необхідності формування в учня ціннісної свідомості виступає, на думку вчених, способом перетворення людини у придаток, інструмент матеріального виробництва, зведення її до рівня машинної чи біологічної системи.

Гімназія як заклад освіти був осередком розвитку гуманітарної освіти, зміст якої був спрямований на забезпечення розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його здібностей, інтересів, запитів, потреб і відповідних їм мотивів; виховання рис громадянина, трудівника, християнина.

Оскільки поняття гуманітарної освіти є центральним у дослідженні проблеми розвитку його змісту, то перед нами постало завдання аналізу як поняття гуманітарної освіти, так і поняття динаміки її змісту. Проблеми гуманітарного знання у філософському, психолого-педагогічному контексті аналізуються у працях В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Кузьмінського, П. Матвієнка.

Дослідники по-різному оцінюють співвідношення понять гуманізм – гуманітаризм: від повного ототожнення до принципових відмінностей. С. У. Гончаренко дотримується позиції, що гуманізація та гуманітаризація – це два незалежних методологічних принципи, які знаходяться у взаємодії між собою, але мають власні цілі й завдання. В. П. Андрущенко зауважує, що гуманітаризм, гуманітарне мислення, гуманітарна наука – усі ці поняття пов'язані з поняттям гуманізму як один із напрямів реалізації гуманітарного світогляду і гуманітарної діяльності, через засвоєння, розвиток, використання гуманітарного знання як засобу освіти, виховання людини, розвиток специфічного комплексу гуманітарної науки як засобу освіти, виховання людини [3].

Підкреслюючи специфіку гуманітарного знання, дослідники протиставляють його природничо-науковому, технократичному. Цінності, що розвиваються у процесі засвоєння гуманітарних знань, формують таке ставлення до оточення, яке докорінно відрізняється від технократичного. Сучасний етап розвитку суспільства визначається як епоха гуманітарної освіти і соціально-гуманітарних знань, на відміну від XX ст., яке було століттям фізики і технократії. Власне, гуманітаризація освіти, як відображення в освітньому

процесі гуманістичних тенденцій розвитку, якраз і дає змогу протистояти особливостям сучасного техногенного розвитку людства, адаптуватися до сучасного глобалізованого світу [3]. Визначаючи мету гуманітарної освіти, дослідники звертають увагу на аспекти гуманітарного знання, які пов'язані із: духовною культурою, в якій особистість відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії; орієнтуванням у просторі культури, засвоєнням ціннісного підходу до світу, формуванням моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія культури; цінностями культури, що складають ядро світогляду особистості, є невід'ємною складовою переконань і сприяють вирішенню таких завдань: виживання людства в цілому; задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети; розуміння людиною свого місця в суспільстві, свого життєвого призначення; формування в особистості культури мислення, творчих здібностей, моральної, правової свідомості, культури, почуття відповідальності за результати своєї діяльності.

Необхідність формування ціннісних орієнтацій, особистісного смислу змісту для певного учня ставиться на перше місце під час його конструювання, що передбачає засвоєння наукових і культурних понять через розвиток певних життєвих уявлень дитини і піднесення їх до рівня загальнокультурних проблем та цінностей.

Побудова змісту освіти на таких засадах сприятиме, як стверджують дослідники, розв'язанню таких проблем, як: 1) досягнення точного смислу понять, що засвоюються; 2) надання науковим і культурним поняттям життєвої конкретності; 3) створення сприятливих умов для розвитку мотиваційної сфери, потреб та інтересів учнів.

Розгляд конструювання змісту освіти, проведеного з ціннісних позицій, визначає необхідність створення таких навчальних предметів або блоків існуючих предметів, основна мета яких – формування позитивних мотивів, оптимальної структури навчальної діяльності. Інший ціннісний аспект побудови змісту освіти полягає в тому, що у змісті навчального предмета враховується відображення науки не тільки з раціонального, а й з особистісного боку. Адже наука, людський пошук уміщують такі цінності, як благоговіння перед світом, здивування, жадобу пізнання, які не можуть бути передані у змісті як поняття [11].

Ціннісну інтеграцію наукового знання й особистісної ціннісної сфери вчені розглядають як засіб створення інтегрованих навчальних курсів. У цих курсах передбачається, що з науковими поняттями, законами, теоріями учні знайомляться не безпосередньо, а через особистість ученого, образ якої олюднює процес наукового пошуку і пов'язані з ним факти, поняття, теорії. Адже науки у широкому руслі культури поєднуються не тільки за допомогою спільних понять, а і крізь особистісні зв'язки конкретного вченого, котрий живе і діє в контексті певної культури та історії. Саме через такий зміст, що проходить крізь інтереси, почуття, досвід учня, здійснюється інтеграція чужого і власного ціннісного досвіду.

Формування вихованої, розвиненої особистості безпосередньо пов'язано зі становленням системи її духовних цінностей. Вихованою, розвиненою вважається особистість, яка досягла вищого рівня духовного освоєння навколишнього світу – сповна володіє культурно-духовним надбанням як регулятором своєї життєдіяльності. Рівень сформованості ціннісних орієнтацій визнається показником міри соціалізації особистості – як результат її готовності до життя у сучасному суспільстві.

Узагальнення визначених положень дозволяє усвідомити мету гуманітарної освіти як формування світогляду підростаючого покоління, що відіграє велику роль у загальному розвитку особистості, в її розумовому, етичному, моральному та світоглядному вихованні [3]. Реалізація визначеної мети гуманітарної освіти передбачає розробку проблеми її змісту. Зміст гуманітарної освіти – це система знань у галузі соціально-гуманітарних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства) та пов'язаних з ними практичних умінь і навичок. Щодо гуманітаризації змісту освіти, то йдеться про «олюднення» змісту всіх освітніх галузей, усієї системи організації шкільного життя. Це положення дуже чітко прописане у Концепції гуманітаризації шкільної освіти, розробленій АПН України. Зокрема тут зазначено, що відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій можлива її наступна розбудова. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію. Остання передбачає спрямування освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини.

Дослідники визначають головні ознаки гуманітаризації змісту освіти: фундаментальність – забезпечення глибоких і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, естетичного смаку, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, що вимагає свідомої й активної пізнавальної діяльності; інтегративність – формування цілісного уявлення про оточуючий світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів [3; 13]. Гуманітаризація змісту шкільної освіти передбачає формування в дітей понять про здоровий спосіб життя, свої фізичні можливості, здатність до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності та ін. Українську мову, наприклад, рекомендується вивчати так, щоб діти вільно володіли нею, відчували через мову свою ментальність, свої витоки; засвоєння іноземних мов – це, передусім опанування умінь та навичок спілкування. Дедалі більше прихильників має позиція, що сучасна школа має бути багатомовною. В сучасній школі українська національна культура, а також культура інших етносів розглядається в якості джерела гуманітаризації змісту шкільної освіти. Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини відіграє мистецтво. Воно постає як засіб передачі морального досвіду людства, джерело дитячої творчості й засіб спілкування. Гуманітаризацію освіти варто розуміти



не тільки як поширення та збільшення кількості гуманітарних наук, а як систематичне формування людського ставлення до оточуючих, навколишнього світу та самого себе. Через це у вихованні гуманістичного духу відіграють величезну роль мова, історія, природничі науки та фізика, психологія, фольклор, мистецтво, фізкультура. Варто зазначити, що науковці не одностайні у визначенні дисциплін, через які реалізується зміст гуманітарної освіти. Гуманітарні науки відрізняють від соціальних і природничих наук і включають до них такі предмети як мова, література, музика, філософія, виконавські види мистецтва, релігія й образотворче мистецтво. Інші суміжні дисципліни, що іноді зараховують до гуманітарних наук: археологія, краєзнавство, культурологія й історія, хоч вони частіше розцінюються як соціальні науки. Особливе навантаження в цій галузі належить предметам філософії, історії, українській мові, історії культури й культурології, політології і соціології, психології і педагогіці, етиці й естетиці, правознавству.

Узагальнення філософських поглядів на сутність гуманітарного пізнання дало підстави до гуманітарних наук відносити: психологію, історію, літературознавство, лінгвістику, українську й іноземні мови, філософію, соціологію, політологію, правознавство.

Реформи, які розпочинаються сьогодні, пов'язані з орієнтацією суспільства на європейські цінності. Це означає, що гуманізація та демократизація і надалі є базовими принципами розвитку вітчизняної освіти, але їх реалізація здійснюватиметься з урахуванням, крім іншого, індивідуальних потреб учнів, доцільності, утилітаризму. Отже, йдеться не про переоцінку місця і ролі гуманітарного знання в системі загальноосвітніх знань, а про інші підходи до його засвоєння, оновлення змісту дисциплін гуманітарного циклу з орієнтацією на конкретні запити як освітніх закладів, так і конкретних споживачів освітнього продукту.

Гуманізація – основоположна засада розвитку освіти: в одних випадках розглядається в якості одного з принципів освіти, в інших – виступає методологічним напрямом розбудови освітньої галузі. Гуманістичне, будучи основоположним, розглядається в єдності із поняттями цінності, світогляд, засади, напрям (як сукупність поглядів, принципів: природовідповідності, врахування вікових та індивідуальних відмінностей, урахування запитів та інтересів дитини тощо). В якості методологічного напрямку, втіленому в парадигмальному підході, «гуманістичне» має безпосереднє відношення як до природничо-наукової, так і до суспільнознавчої та гуманітарної освітніх галузей. Гуманітарне, будучи спорідненим, але похідним відносно гуманістичного, розкривається через поняття знання, навчання, освіта, зміст, процес, діяльність, допомога, супровід.

З 90-тих років ХХ сторіччя по 20-ті роки ХХІ сторіччя зміст гімназійної освіти мав своєрідні особливості. До таких ми відносимо: запровадження основних положень особистісно орієнтованої педагогіки; цілеспрямованість та відповідальність учнів та вчителів за результати навчання; чітка орієнтація на високий рівень навчальних можливостей; логічна послідовність вивчення курсів за вибором, факультативів, гуртків та секцій; тісний зв'язок урочних і

позаурочних, шкільних та позашкільних форм виховної роботи; надання переваги у навчальному процесі проблемним методам, пошуковій і творчій діяльності школярів; індивідуалізація навчання, виховання та розвитку гімназистів; особлива увага до здібних та обдарованих учнів.

Особливості змісту, принципи організації та технології гімназійної освіти можуть бути представлені наступним чином: предмети інваріантної частини навчального плану; предмети варіативної частини – гімназійний компонент навчального плану (лінгвістичний аспект забезпечує вивчення іноземних мов);

гімназійні курси за вибором, факультативи, гуртки, секції, які спрямовані на: розвиток мислення учнів (логіка); розвиток уміння чітко висловлювати (усно й письмово) свою думку (культура мовлення, риторика, українська стилістика); надання можливості кожному учневі визначити особистісні орієнтири у суспільстві як освіченого та культурного громадянина («Основи етики та естетики», «Історія і культура рідного краю», «Особистість та навколишній світ», «Пізнай себе», «Громадянознавство», «Історія держави й права України», «Пошук»); ознайомлення та запровадження комп'ютерних технологій (основи інформатики, робота у мережі INTERNET); ознайомлення з основами науково-дослідницької діяльності (основи наукової праці, написання курсових робіт у гімназійному науковому товаристві «Альтаїр», участь у МАН); поглиблене вивчення профільних предметів (англійська та американська література, країнознавство, спонтанне мовлення, гіді-переклади, літературний переклад, лексико-стилістичний аналіз тексту, практична граматики англійської, німецької, французької мов, факультативи з іспанської та італійської мови); на розвиток творчих здібностей гімназистів спрямована робота гуртків (журналістики – «Гімназійний вісник», драматичний, фотодизайну, вокальний – «Дзвіночок», КВК, ЮІР, ДЮП, юного художника, туристично-краєзнавчий гурток, танцювальні гуртки «Гімназист», «Смайл», «Господиня», комп'ютерний); розвитку фізичного вдосконалення, спортивних здібностей, зміцненню здоров'я (секції футболу, волейболу, баскетболу, військово-спортивний гурток «Влучний стрілець», «Рукопашний бій»).

Сьогодні в рамках реформування освіти в Україні важливого значення для побудови змісту в освітньому середовищі гімназії набуває питання створення освітнім закладом загальної середньої освіти своєї освітньої програми.

Освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання. Основою для розроблення освітньої програми є Державний стандарт загальної середньої освіти відповідного рівня, зокрема гімназійної освіти. Освітня програма схвалюється педагогічною радою закладу освіти та затверджується його керівником.

Освітня програма має містити: загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти; вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою; перелік, зміст, тривалість і взаємозв'язок освітніх галузей та/або предметів, дисциплін тощо, логічну послідовність їх вивчення; форми організації освітнього процесу; опис та інструменти системи

внутрішнього забезпечення якості освіти; інші освітні компоненти (за рішенням закладу загальної середньої освіти).

Міністерство освіти і науки України затверджує типові освітні програми, які спрямовані на реалізацію мети та завдань освітньої галузі. Заклади загальної середньої освіти можуть використовувати типові або інші освітні програми. Освітні програми, що розробляються на основі типових освітніх програм, не потребують окремого затвердження центральним органом забезпечення якості освіти.

На основі освітньої програми заклад освіти складає та затверджує навчальний план, який конкретизує організацію освітнього процесу. Навчальні програми предметів та курсів створюють учителі (самостійно або об'єднавшись) на основі Стандарту, або за зразком типової (модельної) навчальної програми.

На особливу увагу в процесі створення освітніх програм для основної школи заслуговує доцільність формування в учнів загальнопредметних знань та досвіду діяльності, які мають метапредметний характер. Загальнонавчальні (метапредметні) вміння, навички, способи діяльності мають стати діяльним втіленням досліджуваних об'єктів і знань, елементами загального механізму взаємодії учня з соціальним досвідом людства. Їх можна згрупувати у блоки особистісних якостей, які підлягають діагностиці, розвитку та оцінці:

- загальнокультурний – пізнання і досвід діяльності в сфері національної і загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи побутових, сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій;

- особистісний – досвід особистісного самовдосконалення (способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку; саморегуляція поведінки; турбота про власне здоров'я; внутрішня екологічна культура); світоглядні якості, ціннісні орієнтири учня, механізми самовизначення в різних ситуаціях;

- загальнонавчальний – елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність; технологічний – пошук, аналіз і добір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача; володіння сучасними інформаційними, проєктними, дослідницькими та іншими технологіями;

- комунікативний – знання мов, способів взаємодії з оточенням; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями.

### **1.3.3. Технологічний компонент освітнього середовища гімназії: особливості розвитку**

Одним із важливих питань організації навчання в сучасній гімназії є визначення ефективних освітніх технологій, їх місця в структурі освітнього процесу.

Педагогічна технологія – це система функціонування всіх компонентів освітнього процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в

просторі, і веде до намічених результатів. Педагогічна технологія характеризується низкою ознак. В. Беспалько виокремлює такі: чітка, послідовна педагогічна, дидактична розробка цілей навчання, виховання; структурування, впорядкування, ущільнення інформації, яка підлягає засвоєнню; комплексне застосування дидактичних, технічних, зокрема й комп'ютерних, засобів навчання і контролю; посилення, наскільки це можливо, діагностувальних функцій навчання і виховання; гарантування достатньо високого рівня якості навчання [22]. Відмінність між методикою і педагогічною технологією полягає в тому, що педагогічні технології вдається відтворювати, тиражувати і при цьому гарантувати високу якість навчально-виховного процесу або розв'язання тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічній технології. Методики часто не гарантують необхідної якості. Водночас методика може бути доведена до рівня технології, якщо вона відповідає критеріям об'єктивності, надійності, валідності. Упровадження сучасних освітніх технологій не означає, що вони повністю замінять традиційну методику викладання, вони є її складовою. Адже педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, методичних прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують досягнення запланованих результатів. Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні школярами знань, умінь і навичок, формування соціально ціннісних форм і навичок поведінки. Застосування технологій, їх удосконалення, модернізація або розроблення нових передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, особливостями структури, функцій, усталеними характеристиками. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами: 1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [22]. Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються у навчанні. Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: 1) загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання, зокрема – технологія профільного навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу; 2) методичний рівень: сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання у рамках одного

предмета, класу, вчителя (технологія викладання предметів, технологія професійної орієнтації старшокласників, технологія компенсаторного навчання, технологія роботи вчителя, вихователя); 3) локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання дидактичних і виховних завдань (технологія формування окремих понять, видів діяльності, формування компетентностей, виховання окремих особистісних якостей, технології різних видів уроків, технологія самостійної роботи та ін.); 4) розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, ланки, елементи, які вибудовані в логічний технологічний ланцюжок, утворюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес). З цих визначень випливає, що педагогічна технологія максимально пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами. Тому до структури педагогічної технології входять: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні й конкретні; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи та форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу. Будь-яка педагогічна технологія має задовольняти деякі основні методологічні вимоги. До них можна віднести: 1) концептуальність (кожній педагогічній технології має бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); 2) системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); 3) керованість, яка припускає можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; 4) ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання; 5) відтворюваність за можливого застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами. У педагогіці утвердилось уявлення про єдність змістових і процесуальних компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання.

Технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони використовуються. 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, загальноосвітні предмети, які становлять інваріантну складову змісту середньої освіти, є обов'язковими. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки учнів визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно технології навчання 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 потребують синтезу знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність усередині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання. Сучасні педагогічні технології мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних та ін. Їх застосування має сприяти формуванню досвіду діяльності учнів гімназії у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад, сімейних, соціальних, суспільних традицій. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості.

На значну увагу в основній школі сьогодні заслуговують *метапредметні педагогічні технології* як аспект розвитку педагогічних технологій у 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, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання, завдання і проблеми, значимі для молоді. Саме метапредметне навчання можна також розглядати як технологію, що дає змогу реально підвищувати якість освітнього процесу через роботу зі здібностями учня. Метапредметні технології спрямовані на організацію метапредметної діяльності учнів, тобто: стратегічної (мотив, мета, план, засоби, організація, дії, результат, аналіз); дослідницької (факт, проблема, гіпотеза, перевірка-збір нових фактів, висновок); проектувальної (задум, реалізація, рефлексія); постановної (вибудовування варіантів сценарію розгортання подій); моделювальної (побудова за допомогою знакових систем розумових аналогів – логічних конструктів досліджуваних систем); конструювальної (вибудовування системи розумових операцій, виконання ескізів, малюнків, креслень, що дають змогу конкретизувати і деталізувати проект); прогнозувальної (уявне конструювання майбутнього стану об'єкта на основі передбачення). Метадіяльність як універсальний спосіб життєдіяльності кожної людини визначається рівнем володіння нею метазнаннями і метаспособами, тобто

рівнем розвитку особистості. Основними ознаками метапредметного заняття є: підвищений рівень складності, проблемний і пошуковий характер, інтеграція; цілевизначення – формулювання учнями цілей уроку за схемою: згадати – дізнатися – вміти; завдання мають припускати необхідність комплексного застосування знань і умінь, якими володіє учень, і стимулювати освоєння ним нових способів розумової діяльності; основна діяльність учителя не на уроці, а в процесі підготовки до нього, у доборі матеріалу і проектуванні заняття; діяльність учнів організовується не з метою передачі їм знань, а задля передання способів роботи зі знанням; зміст становлять діяльнісно орієнтовані одиниці, що мають універсальний характер: поняття, моделі, схеми, завдання, проблеми тощо; рефлексія – усвідомлення учнем і відтворення того, чого навчився і яким способом діяв.

Метапредметне навчання розглядається частіше як евристичне навчання – навчання, що ставить за мету конструювання учнем власного сенсу, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення. Евристичне навчання для учня – безперервне відкриття нового (евристика – від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю). Головним завданням в евристичному навчанні є творча самореалізація учня. Це здійснюється у такий спосіб. Учень отримує матеріал для конструювання, однак йому не дають готових знань про нього. Він створює продукт діяльності (гіпотезу, твір, виріб), а потім з допомогою вчителя зіставляє його з історичними аналогами в цій галузі. У результаті учень переосмислює свій результат і відбувається його особистісне перетворення (зміна в почуттях, знаннях, здібностях і досвіді). Підсумком такої освітньої діяльності у допрофільному навчанні учня може виступати і загальнокультурне надбання, коли учень досліджує культурно-історичні процеси.

Основи метапредметного навчання також достатньо ефективно реалізуються засобами технології розвитку критичного мислення. Критичне мислення – (давньогрек. *κριτική τέχνη* – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих і незалежних рішень. Здебільшого йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення. Критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем. Отже, основне призначення критичного мислення – це розв'язання проблем (завдань), а головним результатом критичного мислення є судження. Формулювання гіпотез – це одне з ключових умінь у критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її вирішення. Психологічно критичне мислення базується на прагненні до творчого пошуку, жадобі до знань. З прагматичної точки зору критичне мислення розглядається як науковий підхід до вирішення широкого кола проблем – від буденних до професійних. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса і Дж. Дьюї. Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване

на критеріях, виправляє себе (самовдосконалюється) та враховує контекст. На значну увагу заслуговує формування логічних умінь учнів через утворення суджень різного типу, міркування за аналогією, дедуктивні міркування, знаходження закономірностей, формулювання гіпотез. Ефективним також є застосування на уроках інтерактивних методів навчання, які допомагають внести в навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків. Цікавим є досвід застосування ігрових методів навчання, зокрема дослідження, присвячені ролі гри у допрофільно орієнтованому навчанні (ділова гра, рольові ігри, організаційно-діяльнісна гра).

В умовах реалізації ідей компетентнісного навчання особливої актуальності сьогодні набуває такий аспект розвитку педагогічних технологій як *технології проєктного та дослідного навчання*.

Осмислення учнем як суб'єктом освітнього процесу власних цілей, цінності своїх задумів для особистого просування в послідовності проєктів, що змінюють один одного, повинно сприяти перетворенню рутинної діяльності на уроках на систему творчих проєктно-діяльнісних програм особливого роду (природно, при цьому потрібна компетентна допомога учителя). Принциповою особливістю проєктування є і органічне вплітання в процес його конструювання такого етапу мислєдіяльності як рефлексія. Якщо проєктування, що розпочинається з етапу самовизначення як «першого такту» в цьому процесі, пов'язане реалізацією задуму, то рефлексія пов'язана з кінцем цієї діяльності, з усвідомленням уже виконаного, саме цей зв'язок є основою, базовою передумовою для об'єднання техніки рефлексії з технікою проєктування. Вихід учня в рефлексію припускає осмислення ним «зробленого», в рефлексії він рухається від локальної події до інтегрального переосмислення власної діяльності. Таким чином, увесь процес проєктування припускає наступні етапи: від проблемної ситуації через соціальну (спільно з іншими учасниками проєкту) корекцію своїх дій і далі до критичної рефлексії власної діяльності. Проєктування усього процесу діяльності і його втілення в практику може реалізовуватися однією людиною – суб'єктом проєктування, що означає суб'єктний характер цього процесу, в якому людина ставиться до себе як до діяча, творця, творця самого себе. Проте це не означає повної автономії проєктувальника від його оточення. Тому суб'єктність проєктування може означати тільки те, що хоча проєктний задум розробляється і реалізується однією людиною, але при цьому як на етапі розробки, так і на етапі реалізації проєкту потрібна комунікація автора проєкту з іншими суб'єктами проєктування. Учні, організовані в тимчасові колективи для вирішення конкретного завдання або складання проєкту, переходять з праці в групі на індивідуальну і самостійну роботу – такі, з точки зору Е.Тоффлера, деякі ознаки адекватної сучасної школи, в якій педагог прагнутиме організувати для дітей таку атмосферу навчання, в якій би вони повніше розкрили свій внутрішній світ у процесі спілкування один з одним, були б індивідуально вільні в процесі колективної співтворчості, досягали успіху і почували себе комфортно поруч один з одним. При цьому відчуття своєї індивідуальності,



усвідомлення особистих результатів праці лише яскравіше проявляються і посилюються в колективній творчості, сприяючи створенню позитивної мотивації. Саме тому реалізація процесу проектування припускає виникнення гнучких груп, команд, співтовариств, де учні зможуть отримувати необхідний соціальний досвід. Реалізація діяльнісного початку в процесі такої комунікації здійснюється двояко: з одного боку – використовуючи в процесі створення кінцевого продукту конкретну інформацію, певні знання і власний досвід, учні конструюють свою діяльність практично, з іншого боку – усвідомлюючи і осмислюючи свою практичну діяльність, школярі залучаються до активної розумової діяльності. Таким чином, здатність до проектування своєї діяльності учнями (при консультуючій ролі вчителя) сприятиме дотриманню найважливішого принципу сучасної освіти: зв'язок теорії з практикою. У їх спільності і виражається цілісність життя.

Резюмуючи вищесказане, слід ще раз підкреслити, що саме в проектувальній діяльності перетинаються багато в чому процеси смисло- і життєтворчості, що реалізуються у формі рефлексії в процесі переосмислення і перетворення людиною життя, що і відповідає тому принципу саморозвитку, який є специфікою проектної діяльності, коли рішення одних завдань і проблем стимулює розвиток нових форм проектування. По-перше, в проектуванні учень стає провідним суб'єктом процесу освіти, він сам відбирає необхідну інформацію, сам визначає її необхідність, виходячи з сенсу проекту. По-друге, в проектувальному процесі відсутні готові систематизовані знання. Їх систематизація, упорядкування, встановлення істини – справа і турбота самого учня. Він не засвоює готові уявлення і поняття, але сам із безлічі вражень, знань, понять будує свій проект, своє уявлення про світ.

Таким чином, технологія проектування стосовно освітнього процесу є розвитком ідей проблемного навчання. Оскільки при рішенні проблемних завдань використовуються методи пошуково-пізнавальної діяльності, методи індукції і дедукції, коли учні йдуть від власного досвіду до пізнання нового і назад до свого досвіду, але вже збагаченого новою інформацією (синтез-аналіз-синтез), прийоми колективної творчої діяльності, моделювання різних ситуацій, в основі яких лежить принцип орієнтовної основи дій, під змістом мається на увазі інтегративність предметів не лише один з одним, а й з іншими сферами учнівської і загальнолюдської діяльності, а в якості контролюючого чинника передбачаються рефлексія й особистісне просування кожного учня при вирішенні цієї проблеми, то легко помітити, що навчання через проблему – суть складової розвиваючого навчання, оскільки усі вищезазначені методи і прийоми роботи є характерними саме для розвиваючого навчання. І таким чином, стає беззаперечним, що навчання через проектування своєї діяльності – квінтесенція розвиваючого, особистісно орієнтованого навчання, що робить свій істотний внесок у загальний розвиток учня, сам же метод проектів, який спочатку називався проблемним, передбачається покласти в основу організації діяльності учнів гімназії.

З точки зору модернізації освіти, проектна діяльність учнів як технологія, що базується на процесах проектування, виступає важливим компонентом системи

продуктивної освіти і є нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Проектування допомагає учням усвідомити роль знань у житті і навчанні – знання перестають бути метою, а стають засобом у справжній освіті. До кінця такого навчання діти стають здатними вибрати найбільш адекватну форму продовження освіти.

Введення елементів проектування в навчальну діяльність дозволить позбутися одноманітності освітнього середовища і монотонності навчального процесу, створює умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності і їх координація є необхідною умовою виникнення в учнів розрізнення типів вимог, що висуваються до роботи і, як наслідок, уміння діяти в режимі проби і в режимі виконання. Множинність видів діяльності, а головне – переходи між різними за типом регламентації і типом відповідальності видами діяльності створюють умови для розвитку в дітей здатності: виділяти власну мету, співвідносити поставлену мету і умови її досягнення, будувати програму дій відповідно до власних можливостей; розрізняти види відповідальності усередині власної навчальної роботи, що є умовою формування навчальної самостійності учнів.

Стосовно технологій дослідницького навчання слід зазначити наступне. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Але якщо пошукова активність визначається лише наявністю самого факту пошуку в умовах невизначеної ситуації, а дослідницька поведінка описує переважно зовнішній контекст функціонування суб'єкта в цій ситуації, то дослідницька діяльність характеризує саму структуру цього функціонування. Вона логічно включає мотивуючі чинники (пошукову активність) дослідницької поведінки і механізми її здійснення. У їх ролі виступає дивергентне і конвергентне мислення. Саме це потрібно для успішного здійснення дослідницької поведінки в ситуаціях невизначеності. Дослідницька діяльність не вичерпується наявністю факту пошукової активності, вона припускає також аналіз отримуваних результатів, оцінку на їх основі розвитку ситуації, прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її розвитку. Сюди ж можна додати моделювання і реалізацію своїх майбутніх, передбачуваних дій – корекцію дослідницької поведінки. Надалі усе це, будучи перевіреном на практиці (спостереження і експеримент) і знову оціненим, виводить пошукову активність на новий рівень, і знову вся схематично описана послідовність повторюється. Для успішного здійснення дослідницької діяльності суб'єктові знадобляться дослідницькі здібності. Дослідницькі здібності логічно кваліфікувати відповідно до традицій вітчизняної психології як індивідуальні особливості особи, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Під «способами і прийомами дослідницької діяльності» слід розуміти способи і прийоми, необхідні при здійсненні дослідницької діяльності, такі, як: уміння бачити проблеми; уміння

виробляти гіпотези; уміння спостерігати; уміння проводити експерименти; уміння давати визначення поняттям та інші.

«Дослідницьке навчання» – особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що оточує. Головна мета дослідницького навчання – формування в учня готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури. Принципова відмінність дослідження від проектування полягає в тому, що дослідження не припускає створення якого-небудь заздалегідь планованого об'єкту, навіть його моделі або прототипу. Дослідження – по суті, процес пошуку невідомого, нових знань, один з видів пізнавальної діяльності людини.

Наприклад, відомий психолог, що спеціалізується в області дослідницької поведінки і навчання дітей, Б. Хендерсон, пропонує розглядати стосовно освіти поняття «вільне дослідження» і «проблемне дослідження». Вільне дослідження – це дослідження, що базується на допитливості, воно не припускає досягнення визначеного заздалегідь результату, представленого у вигляді якого-небудь практичного завдання. Передуюче дослідженню імовірніше, гіпотетичне припущення, як прогнозування можливого результату, виводить дослідника з поля «безкорисливого» пошуку істини, значною мірою наближаючи його діяльність до пошуку заздалегідь відомого, передбачуваного – до проектування. Запропоноване Б. Хендерсон поняття «проблемне дослідження» можна розглядати як один з аналогів проектування. «Проблемне дослідження» радикально відрізняється від «вільного дослідження» тим, що припускає вирішення якоїсь ясно поставленої на самому початку проблеми. Оцінюючи можливості дослідження і проектування, важливо зрозуміти, що в роботі з дітьми, безумовно, корисні і проєктні методи, і методи дослідницького навчання, а отже, можна виконувати і проєкти, і дослідницькі роботи.

Наступний аспект розвитку педагогічних технологій у гімназії – це *технології диференційованого навчання*. Диференціація навчання в основній школі спрямовується на врахування індивідуальних досягнень учнів, які засвідчують рух в особистісному розвитку та формування навчальних компетентностей як інтегрованого результату індивідуальної навчальної діяльності учнів. Сутність освітнього процесу відповідно до особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості, розкриття і максимального розвитку всіх сутнісних сил людини, її здібностей та інтересів, для самореалізації особистості в умовах певного соціуму і певної культури, а навчання і виховання здійснюються згідно з природними здібностями і психологічними особливостями кожної дитини.

Головне етико-філософське положення парадигми особистісно орієнтованої освіти свідчить про те, що особистість завжди має розглядатись як мета і ніколи як засіб [11]. Центром освітнього процесу стає особистість учня у трьох основних якостях: особистість у минулому – попередній досвід діяльності й поведінки учня; особистість у майбутньому – проєктована якісна характеристика особистості з розвиненою системою цінностей, цілей, планів їх реалізації, бажаних як для самої особистості, так і для соціуму; особистість у

теперішньому часі – суб'єкт діяльності у спеціально створеному освітньому середовищі, яке сприятиме максимальному досягненню поставлених цілей в освіті та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня.

Роль учителя в процесі організації навчання з особистісною спрямованістю полягає не в передаванні знань, умінь і навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, навчання в якому уможлиблює опору учня на особистісний потенціал і забезпечує відповідну технологію навчання. Навчання розуміється як спільна діяльність учня і вчителя, спрямована на індивідуальну самореалізацію учня і розвиток його особистісних якостей під час опанування предметів, що вивчаються.

До технологій диференційованого навчання, які сприяють розвитку в учнів гімназії умінь навчатися, можна віднести наступні технології.

*Технологія повного засвоєння.* Її авторами є американські вчені Дж. Керолл і Б. Блум. Детальний опис технології наводить М. В. Кларін. На підставі технології розроблено модель рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів (автор – В. В. Фірсов). Характерною рисою є визначення єдиного запланованого уніфікованого навчального результату, якого мають досягнути всі учні без винятку – еталон повного засвоєння, проте шляхи його досягнення можуть бути індивідуальними. Передбачається фіксований результат і змінні для кожного учня час, форми, методи, умови навчання. Еталон задається в уніфікованому вигляді за допомогою таксономії цілей, тобто ієрархічно взаємопов'язаних цілей, розроблених для мисленнєвої, чуттєвої і психомоторної сфер. Учитель має довести до учнів заплановані показники повного засвоєння змісту навчального матеріалу. Він також визначає цілі майбутньої діяльності, певні дії та операції, які має виконати учень для досягнення еталону. До цілей пізнавальної діяльності належать: знання (учень запам'ятав, відтворив, упізнав); розуміння (учень пояснив, проілюстрував, інтерпретував); застосування (учень застосував вивчений матеріал у конкретних умовах і в новій ситуації); узагальнення та систематизація (учень виокремив частини з цілого, утворив нове ціле); оцінювання (учень визначив цінність і значення об'єкта вивчення). Підготовка навчального матеріалу за цієї технології полягає в тому, що весь зміст розбивається на окремі навчальні одиниці («навчальні елементи», «малі блоки» тощо). Така одиниця є закінченою та цілою і невеликою за обсягом – три-шість уроків. Кожна одиниця тестується за двобальною шкалою (залік – незалік). До неї також розробляється коригувальний дидактичний матеріал, розрахований на додаткове опрацювання, яке відрізняється від попереднього способу його вивчення і дає можливість учню дібрати способи сприйняття, осмислення та запам'ятовування, які йому підходять і дають змогу засвоїти визначений еталон повного опанування цієї навчальної одиниці. Відмітка за засвоєння теми виставляється після завершальної перевірки відповідно до еталона. Аналогічно здійснюється робота за всіма одиницями засвоєння [24].

*Технологія адаптивного навчання.* Різновидом технології різнорівневого навчання є технологія адаптивного навчання, яка передбачає гнучку систему організації навчальних занять з урахуванням індивідуальних особливостей

учнів, особлива увага приділяється формуванню в них навчальних умінь. Процес навчання можна представити трьома етапами: 1) пояснення нового навчального матеріалу (фронтальна робота з класом); 2) індивідуальна робота вчителя з учнем на тлі самостійної роботи класу; 3) самостійна робота учнів. Навчання в умовах застосування цієї технології стає переважно активною самостійною діяльністю: це читання обов'язкової і додаткової літератури, реферативна робота, розв'язання завдань різного рівня складності, виконання лабораторних і практичних робіт, індивідуальна робота з учителем, контроль знань. Технологія адаптивного навчання передбачає здійснення контролю всіх видів (контроль учителя, самоконтроль, взаємний контроль учнів, контроль з використанням технічних засобів та контролюючих безмашинних програм). У зв'язку з тим, що пріоритет надається самостійній роботі учнів, значна увага приділяється етапу подавання навчального матеріалу. Потрібно виокремити матеріал, якого вчитель навчатиме школярів фронтально; поділити його на укрупнені блоки; спланувати систему занять та дібрати наочність. Другий етап заняття присвячується засвоєнню учнями прийомів самостійної навчальної роботи, пошуку знань, розв'язанню проблемних завдань, творчій діяльності. На тлі самостійної роботи учнів учитель за спеціальним графіком займається з окремим з них індивідуально за адаптивними завданнями трьох рівнів (репродуктивний, частково-пошуковий та творчий). Самостійна робота учнів здійснюється у парних групах (статичних, динамічних та варіаційних). Технологія адаптивного навчання передбачає різноманітну, гнучку систему організації навчальних занять, яка враховує індивідуальні особливості. Пояснення нового матеріалу може тривати весь урок або його частину. Те саме стосується і самостійної роботи учнів. Ця технологія дає можливість цілеспрямовано варіювати терміни та послідовність етапів навчання. З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів у зазначених навчальних технологіях може використовуватися метод оцінювання портфоліо. Суть портфоліо – показати все, на що ти здібний. Передбачається зміщення акценту з незнання учнів на індивідуальні досягнення, їхню активну участь у накопиченні різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки. Певна річ, що вибір і творчий пошук у навчально-виховному процесі мають креативний характер і охоплюють створення власного світосприйняття, формування чіткої життєвої позиції, вміння аналізувати інформацію і формувати особисту думку. Очевидно, що особистісний вибір характеру навчальної діяльності ґрунтується на особистісних мотивах та інтересах. Саме така діяльність найефективніша. Диференціація змісту, форм і методів навчання є одним із засобів реалізації особистісного потенціалу кожного учня, стимулювання активності в навчанні. До дидактичних особливостей процесу диференціації навчання можна віднести впровадження групових форм навчання. Підвищенню навчального інтересу сприяє створення в класі з кожного навчального предмета ініціативної групи учнів, які ним цікавляться і розширюють свої знання поза навчальною програмою. Для них створюється ситуація успіху через упровадження відповідної технології навчання. У зв'язку з цим одним із напрямів організації

навчально-виховного процесу в основній школі мають бути діагностика та розвиток загальнонавчальних компетентностей учнів, вивчення їх пізнавальних можливостей, організація психолого-педагогічного супроводу процесу формування й розвитку їх пізнавальних мотивів та інтересів, що потребує впровадження диференційованого підходу в навчанні на основі відповідних диференційованих технологій.

#### **1.3.4. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти**

В умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти, що враховує потреби кожного учасника освітнього процесу, більш затребуваними стають технології навчання, які дозволяють диференціювати та індивідуалізувати освітній процес, сприяють побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Наприклад, моделювання комфортного інформаційно-освітнього середовища, мережеві системи навчання, дистанційне навчання тощо. Під інформаційно-освітнім середовищем розуміють системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього процесу. Сучасне інформаційно-освітнє середовище закладу освіти включає: комплекс інформаційних освітніх ресурсів, зокрема й цифрові освітні ресурси, сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій: комп'ютери, інше ІКТ обладнання, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі [7; 8; 16; 17]. Проте використання навчально-методичних комплектів не втрачає своєї актуальності, оскільки вони створюються з урахуванням досягнень сучасної методичної науки та мають потенціал для створення інформаційно-освітнього середовища, забезпечення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. До їх складу можуть входити як компоненти, що традиційно видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити), так і мультимедійні програми, навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники. Вочевидь, з появою нових технічних можливостей спектр електронних компонентів, що дозволяють розширювати інформаційно-освітнє середовище і формувати навички інформаційної культури в учнів, буде збільшуватися. Під час використання в класі нових технологій середовище адаптується до нового формату. Заклади освіти починають змінювати простір, щоб учні могли працювати з електронними пристроями і взаємодіяти один з одним. Варіантом такого перепланування є розташування викладача в центрі аудиторії, коли навколо нього знаходяться робочі місця учнів, а те, що раніше демонструвалося б на дошці, відображається в кожного на персональному екрані. Бібліотеки та інші шкільні приміщення – вестибюлі, коридори – перетворюються на простір для індивідуального навчання, в якому зручно працювати з портативними пристроями.

Сучасний стан «відкритості» освітнього закладу також забезпечується через веб-сайт, який є ефективним засобом для розв'язання суперечностей між появою різних форм інформування й обмеженістю способів їх використання в

педагогічних системах. Веб-сайт розглядається як компонент єдиного інформаційного освітнього простору закладу освіти і важливий чинник його розвитку, інструмент розвитку взаємодії всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, психолога, адміністрації) і батьків. Автоматизоване робоче місце, електронний щоденник, системи оперативного інформування батьків, що використовуються в освітньому закладі, – це один із кроків у проєктуванні освітнього середовища гімназії на шляху впровадження в навчальний процес нових зручних інструментів взаємодії усіх його учасників, активного залучення батьків до розв’язання проблем освіти, оперативного і зручного інформування про діяльність закладу освіти засобами Інтернету. Інформаційно-комунікаційні технології залишаються ефективними засобами забезпечення прозорості в сфері освіти та формування відкритого інформаційного освітнього простору закладів освіти.

З 2012 року в Україні функціонує єдине середовище доступу освітніх установ до сервісів систем цифрового і дистанційного навчання. В рамках даного проєкту будь-яка освітня організація отримує можливість безкоштовного створення власного примірника системи дистанційного електронного навчання на базі платформи Moodle. Останнім часом значну популярність мають такі українські платформи як «Edera» (<https://www.edera.com/>) та «Prometheus» (<https://prometheus.org.ua/>).

Відкритий майданчик дистанційної освіти від кращих викладачів провідних університетів, не лише державних, а й зарубіжних. Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus – перший та найбільший проєкт безкоштовної освіти для всіх та кожного в Україні. Місія – зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх.

Edera – студія онлайн-освіти. Створює онлайн-курси, інтерактивні підручники, освітні спецпроєкти та моделі інтеграції сучасних освітніх рішень у традиційний навчальний процес. Напрямки діяльності Edera: шкільна освіта – для школярів та вчителів; професійна освіта; громадянська освіта – для кожного.

Робота з окремими обдарованими школярами, які проживають у невеликих і віддалених населених пунктах, може бути організована дистанційно, використовуючи вже відомі освітні онлайн-платформи. Наприклад, дистанційна підготовка до олімпіад із предметів з 1 по 11 клас організована українською командою, освітня платформа (<https://vseosvita.ua/olympiad>).

#### **1.4 Учителі як суб’єкти педагогічного проєктування шкільного освітнього середовища**

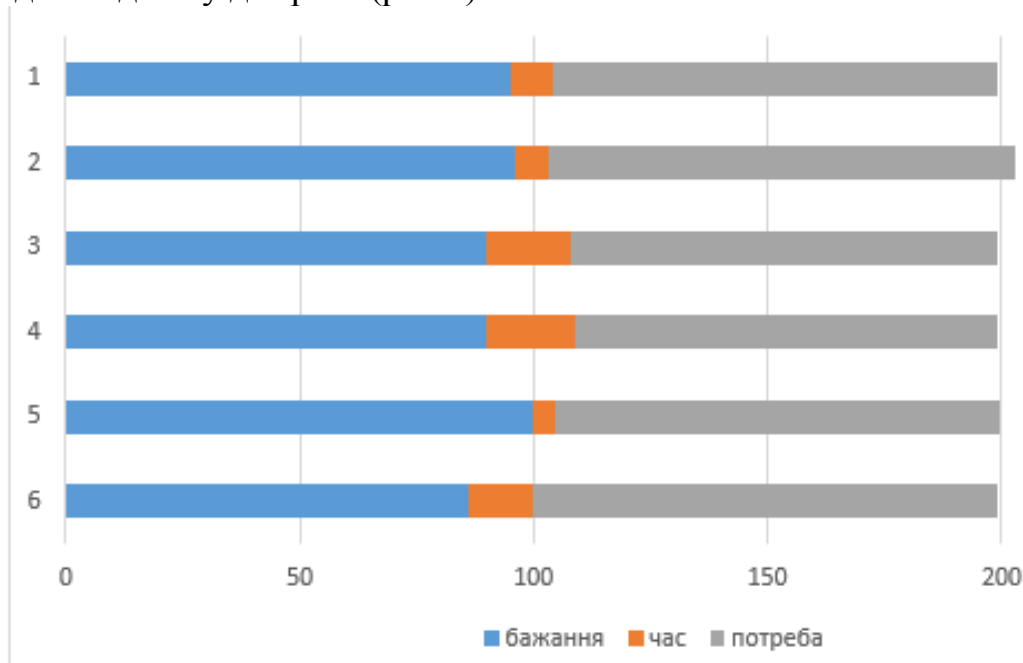
Цимбалару А. Д.

Системний підхід до вивчення стану педагогічного проєктування освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти (дали ЗЗСО) потребує виявлення потенціалу педагогічного колективу щодо проєктування такого багатовимірного об’єкта, як шкільне освітнє середовище, а саме:

встановлення стану готовності педагогів до його проектування (мотиваційні й операційні аспекти) та виявлення ефективних механізмів і форм підготовки; визначення якісних характеристик процесу організації діяльності вчителів з педагогічного проектування шкільного освітнього середовища і виявлення ефективних форм реалізації.

Під час реалізації окреслених завдань було застосовано методи інтерв'ювання й опитування керівників шкіл і вчителів, які працюють в основній школі (м. Києва, Нікополя, Запоріжжя, Сум, Одеси, Миколаєва, а також Київської, Одеської, Херсонської, Миколаївської, Запорізької областей). Репрезентативність вибірки доводить, що маємо всі підстави вважати одержані результати валідними, оскільки освіта, стаж роботи свідчать про компетентність і обізнаність респондентів у професійній діяльності. Зазначимо, що збір емпіричних даних відбувався під час проведення семінарів, тренінгів, практикумів і круглих столів, на яких роз'яснювалась сутність провідних понять проблеми педагогічного проектування освітнього середовища в школі [21].

Передусім вивчались потенціальні можливості, яким володіють педагогічні колективи ЗЗСО, для проектування такого складного об'єкта, як шкільне освітнє середовище. Для цього було проведено інтерв'ювання директорів експериментальних ЗЗСО (у межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за Наказом МОН України від 15.07.2016 за № 834). Респондентам пропонувалось відповісти на запитання: «Яким потенціалом володіє педагогічний колектив Вашого закладу загальної середньої освіти для ефективного проектування шкільного освітнього середовища: бажання, час, потреба, готовність, можливість (як відповідна організація цієї діяльності – створення творчих або проектних груп, діяльність окремих учителів тощо), інше», визначивши не більше двох позицій. Результати аналізу відповідей подано у діаграмі (рис.1)





Результат інтерв'ювання у лінійках: 1 – загальний; 2 – директорів міських шкіл; 3 – директорів сільських шкіл; 4 – директорів ЗЗСО I-III ступенів; 5 – директорів гімназій; 6 – директорів НВК.

Рис. 1. Результати визначення директорами шкіл потенціалу педагогічного колективу для ефективного проектування шкільного освітнього середовища (%)

Як свідчать дані, подані у діаграмі, такий потенціал, як бажання проектувати шкільне освітнє середовище, визначили 95% директорів, серед яких 96% керівників міських шкіл і 90% – сільських, 90% – ЗЗСО I-III ступенів, 96% – НВК і 100% гімназій. Тоді як готовність і можливість педагогічних колективів до педагогічного проектування шкільного освітнього середовища не визначив жоден з директорів. Натомість потребу в організації діяльності педагогічного колективу з проектування шкільного освітнього середовища визначили 95% респондентів, серед яких 100% директорів міських шкіл, 91% сільських, 90% ЗЗСО I-III ступенів, 95% гімназій та 99% НВК. До того ж 18% керівників сільських шкіл і 7% – міських, а також 19% керівників ЗЗСО, 14% – НВК та 4,5% гімназій вважають, що педагоги мають час для здійснення цього проекту.

Таким чином, на думку директорів, педагогічні колективи мають потребу і бажання долучатись до проектування шкільного освітнього середовища, але виявляються не готовими для цього і не мають можливості його здійснювати, оскільки їхня діяльність відповідно не організована. Тому на наступному етапі нашої наукової розвідки було виокремлено два аспекти вивчення стану означеної проблеми у практиці, а саме: готовність учителів до проектування освітнього середовища учнів у школі і організація означеного виду діяльності в ЗЗСО. Для збору емпіричних даних було розроблено діагностувальні матеріали. На їх основі проведено анкетування вчителів, які взяли в ньому участь за згодою. Розгорнемо результати кількісного й якісного аналізу одержаних даних.

Передусім ми звернулись до вивчення готовності педагогів (у тому числі, фахівців з іноземної мови, фізичної культури, музики, образотворчого мистецтва тощо) до здійснення педагогічного проектування освітнього середовища учнів у школі. Під готовністю до означеного виду діяльності ми розуміємо інтегровану якісну характеристику здатності педагога виконувати її. Серед багатьох аспектів готовності до професійної діяльності (операційних, мотиваційних, соціально-психологічних і психофізіологічних) ми звернулись до виявлення мотиваційних (усвідомлення необхідності і важливості) й операційних (знань і умінь), що передбачало вивчення можливостей сучасного вчителя проектувати педагогічні об'єкти взагалі та шкільне освітнє середовище зокрема, з погляду мотиваційної спрямованості на цю діяльність, практичної та теоретичної готовності, виявлення ефективних механізмів і форм для оволодіння знаннями й навичками педагогічного проектування.

Результати встановлення ступеня необхідності та важливості оволодіння педагогами знаннями й уміннями педагогічного проектування продемонстрували (рис. 2), що більшість учителів (95% респондентів) вважає

дуже важливим (16%) і важливим (79%) оволодіння ними знаннями й уміннями для здійснення педагогічного проектування, тоді як лише незначна кількість педагогів визнають оволодіння знаннями й уміннями з означеної діяльності не дуже важливим (3%) або не важливим (1%) для себе. Аналіз одержаних даних доводить актуальність проблеми і професійну потребу сучасних учителів в опануванні механізмів педагогічного проектування.

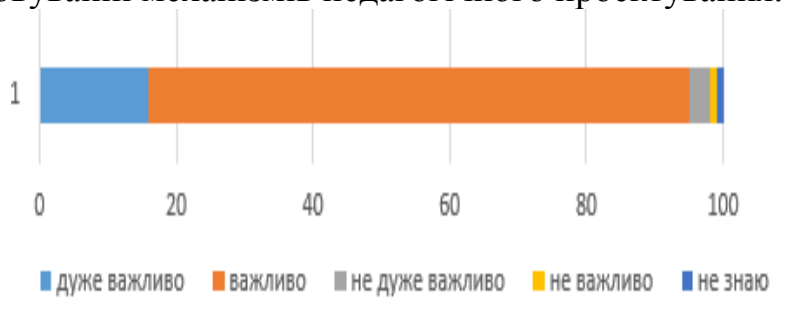


Рис. 2. Результати визначення вчителями ступеня важливості оволодіння знаннями й уміннями для здійснення педагогічного проектування (%)

Результати встановлення ступеня теоретичної готовності вчителів до педагогічного проектування (рис. 3) засвідчили, що переважна кількість педагогів (55%) вважають себе більше не готовими, ніж готовими з теоретичної підготовки до здійснення педагогічного проектування. 10% учителів вважають себе не готовими, тоді як лише 5% респондентів оцінюють стан своєї теоретичної готовності як «абсолютний». 29% респондентів вважають, що вони «більше готові, ніж не готові». Тож поінформованість і обізнаність учителів щодо теоретичних аспектів педагогічного проектування не можна вважати достатніми для розроблення педагогічних проектів. Це може бути наслідком недостатньої уваги до проблеми з боку організаторів курсів, семінарів, конференцій у системі післядипломної педагогічної освіти, у вищих навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка педагогічних працівників. Такі дані свідчать і про недостатню кількість джерел інформації з проблеми (монографії, науково-методичні посібники, публікації у періодичних фахових виданнях, Інтернет-мережі) або її недоступність для вчителів-практиків.

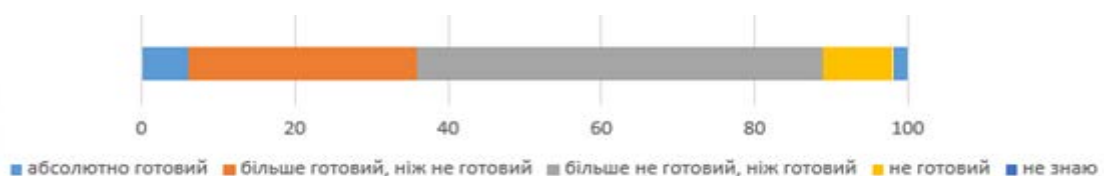


Рис. 3. Результати визначення вчителями ступеня теоретичної готовності до педагогічного проектування (%)

Результати встановлення ступеня практичної готовності вчителів до здійснення педагогічного проектування (рис. 4) свідчать, що свою практичну готовність, майже як і теоретичну, оцінюють як «абсолютно готовий» лише 8%

педагогів. Натомість значна кількість учителів вважає себе не готовими (19%), «більше готовими, ніж не готовими» (35%) і «більше не готовими, ніж готовими» (36%). Такі результати свідчать, на нашу думку, про розрив між принципом відображення наукового знання (на ньому ґрунтується педагогічне проектування), прогностичною функцією, яку виконує вчитель-проектувальник, й обмеженням його можливостей у практичному виконанні визначених функцій.

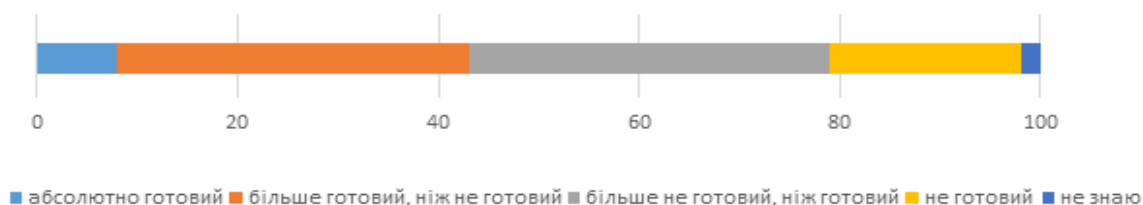


Рис. 4. Результати визначення вчителями ступеня практичної готовності до педагогічного проектування (%)

Результати виявлення ступеня необхідності та важливості оволодіння педагогами знаннями й уміннями з проектування освітнього середовища учнів у школі (рис. 5) засвідчили, що більшість учителів (85%) вважає дуже важливим (15%) і важливим (70%) оволодіння знаннями і уміннями з проектування шкільного освітнього середовища, тоді як переважна їх меншість вважають це не дуже важливим (10%) і не важливим (2%). Одержані результати вказують на актуальність проблеми підготовки вчителів до педагогічного проектування взагалі та освітнього середовища учнів у школі зокрема. Результати дослідження підтверджують мотиваційну спрямованість педагогів на одержання відповідних знань і набуття умінь з означеної діяльності.



Рис. 5. Результати визначення вчителями ступеня важливості оволодіння знаннями й уміннями з проблеми проектування освітнього середовища учнів у школі (%)

Результати встановлення ступеня теоретичної готовності педагогів до здійснення педагогічного проектування освітнього середовища учнів у школі засвідчили потребу в її цілеспрямованій реалізації на всіх рівнях (у системі післядипломної педагогічної освіти, у вищих навчальних закладах, а також через самоосвіту). Так, дані, проаналізовані залежно від стажу респондентів, показали, що представники всіх виділених груп учителів визначають її майже

однаково і переважно як «більше не готовий, ніж готовий» (рис. 6).

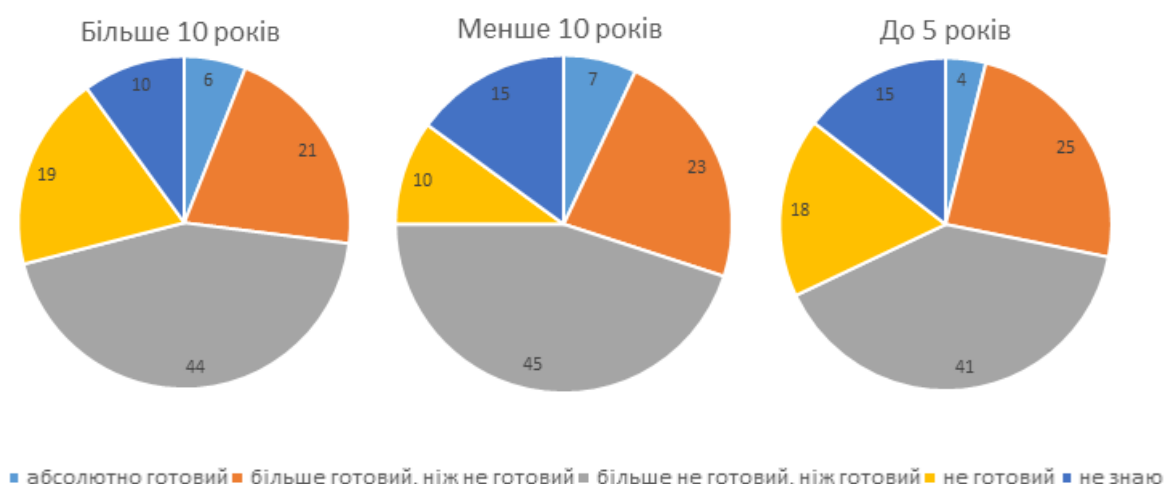


Рис. 6. Результати самооцінювання вчителями теоретичної готовності до проектування освітнього середовища учнів у школі, проаналізовані відповідно до стажу роботи (%)

Ці ж результати, проаналізовані залежно від області України, у якій працюють респонденти (рис. 7), засвідчили, що розбіжність у визначенні вчителями різних областей України ступеня теоретичної готовності до здійснення педагогічного проектування освітнього середовища учнів у школі, є незначною (переважно не більше, ніж у 3%).

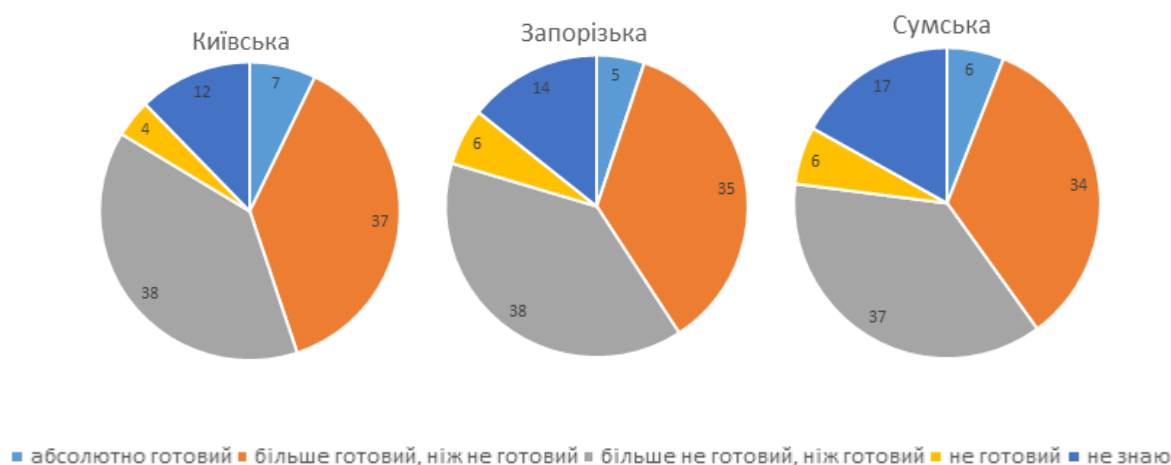


Рис. 7. Результати самооцінювання вчителями теоретичної готовності до проектування освітнього середовища учнів у школі, проаналізовані за територіальною ознакою – область України (%)

Результати виявлення ступеня практичної готовності вчителів до здійснення педагогічного проектування шкільного освітнього середовища засвідчили, що їй бракує більшості педагогів незалежно від типу школи та місця її розташування. Так, дані, проаналізовані залежно від того, у якій школі працює вчитель – міській чи сільській (рис. 8), показали, що педагоги, які працюють у

місті і вчителі сільських шкіл оцінили свою готовність до проектування освітнього середовища учнів з розбіжністю у 2%: як «абсолютно готовий» його визначили відповідно 5% і 7% учителів, як «більше готовий, ніж не готовий» – 31% і 37% й «більше не готовий» 30% і 36%.

#### **1.4.2 Організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища: стан шкільної практики**

Актуальність дослідження особливостей організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища зумовлюється оновленням парадигми вітчизняної освіти – переходом на новий особистісно орієнтований тип. Як зазначено в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), «...загальноцивілізаційні тенденції викликали появу нової парадигми освіти, її переорієнтацію з держави на людину, на фундаментальні людські цінності, на послідовну демократизацію освітнього процесу й освітньо-педагогічної ідеології загалом» [12, с.8]. За цих умов розвиток шкільного середовища має забезпечуватись не шляхом його насичення й урізноманітнення (глобуси, мікроскопи, копіювальна техніка, аудіовізуальні засоби навчання тощо), а оптимізацією з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів для організації ефективної навчальної взаємодії. У педагогічній літературі знайшли відображення різні аспекти досліджень освітнього середовища: класифікація і моделювання різних типів освітніх середовищ, структурування освітнього середовища школи: просторово-предметний, соціальний і діяльнісний – технологічний компоненти. Також зазначимо, що за останні роки функціонування у площині педагогічної науки почалась диверсифікація поняття «освітнє середовище». Так, виокремлено виховне (О.Савченко та ін.), інформаційне (В.Биков, Ю.Жук та ін.), телекомунікаційне, комп'ютерне (В.Буряк та ін.), соціокультурне (О.Верещак та ін.), розвивальне (В. Горяніна, В. Мухіна та ін.), творче освітньо-виховне (К. Приходченко та ін.), соціально-педагогічне (Н. Максимовська та ін.), високотехнологічне (Ю. Песоцький та ін.), гуманістичне (О. Бабошина та ін.), а також універсальне (М. Дудіна та ін.) освітні середовища. Кожне з виокремлених дослідниками середовищ може розглядатися як складник або окрема умова створення шкільного освітнього середовища. Водночас досліджень, які б системно розкривали не лише предметний контекст (наповнення) шкільного середовища, а й особливості взаємодії учнів з його об'єктами, зважаючи на особистісну її орієнтацію, нами виявлено не було. Прикладні цілі створення центрованого на учневі освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти передусім вимагають аналізу стану педагогічної практики щодо організації навчальної взаємодії здобувачів освіти з об'єктами шкільного освітнього середовища. З цією метою було застосовано обсерваційні методи, інтерв'ювання і опитування. Аналіз педагогічного досвіду було зосереджено на організації навчальної взаємодії здобувачів освіти з об'єктами шкільного освітнього середовища, зокрема психологічного комфорту, здоров'язбережувальної спрямованості, урахуванні індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей учнів. З метою вивчення психологічного комфорту здобувачів освіти було проведено їх опитування.

Результати анкетування учнів 3-4 класів показали, що зазвичай ідуть до школи з радістю 45% учнів, спокійно – 49%, із тривогою – 4%, зі страхом – 2%. Результати виявились майже однаковими для всіх типів шкіл. Незначні відмінності (вищий відсоток тривожності) продемонстрували учні гімназій, спеціалізованих шкіл і ліцеїв. Результати опитування виявились для вчителів та керівників шкіл неочікуваними. На їхнє переконання, більшість учнів ідуть до школи з радістю і цілком їм довіряють. Натомість результати відповіді на питання, з ким радитиметься дитина в складній ситуації, засвідчили довіру до вчителів лише 3% учнів. Результати анкетування показали, що зниження інтересу до навчання притаманне не тільки старшокласникам, а й учням початкової ланки школи. Так, на запитання «Чи цікаво тобі навчатись у школі?» 15% учнів 4 класів відповіли, що не дуже. Причини такого стану криються, на нашу думку, у ступені відкритості освітнього середовища школи соціальному. Враховуючи, що жодну освітню систему не можна вважати замкнутою, під відкритістю розуміють здатність швидко і, головне, адекватно реагувати на зміни у зовнішньому соціальному середовищі. Натомість відкритими виявляються скоріше «негативні зони». Так, налагодженню сприятливого психологічного фону навчальної взаємодії у сучасних умовах перешкоджають процеси переходу суспільства на ринкові відносини. Зокрема, з поширенням практики надання платних освітніх послуг учителями, які є репетиторами власних учнів, постають питання етичного характеру: чому той самий учень у того ж самого вчителя не розуміє пояснення на уроці, але добре засвоює на додаткових платних заняттях? Це руйнує довіру у відносинах учителів з учнями та їхніми батьками. Так, розв'язання означених проблем батьки і представники громадськості, за результатами дослідження, убачають у таких радикальних заходах, як оснащення школи обладнанням для відеозапису всіх процесів її роботи (уроків, заходів, зібрань та ін.), що свідчить про зростання недовіри до педагогів. Водночас респонденти зазначили потребу у збереженні на електронних носіях програм, планів, методичних розроблень учителів та письмових робіт учнів, відображення навчальних успіхів здобувачів освіти у класному журналі у той самий день, коли учень отримав оцінку, а також забезпечення доступу до цієї інформації для учасників освітнього процесу, у тому числі у режимі онлайн через мережу Інтернет. Саме ці матеріали, на думку опитаних, мають бути головними під час атестації педагогів, замість «відкритих уроків» та «опису досвіду» на папері. Реалізація такого підходу забезпечить учням, які з якихось причин тимчасово не можуть відвідувати школу, можливість навчатися дистанційно «разом зі своїми однокласниками». Упровадження запропонованих батьками і представниками громади заходів потребують створення відповідних умов для ефективної та творчої роботи педагогів. Серед головних, за результатами анкетування вчителів, – створення шкільних служб або Центрів адвокації та медіації, які активно залучатимуть учнів у якості безпосередніх «працівників». Як свідчать результати аналізу практики, у більшості шкіл «формують штучне уявлення про людський світ страждань і радощів, ідей, почуттів, мислі і знання» [14]. Передусім це простежується у невідповідності змістових компонентів освіти умовам, у яких

дитина їх освоює. Зауважимо, що йдеться не про компенсаторну функцію шкільного середовища школи, яке має створювати атмосферу, якої бракує навколишній дійсності – взаємоповаги, доброзичливості, ненасильства тощо, а про те, що освітнє середовище, яке має бути органічною частиною соціального, що формується у школі, навпаки, з ним не резонує. Наприклад, школа вводить варіативний курс – етику, що безперечно є на часі. На уроках за однією з тем цього предмета учні опановують культуру поведінки за столом – як користуватися ножем, виделкою та ін. Але в шкільній їдальні вони стикаються з дійсністю, яка не відповідає вивченому. Невідповідність сучасній педагогічній парадигмі підходів і принципів оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з основних факторів впливу на їхній психологічний комфорт. Так, у результаті спостереження за психологічним кліматом було встановлено, що вчителі не завжди об'єктивно оцінюють результати роботи учнів через лібералізм або надмірні вимоги. Вони формально підходять до з'ясування причин низьких рівнів навчальних досягнень учнів і обирають неефективні прийоми їх усунення (покарання додатковими завданнями, залякування низькими балами оцінки, скарги директору, батькам тощо). Педагоги виявляють імпульсивність і у вирішенні проблем (зокрема, при невиконанні дітьми домашнього завдання, порушенні дисципліни тощо). Випадки залучення учнів до само- і взаємооцінювання результатів навчальної діяльності не можна вважати системними і цілеспрямованими. Такі підходи унеможливають гуманізацію навчальної взаємодії учня й учителя, перешкоджають створенню емоційно-сприятливого освітнього середовища і виробленню гуманістичної стратегії організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Про це свідчать висловлювання батьків і учнів на численних форумах у мережі інтернет. Зазначимо, що вони не залежать від рівня престижу закладу загальної середньої освіти, типу і територіальної ознаки його розташування. Організація навчальної взаємодії з об'єктами шкільного середовища аналізувалась на предмет збереження здоров'я учнів, що нині, в умовах багаторічної негативної динаміки його показників, постає одним з індикаторів ефективності сучасної шкільної освіти. Як показала практика, такі заходи, як перехід на п'ятиденний робочий тиждень, зменшення тривалості уроків у початковій школі, збільшення уроків фізичної культури тощо, цю проблему не вирішили. За даними опитування батьків, учителів і представників громадськості, важливим є створення у закладі загальної середньої освіти шкільного медичного центру, що здійснюватиме активний моніторинг здоров'я учасників освітнього процесу. Цей центр респонденти бачать з обладнанням для лікувальної фізкультури, фізіотерапії, інгаляторія, блоком для прийняття лікувальних ванн, масажу тощо. Водночас вони зазначають необхідність готувати їжу в шкільній їдальні відповідно до рекомендації дієтсестри для кожного учня, залежно від стану його здоров'я. Проблемою на цьому шляху є недостатнє фінансування освітньої галузі. Натомість інші шляхи, а саме: створення сприятливого індивідуального режиму, гнучкого розкладу занять, відбору відповідних форм і методів організації діяльності й залучення до цього учнів (у тому числі до спостереження за динамікою стану власного здоров'я), використання

доступного обладнання (килимки для масажу стоп, мішечки з піском для корекції постави тощо) респонденти не зазначили. На пряму залежність навчальних досягнень учнів від того, чи безпечно вони себе почувають у шкільному середовищі та від атмосфери в школі, зазначено у висновках міжнародного дослідження TIMSS щодо якості природничо-математичної освіти учнів початкової школи в нашій країні [14, с. 123-128; 267-274]. Виявлено зв'язок і з відповідним облаштуванням кабінетів. Узагальнення результатів спостереження за предметним наповненням класної кімнати засвідчило наявність двох основних варіантів, які переважно різняться розташуванням парт. Зазначимо, що їх розміщення за схемою 1 тимчасове – для організації роботи учнів у групах на певних уроках. В окремих випадках замість парт таким чином розташовують конторки. Зважаючи на подані у схемах варіанти розміщення меблів, такий доступний у кожній школі ресурс збереження здоров'я дітей, як зміна пози і видів діяльності, використовується не повною мірою. Протягом уроку учні переважно працюють сидячи, за винятком проведення фізкультхвилинок і випадків виклику окремих дітей до роботи біля дошки. Зміні пози перешкоджає відсутність певного оснащення класної кімнати (конторка або стіл для роботи стоячи тощо) і площі для вільного пересування парт під час уроку.

Зміну видів діяльності частіше координують певним розкладом, де уроки фізичної культури, мистецтва перемежають з уроками математики, мови. Але це не завжди відповідає параметрам розподілу активності людини у певний час доби. Так, пік розумової активності припадає на період з 10 до 12 години. Нерідко це саме той час, коли у розкладі уроки фізичної культури. Пріоритетним напрямом оптимізації навчальної взаємодії учнів керівники шкіл убачають комп'ютеризацію освітнього процесу: забезпечення кожного учня персональним ноутбуком/ планшетом, що має замінити зошити, підручники і щоденники, використання інтерактивної дошки тощо. Водночас із позитивними ефектами це може призвести до втрати навичок трансляції та сприймання усного мовлення. Тож особливого значення набуває урахування психофізичних і санітарно-гігієнічних умов упровадження ІКТ у закладах загальної середньої освіти.

Подальший аналіз організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища школи було зосереджено на встановленні того, наскільки враховані їхні індивідуальні психологічні та фізіологічні особливості. Передусім увагу було зосереджено на з'ясуванні того, чи виявляють у школі індивідуальні психологічні, фізіологічні особливості учнів, які саме і яким чином одержані результати впливають на організацію навчальної взаємодії здобувачів освіти з об'єктами шкільного середовища. Результати засвідчили, що в кожній школі психологи або класні керівники досліджують психологічні характеристики здобувачів освіти. Серед комплексних діагностик це, передусім, встановлення готовності до школи і виявлення станів затримки психічного розвитку (розлад навчованості). Також проводять діагностику таких окремих розумових здібностей, як увага (обсяг, концентрація, її розподіл та ін.), пам'ять (зорова, слухова, механічна, довільна, коротко- і довготривала тощо),



мислення (аналітико-синтетична діяльність, логічність та ін.). Важливою вважається і діагностика мотиваційної спрямованості дітей на навчання. Але результати діагностик і досліджень не знаходять належного відображення в організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Учителі використовують їх переважно для встановлення рівня навчального навантаження за обсягом і рівнем складності завдань. Усі опитувані шкільні психологи зазначили, що їхні рекомендації адресовані класним керівникам для реалізації індивідуального підходу до дитини. Проте, наскільки його шляхи виявляються ефективними, жоден з них не має змоги перевіряти і, відповідно, корегувати, оскільки кількість учнів, що припадає на одного фахівця, є досить великою, а в школах з малою чисельністю учнів ставка психолога взагалі не передбачена. Виняток складають приватні школи, де відповідно до результатів діагностування відбувається диференціація дітей за здібностями та нахилами, швидкістю засвоєння навчального матеріалу тощо. У школах санаторного типу вивчення стану здоров'я дітей спрямоване переважно на відповідний розподіл навантаження під час складання розкладу занять. Натомість у інших типах закладів загальної середньої освіти це має місце лише під час формування спецгруп для проведення уроків фізичної культури. Звертає на себе увагу той факт, що ніхто з респондентів не зазначив наявність таких важливих для реалізації особистісного підходу процедур, як встановлення індивідуального стилю навчання, провідного каналу сприйняття інформації й особливості її опрацювання, характеристики біологічного годинника тощо. Крім цього, не простежується відбір результативних для кожного здобувача освіти на певному етапі освітнього процесу видів навчальної взаємодії. Об'єднання учнів для роботи в парах, групах частіше відбувається з урахуванням рівня навчальних досягнень. У такій навчальній взаємодії дитина позбавлена можливості змінювати позицію з того, кого навчають, на того, хто навчає. Це є свідченням того, що індивідуальні особливості дітей для ефективної організації навчальної діяльності враховані не повною мірою, що обмежує можливості особистісної орієнтації під час організації взаємодії. Так, результати спостереження засвідчили, що організація діяльності учнів частіше будується на одночасному задіянні кількох когнітивних стилів (типів мислення). З одного боку, це не сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. З іншого, не дає можливості вчителю побачити реальні результати його засвоєння учнями. Наприклад, під час диктанту учень зосереджений на грамотності, а каліграфія випадає з його поля зору, і навпаки. Часто під час читання учень, зосереджений на виразності й правильності, не може сконцентруватись на змісті тексту. Важливим і своєчасним виявляється оцінювання комплексу індивідуальних особливостей учнів з погляду попередження його дезадаптації в умовах виникнення навчальних труднощів (пов'язаних з різним ступенем навчальних можливостей учнів у класі) і психологічного дискомфорту (у зв'язку з початком навчання у школі – зміна оточення, режиму дня тощо). Вони також не знаходять належного відображення в організації навчальної взаємодії учнів, як і урахування темпераменту дитини. Темп роботи частіше регламентується додатковими вправами. Учень, якщо цього потребує, не завжди має змогу

працювати, сидячи за партою окремо від інших або поряд з учителем (за столом учителя не передбачено місце для учня). Ураховуючи, що освітнє середовище у школі є лише складником освітнього середовища учня (що вміщує освітнє середовище сімейного оточення, міста/села, мікрорайону тощо), ми звернулись до виявлення значущості для здобувачів освіти навчального матеріалу, який опановують у школі, а також установлення того, наскільки враховані їхні індивідуальні особливості на рівні структурування і трансляції змісту освіти. З цією метою було проведено анкетування учнів випускних класів (11-й, 9-й і 4-й) закладів загальної середньої освіти різних типів. Результати аналізу відповідей показали, що школу вважають провідним джерелом навчальної інформації 57% здобувачів освіти. Водночас 36% респондентів зазначили, що школа надає їм лише половину від усього навчального матеріалу, який вони одержують у своєму житті. З'ясування, наскільки затребуваним є навчальний матеріал, який здобувачі освіти опановують у школі, показало, що половина змістового наповнення навчальних предметів використовують 52% учнів і менше половини – 39%. При цьому зручним визнали для себе спосіб одержання знань у школі 55 % опитаних. 44% учнів зазначили, що лише половину навчального матеріалу вони одержують завдяки тому, що їх навчили його здобувати. Тож освітнє середовище дитини у школі потребує цілеспрямованого створення шляхом відповідної організації навчальної взаємодії, оскільки воно починає втрачати конкурентні переваги перед іншими. Так, провідними джерелами навчальної інформації 69% учнів вважають родинне коло, 14% – коло друзів, а 17% здобувачів освіти основну інформацію одержують з книг, телебачення і мережі Інтернет. Однією із причин цього може бути недостатньо активне впровадження у навчальний процес діяльнісного підходу, що підтверджується і результатами аналізу програм розвитку закладів загальної середньої освіти. Така мета, як формування способу дій (діяльнісний підхід до навчання), не була зазначена у жодній із програм, які вивчалися у ході дослідження. Усе це перешкоджає усвідомленню учнями себе як суб'єктів навчання (на всіх етапах організації цього процесу – від цілепокладання до оцінювання і корекції). Отже, презентовані результати аналізу стану освітньої практики щодо організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища не охоплюють усіх аспектів проблеми, але дозволяють зробити певні висновки. Зокрема, не повною мірою у закладах загальної середньої освіти забезпечений вільний вибір учнями різних напрямів навчання з усвідомленим вибором об'єктів, способів і видів навчальної взаємодії не лише відповідно до нахилів і здібностей, а й індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей. Особливої уваги проектувальників освітнього середовища школи вимагає створення психологічного комфорту учнів, передусім через гуманізацію стосунків між учасниками освітнього процесу, зміцнення зв'язків сім'ї та школи, персоніфікацію шкільного середовища, створення сприятливого режиму навчання і структури навчального року з урахуванням обсягів і розподілу навантаження залежно від стану здоров'я, стартових рівнів готовності до школи (оскільки може бути або не бути дошкільної підготовки; підготовка може бути у садочку, у приватних закладах і

центрах розвитку, на курсах у школі тощо), вікового діапазону залучення до навчання (6- і 7-річки) певного контингенту учнів, їхніх індивідуальних психологічних (провідний канал сприйняття інформації, індивідуальний стиль навчання, активність півкулі головного мозку, темперамент тощо), вікових (сензитивність) особливостей, періодів активності у певний час доби, тижня, місяця, року тощо, а також активне залучення учнів до цієї діяльності. Важливою виявляється гармонізація внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища, а також соціального, що утворюється у школі. Про це свідчить і обсяг опанованого у школі навчального матеріалу, який залишається незатребуваним у житті здобувачів освіти. Проаналізована в контексті сучасної практики організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища школи виявила наявність об'єктивних і суб'єктивних детермінант ефективності, які в процесі проектування освітнього середовища у школі потребують гармонізації. Це сприятиме цілісності освітнього процесу, гнучкості та діагностичності результатів. У цьому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

## **1.5. Критерії оцінювання якості освітнього середовища гімназії та педагогічні умови його проектування**

### **1.5.1. Критерії оцінювання якості проєктованого освітнього середовища гімназії**

Проєктування та оцінювання освітнього середовища є обов'язковою складовою системи забезпечення якості освітнього процесу. Багатоаспектність освітнього середовища є одним із показників, які дозволяють реалізувати сучасні багатовекторні зміни, що відбуваються сьогодні в освіті. З іншого боку, саме ця багатоаспектність ускладнює процес його оцінювання. Найяскравіше ця проблема виявляє себе в конфлікті між принципами формування освітнього середовища та підходами до його оцінювання. Інструменти оцінювання освітнього простору майже не мають точок перетину із заявленими вимогами до нього. Причина тут очевидна. Вимоги до освітнього простору формулюються з огляду на потреби освітнього процесу та педагогіки взагалі, а оцінюється конкретна будівля, територія, приміщення. Педагогіка та школознавство з одного боку, та будівництво, архітектура, дизайн, з іншого – досі заледве мають спільні категорії, на основі яких можна зіставляти потреби організації освітнього процесу із засобами забезпечення цих потреб у просторі.

Не менш важливим є питання сфери застосування тих чи інших критеріїв та інструментів. Якість освіти, зокрема і якість освітнього середовища, забезпечується як внутрішніми механізмами закладу, так і зовнішніми процедурами. Підходи до формування зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості є різними, як і в питанні освітнього простору. Зовнішня система забезпечення якості (зокрема, процедура інституційного аудиту) має ґрунтуватися на конкретних стандартах та мати чіткі критерії й інструменти оцінювання. Вочевидь, критерії з низькою доказовістю не можна брати до уваги в процесі зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності закладу, натомість такі критерії можуть використовуватися в практиці школи, зокрема й

у внутрішній системі забезпечення якості освітньої діяльності. Самооцінювання має на меті визначення принципів формування простору, стратегії та конкретних заходів щодо впровадження цих принципів. Розробляти ці підходи школа буде як на основі стандартів та вимог із доведеною ефективністю, так і спираючись на досвід та здоровий глузд, а також на смаки та вподобання усіх учасників шкільної спільноти.

При цьому питання взаємодії між принципами формування та критеріями оцінювання простору, між педагогічним та архітектурно-дизайнерським виміром залишається актуальним та не має однозначної відповіді.

Узагальнюючи, можна надати такі рекомендації щодо підходів до оцінювання якості освітнього простору.

По-перше, чітко розрізняти підходи до оцінювання якості освітнього простору в системі внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладу. В зовнішньому оцінюванні слід орієнтуватися на певні стандарти, що описують лише доведено впливові чинники, мають точні критерії та валідні інструменти оцінювання. Внутрішні засоби моделювання та оцінювання якості освітнього простору є складовою концепції розвитку школи та можуть включати різноманітні підходи, що дають відповіді на конкретні проблеми закладу. Надалі ми детальніше розглянемо саме питання самооцінювання якості освітнього простору.

По-друге, у самооцінюванні якості освітнього простору в закладі насамперед слід звертати увагу на ті чинники, що забезпечують безпечні та нешкідливі умови перебування учнів та вчителів.

По-третє, функціональна придатність приміщень та ділянки. Йдеться про наявність необхідних приміщень, їхню кількість та площу (абсолютну та в перерахунку на одного учня), наявність на території закладу необхідних ділянок різного призначення (навчально-дослідної, фізкультурно-спортивної зони, зони відпочинку тощо). До питання функціональності належить також наявність необхідної кількості меблів та обладнання, відповідність облаштування приміщень та ділянок території як призначенню, так і антропометричним особливостям користувачів (учнів різного віку).

Четвертий важливий аспект якості освітнього середовища стосується психолого-педагогічних чинників, яким у процесі нашого дослідження ми приділяємо окрему увагу. Зокрема це стосується забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці. В закладі освіти мають застосовуватися підходи для адаптації та інтеграції здобувачів освіти до освітнього процесу, професійної адаптації працівників.

Важливим сьогодні є питання створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації. Так, заклад освіти має планувати та реалізовувати діяльність щодо запобігання будь-яким проявам дискримінації, булінгу в закладі. Правила поведінки учасників освітнього процесу в закладі освіти мають забезпечувати дотримання етичних норм, повагу до гідності, прав і свобод людини. Керівник та заступники керівника закладу освіти, педагогічні працівники також протидіють булінгу, іншому насильству, дотримуються порядку реагування на їх прояви.

Окрема увага в освіті сьогодні приділена питанням формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Приміщення та територія закладу освіти облаштовуються з урахуванням принципів універсального дизайну або розумного пристосування. У закладі освіти застосовуються методики та технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Заклад освіти взаємодіє з батьками дітей з особливими освітніми потребами, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, залучає їх до необхідної підтримки дітей під час здобуття освіти.

В умовах реалізації актуального сьогодні компетентнісного підходу в освіті увага має бути приділена оцінці впливу освітнього середовища на розвиток мотивації здобувачів освіти до оволодіння ключовими компетентностями та наскрізними уміннями, ведення здорового способу життя. Важливого значення сьогодні набувають питання створення у закладі освіти простору інформаційної взаємодії та соціально-культурної комунікації учасників освітнього процесу (бібліотека, інформаційно-ресурсний центр тощо).

### **1.5.2. Пріоритетні педагогічні умови проєктування освітнього середовища гімназії**

Модернізація навчальних програм і підручників, варіативність змісту освіти зумовлюють необхідність удосконалення сучасного технічного, інформаційного і методичного забезпечення освітнього процесу, конструювання і визначення нових цілей і завдань освіти в основній школі, яка в умовах Нової української школи асоційована з гімназійною освітою.

Педагогічні умови розглядаються 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.

Першою пріоритетною педагогічною умовою, яка має бути реалізована в процесі проєктування освітнього середовища гімназії, сьогодні можна вважати реалізацію ідеї безбар'єрності.

Окрема увага сьогодні в освіті приділена питанням формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Приміщення та територія закладу освіти облаштовуються з урахуванням принципів універсального дизайну або розумного пристосування. Для дітей з особливими потребами облаштовуються кімнати розвантаження та відпочинку. У закладі освіти застосовуються методики та технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. В цьому випадку важливою є спеціальна підготовка вчителів для роботи з такими дітьми. Вони мають бути ознайомлені з можливими реакціями дітей на труднощі в питаннях адаптації до спільного навчання з дітьми без вад, до правильного сприйняття індивідуальної програми навчання, запропонованої вчителем. Заклад освіти має взаємодіяти з батьками дітей з особливими освітніми потребами, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, залучати їх до необхідної підтримки дітей під час здобуття освіти. Важливою є фаховість такого рівня підтримки.

Другою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії є розробка освітньої програми школи 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. Гімназія як заклад освіти був осередком розвитку гуманітарної освіти, зміст якої був спрямований на забезпечення розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його здібностей, інтересів, запитів, потреб і відповідних їм мотивів; виховання рис громадянина, трудівника, християнина.

Перед сучасними гімназіями стоїть, з одного боку, привабливе завдання, а з іншого, досить складне – розробка своєї освітньої програми на основі вже розроблених типових освітніх програм. Складність полягає насамперед у тому, що гімназія як заклад освіти другого ступеня може увійти до складу академічного ліцею або бути об'єднана з початковою школою. Залежно від таких варіантів єдиної усталеної освітньої програми гімназії не може бути. Тому, що у першому випадку пріоритетності набувають питання, пов'язані з допрофільною підготовкою учнів та у зв'язку з цим з вибором факультативів та курсів за вибором, спрямованих на ознайомлення учнів з особливостями майбутніх освітніх профілів та поглибленим вивченням змісту визначеного навчального матеріалу. В іншому випадку, коли гімназія буде поєднуватись із початковою школою, в освітній програмі більше уваги доцільно буде приділити питанням забезпечення наступності змісту шкільної освіти, питанням адаптації учнів до освіти в основній школі та питанням діагностики їх інтересів, психологічних особливостей їх способів пізнання, розвитку їх загальних та спеціальних здібностей. Реалізації цих завдань значною мірою може посприяти введення метазнань у зміст освіти. Це посилюватиме його розвивальну функцію, тобто орієнтацію на створення освітнього середовища, необхідного для розкриття й розвитку інтересів і здібностей кожного учня відповідно до його природних задатків. За умови застосування метазнань накопичені знання, вміння і навички обертаються з мети навчання на засіб розвитку у школяра здатності бути суб'єктом освітньої діяльності з подальшою актуалізацією пізнавальних та творчих можливостей учнів. Усвідомлення колективом гімназії своєї спеціальної місії, глибокий та об'єктивний аналіз потенціалу закладу дозволить ефективно реалізувати це завдання. Новий зміст Нової української школи має зберегти гуманістичні ідеї гімназійної освіти, сприяти вихованню в них якостей людяності та відповідальності, формувати у дітей почуття патріотизму, громадянськості, гуманності, співчуття, розуміння, толерантності, совісті, честі, любові, дружби як ціннісних орієнтацій, що мають бути втілені в життя, в норми поведінки особистості.

Третьою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії можна вважати реалізацію ідей індивідуалізації та диференціації навчання учнів [20].

Тривалий час у шкільній освіті диференціація навчання зводилася здебільшого до поділу учнів на сильних, середніх, слабких та до педагогічної корекції через спеціальну організацію навчального матеріалу за ступенем його об'єктивної складності, рівнем вимог до оволодіння цим матеріалом. Нині розробляється інший підхід до розуміння й організації диференційованого навчання на основі особистісно зорієнтованого підходу. За основу береться особистісний здобуток учня у знаннях, способах діяльності, в отриманих продуктивних результатах навчання, який порівнюється із попередніми результатами. Ці зміни мають бути відрефлексовані як учителем, так і самими учнями. Такий підхід ліг в основу реалізації компетентнісного підходу. Діагностика загальних та спеціальних здібностей учнів, їх навчальних особливостей, задатків та психолого-педагогічний супровід їх розвитку будуються на основі ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку та саморозвитку. Так, наприклад, ефективність формування загальнонавчальних компетентностей учнів, в основній школі зокрема, залежить від урахування таких індивідуально-типологічних особливостей учнів, як рівень сформованості навчальної мотивації учня, рівень сформованості знань про способи пізнавальної діяльності, минулий досвід здійснення самостійного навчання, здатність до комунікативних та рефлексивних видів діяльності. Значна увага приділяється рівню сформованості освітньої мотивації учня. Сформованість мотивації є важливим якісним показником ефективності навчально-виховного процесу, його особистісної орієнтації. У зв'язку з цим до істотних дидактичних умов можна віднести організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування й розвитку пізнавальних мотивів та інтересів учнів і забезпечення діагностики рівня самостійності їх навчальної діяльності на різних етапах навчання.

Проектування індивідуальної технології навчання учнів у навчальному закладі включає такі складові: педагогічні умови як особливий різновид педагогічної практики (альтернативна форма загальної освіти, різноманіття різнорівневих основних і додаткових освітніх програм в єдине ціле з метою забезпечення можливостей отримання всіма учнями, незалежно від їх здібностей, нахилів та інтересів якісної повної середньої освіти різних рівнів складності й можливостей їх успішної соціалізації); організаційно-педагогічні умови (вивчення та урахування індивідуальних особливостей учнів як спосіб і механізм існування освітньої системи гімназії, реалізація особистісно зорієнтованого підходу, формування суб'єктної позиції учнів як основи їх успішної соціалізації; гуманістично орієнтований зміст, функції і форми професійної діяльності педагогічного колективу; відкритість школи як локальної освітньої системи; відповідне науково-методичне забезпечення процесу проектування).

Основне завдання вчителя – більше звертати увагу учнів на вдосконалення їх навчальної діяльності, на поглиблення та посилення мотивів пізнання, сприяти закріпленню віри у власні сили і розвивати в них самостійність під час залучення до співробітницьких форм спілкування у навчанні та розвитку відчуття вільного вибору. Реалізації цього завдання значною мірою має сприяти

організація навчального процесу на основі диференційованих технологій навчання. Ці технології характеризуються орієнтуванням на діагностику, врахування та розвиток певних індивідуальних особливостей учнів у навчанні; відповідним добором і структуруванням змісту навчального матеріалу та вибором оптимальних форм, методів і засобів навчання, які забезпечують ефективність цього процесу. В основу технологій диференційованого навчання покладена теорія Л. С. Виготського про зону найближчого розвитку дитини. До таких технологій належать технології різнорівневого, адаптивного, розвивального навчання та технологія повного засвоєння.

Четвертою педагогічною умовою проєктування освітнього середовища гімназії є впровадження в освітній процес сучасних та інноваційних педагогічних технологій. Одним із важливих питань організації навчання в сучасній гімназії є визначення ефективних освітніх технологій, їх місця в структурі освітнього процесу. Педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, методичних прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують досягнення запланованих результатів. Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування та алгоритмізації. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні школярами знань, умінь і навичок, формування соціально ціннісних форм і навичок поведінки. Розроблення нових технологій, їх удосконалення, модернізація та застосування передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, дидактичними особливостями та особливостями структури, функцій. До інноваційних технологій сьогодні можна віднести технології змішаного навчання, перевернутий клас, проєктні та дослідницькі технології, технології розвитку креативності та критичного мислення учнів, технології метапредметного навчання.

### **Використана література**

1. Гонтаровська Н. Б. Розвиток особистості в психолого-педагогічному контексті. Педагогіка і психологія. К.: Педагогічна преса, 2005. №1. С. 32-41.
2. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 1. С. 58-65.
3. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. №10. С.30-33.
4. Дєпчинська І. А., Опачко М. В. Розвиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 36. С.48-52.



- 5.Доброханська О. Освітнє середовище ЗНЗ як фактор розвитку надпредметних компетентностей учнів . *Рідна школа*. 2013. №11(1007). С. 56–58.
- 6.Жук Ю.О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах компютерно орієнтованого середовища навчання: монографія. К.: Педагогічна думка. 2017. 468с.  
URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/zhuk-yu.o.-monografiya.pdf>
- 7.Заболотня Ю. В. Дидактичне проектування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.09 – теорія навчання; Криворізький пед. ін-т ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». Кривий Ріг, 2012. 20 с. URL: <http://www.kdpu-library.ucoz.ru>
- 8.Іванова І. Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: збірник наукових праць. 2007. №3(5). С.188-197.
- 9.Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 – теорія педагогіки; Луганський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Луганськ, 2001. 20 с. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua>
- 10.Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім закладом: монографія. К.: Педагогічна думка, 2014.285с. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/monogr\\_klm\\_2014\\_-1.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/monogr_klm_2014_-1.pdf)
- 11.Корсакова О. К., Трубачева С. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект. К.: ФАДА, ЛТД, 2003. 56с.
- 12.Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, Україна : Педагогічна думка, 2016.
- 13.Онищук Л. А. Проектування освітнього середовища гімназії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Випуск 25 (2-2018), Частина 1. – Кам'янець-Подільський, 18, С.5–13.
- 14.TIMSS-2007 : у 2 ч. – Ч. 2. : Результати дослідження у порівнянні з іншими країнами / [пер. с англ.]. Київ, Україна : Видавнича група ВНУ, 2010.
- 15.Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника*, 2015. 15, 2, С.300–307.
- 16.Трубачева С., Черноус О. Мультимедійна візуалізація у реалізації метапредметних технологій профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васківської]. К. : Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2017. С 88–94.

17. Трубачева С., Чорнорус О. Мультимедійна підтримка організації освітнього середовища старшої школи. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : Матеріали Другої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 5–6 жовт. 2017 р. «FOLIA COMENIANA» : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. С. 121–124.
18. Трубачева С. Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Випуск 2 (45). С. 205–209.
19. Трубачева С., Замаскіна П. Проектування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Випуск 2 (47). 226 с. С.195-199.
20. Трубачева С., Замаскіна П. Педагогічні умови проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 2 (49). С. 219 -223.
21. Цимбалару А. Д. Організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища: стан шкільної практики. *Український педагогічний журнал* №4, 2019. С.79-85.
22. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія, за наук. ред. Г. О. Васківської. Київ.: КОНВІ ПРІНТ 2018. 260 с.
23. Ярошинська О. О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Бердянський державний педагогічний університет*. 2016. С.312-318.
24. Trubacheva, S., Onyschuk, L. Priority orientations of designing the educational environment of a gymnasium. *Education: Modern Discourses*. 2019. 2. S. 55–62.  
URL: [http://emdnaes.org.ua/index.php/Educ\\_Mod\\_discourse/article/view/50/53](http://emdnaes.org.ua/index.php/Educ_Mod_discourse/article/view/50/53) <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-188>

## **РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ (Д.О. Пузіков)**

Проблема розроблення теоретичних і методичних засад проектування варіативного складника освітньої програми гімназії актуальна з декількох взаємопов'язаних причин. Насамперед, вирішення цієї проблеми матиме значення для теоретичного й методичного забезпечення випереджального розвитку вітчизняної системи повної загальної середньої освіти, позитивно впливатиме на процес розроблення теоретико-методичного забезпечення розвитку сучасних українських гімназій (і як окремих закладів системи

загальної середньої освіти, і як структурних підрозділів ліцеїв), їхнього освітнього середовища, про що буде зазначено нижче. По-друге, результати вирішення цієї проблеми стануть значущим для прирощування фундаментального й прикладного знання про проектування й конструювання змісту повної загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку освітніх, педагогічних наук в Україні. На користь цього твердження свідчать зв'язки проблеми розроблення теоретичних і методичних засад проектування варіативного складника освітньої програми гімназії з важливими науковими завданнями, а саме: розробленням теоретико-методологічного забезпечення реформування національної системи повної загальної середньої освіти; забезпеченням подальшого розвитку наукових дисциплін, до предметного поля яких належить дослідження теорії й практики педагогічного проектування; розвитком теорії прогнозування і проектування змісту освіти. Не менш значимими є практичні завдання, з котрими пов'язана ця проблема. Серед цих завдань варто виділи кілька основних, а саме: модернізацію змісту повної загальної середньої освіти; створення організаційних і методичних умов для випереджального конструювання цього змісту на основі прогнозів розвитку суспільства й технологій, майбутніх вимог до людських якостей; підготовку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до проектування варіативного складника змісту цієї освіти; розроблення й апробацію методів і засобів, організаційних форм навчання і виховання, котрі забезпечуватимуть втілення варіативного складника освітньої програми гімназії в освітньому процесі тощо.

## **2.1. Педагогічні умови проектування варіативного складника освітньої програми гімназії (Д.О. Пузіков)**

Результативність і ефективність освітнього процесу, якість освіти, яку надають сучасні українські школи залежить від багатьох чинників. Не останнє місце серед них займає конструювання оптимального змісту повної загальної середньої освіти, що безумовно передбачає обґрунтований вибір педагогічним колективом школи й закріплення в її освітній програмі тих якісних (перелік навчальних предметів та галузевих інтегрованих курсів, які забезпечують формування компетентностей здобувача освіти) і кількісних (розподіл годин на них на тиждень/рік) параметрів цієї програми, які педагогічні працівники можуть і навіть зобов'язані обирати.

Зазначимо, що досягнення освітніх і соціальних ефектів від створення сучасного освітнього середовища гімназії залежатиме, серед іншого, від урахування його взаємозв'язків зі змістом базової загальної освіти. З одного боку, від наявності необхідних умов і об'єктів освітнього середовища гімназії залежить повнота й успішність реалізації навчальних матеріалів із різних предметів та інтегрованих курсів, отже, змісту базової загальної середньої освіти. З іншого боку, найскладніші, сучасні й дорогі об'єкти освітнього

середовища можуть так і залишитися коштовними декораціями, якщо потреба в застосуванні їх не закладатиметься в змісті освіти, якщо досягнення науки й техніки, які вони втілюють, можливості інформаційно-комунікаційних технологій не враховуватимуться в навчальних матеріалах тем і розділів навчальних предметів і курсів. Зауважимо, що взаємозв'язок між змістом (змістом і засобами) освіти і освітнім середовищем стає особливо виразним в умовах дистанційного й змішаного навчання. Тому одним із вагомих завдань управління сучасною школою стає таке цілепокладання її розвитку, за якого якісні й кількісні характеристики освітньо-змістового, освітньо-середовищного (у найширшому розумінні, яке передбачає врахування можливостей системи освітнього партнерства закладу освіти [29]) й ресурсного аспектів цього процесу проєктуються і реалізуються збалансовано й корельовано, як єдиний комплекс.

Отже, зміст базової середньої освіти є важливим чинником, котрий має враховуватися в процесі проєктування освітнього середовища гімназії. Точкою перетину процесів проєктування освітнього середовища гімназії й прогнозування і конструювання змісту базової загальної середньої освіти є освітня програма гімназії загалом, її варіативний складник зокрема. Вибір оптимального варіативного складника освітньої програми закладу базової середньої освіти (який дає змогу реалізувати освітні запити учнів та їхніх сімей, відповідає інтересам і професійним можливостям педагогічних працівників, досяжний за показниками матеріально-технічного забезпечення закладу освіти тощо) – це важлива передумова результативного здійснення освітнього процесу в школі, створення оптимального освітнього середовища закладу освіти, забезпечення належної якості освіти.

Як варіативний складник освітньої програми закладу загальної середньої освіти можна розглядати всі її якісні та кількісні характеристики, які можуть обиратися педагогічним колективом школи, а саме: галузеві інтегровані курси, кількість годин на вивчення предметів та галузевих інтегрованих курсів на тиждень (нової типовою освітньою програмою для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти передбачено мінімальну, максимальну і рекомендовану кількість годин на них), а також додаткові години для вивчення предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять та їхнє змістове наповнення. У змісті базової середньої освіти цей складник забезпечує змістове наповнення допрофільної підготовки учнів. У 10-11(12) класах до варіативного складника належать також профільні предмети та галузеві інтегровані курси, оскільки освітні профілі обираються з урахуванням освітніх запитів учнів.

Проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії може здійснюватися в процесі науково-методичної роботи в цьому структурному підрозділі або самотійному закладі загальної середньої освіти. Процес проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії передбачає сім послідовних етапів, а саме: підготовчо-концептуальний, організаційний, діагностувальний, конструювальний, оцінювально-результативний, упроваджувальний, коригувальний [18, с 209]. Першоосновою проєктування

цього складника освітньої програми в контексті створення інноваційного освітнього середовища гімназії має стати розроблення моделі компетентності учня (або важливого структурного складника його компетентності, котра вже описана в науковій літературі). На цій основі зможуть проектуватися елементи варіативного складника освітньої програми гімназії (курси й інтегровані курси).

Можна виокремити педагогічні умови проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, а саме: теоретичні (обґрунтування принципів, розроблення моделі проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в контексті створення інноваційного освітнього середовища закладу); методичні (розроблення методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії); організаційно-педагогічні (розроблення необхідної локальної правової бази; проведення заходів науково-методичної роботи, спрямованих на підготовку педагогічних працівників до цієї діяльності; створення команди проектувальників); ресурсні (наявність інформаційних і матеріально-технічних ресурсів проектування варіативного складника освітньої програми гімназії) [22].

Необхідно констатувати, що проблема розроблення теоретико-методологічних засад проектування варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти не привернула до себе увагу вітчизняних учених, є маловивченою. Результати пошуку й опрацювання літературних джерел засвідчують відсутність фундаментальних праць (наукових монографій), незначний обсяг статей та інших наукових публікацій вітчизняних учених, присвячених розробленню та реалізації освітніх програм закладів загальної середньої освіти різних рівнів. Серед таких наукових праць можна виділити статті Л. О. Бачієвої (визначено й обґрунтовано алгоритм розроблення авторських освітніх програм для закладів освіти різних рівнів науково-педагогічними й педагогічними працівниками) [4], Н. Ю. Воевутко (аналіз зарубіжного досвіду антидискримінаційної експертизи освітніх програм) [7], Л. В. Горбань (розкриття та обґрунтування теоретико-методичного забезпечення розроблення освітньої програми спеціалізованої освіти наукового спрямування, особливостей програмування освітньої діяльності обдарованих учнів в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти) [8] – [9], О. В. Придатко (теоретико-методичні засади проектного менеджменту в освіті) [16], А. Д. Цимбалару (обґрунтування потенціалу освітньої програми як інноваційного ресурсу розвитку початкової освіти) [31], І. І. Чекрій (визначення особливостей імплементації освітньої програми (за матеріалами ЮНЕСКО) [32] та ін.

Вагоме значення для цього дослідження з проблеми проектування варіативного складника змісту базової середньої освіти мають результати аналізу наукових публікацій, присвячених вирішенню загальніших проблем соціального прогнозування й проектування, проектування розвитку освіти, до яких належать наукові праці О. М. Топузова [30].

До теоретичних основ прогнозування і проектування змісту базової середньої освіти також належать положення, обґрунтовані автором в ході розроблення теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої

освіти [27] і прогностичної моделі розвитку системи загальної середньої освіти України [1], а саме: визначені й обґрунтовані автором рівні прогностичної діяльності в системі управління загальною середньою освітою (рівень учителя, структурного підрозділу школи, школи, громади, області, загальнодержавний і міжнародний рівні), на яких може здійснюватися проектування варіативного складника змісту базової середньої освіти [27, с. 130], компонентний склад теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти (управлінський, інформаційний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, методичний, результативний компоненти) [27, с. 129], сценарії розвитку системи загальної середньої освіти України, в яких враховано чинники й варіанти трансформації змісту освіти [1, с. 85-89].

Як уже було зазначено вище, проблемі дослідження присвячено лише окремі статті та інші наукові публікації вітчизняних учених. До таких наукових літературних джерел можна віднести також статтю О. М. Топузова і Д. О. Пузікова, в якій виділено й охарактеризовано компонентний склад (умови й чинники) прогностичного фону розвитку змісту загальної середньої освіти (науково-технічні, економічні, соціологічні, соціокультурні, організаційно-політичні, міжнародні) [3, с. 49-51]. До них належать також три публікації автора (здійшені в матеріалах конференцій) [23], [25] – [26]. Першу публікацію присвячено класифікації та наданню характеристики суб'єктам прогнозування змісту загальної середньої освіти [23]. У другій визначено й обґрунтовано рівні організації прогнозування змісту загальної середньої освіти (міжнародний (міждержавний), державний, регіональний, місцевий, рівень закладу загальної середньої освіти, структурного підрозділу школи й рівень учителя) [25, с. 361-362]. У третій публікації виділено (але не охарактеризовано) компоненти системи прогнозування змісту загальної середньої освіти (суб'єктний, об'єктний, цільовий, змістовий, процесуальний, методичний (інструментальний), ресурсний, результативний компоненти) [26].

## **2.2. Модель проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи (Д.О. Пузіков)**

Результати аналізу наукових літературних джерел із проблеми проектування варіативного складника освітньої програми гімназії засвідчують, що принаймні декілька частин цієї загальної проблеми не було вирішено раніше, а саме: не визначено зміст поняття «модель проектування варіативного складника освітньої програми гімназії», не охарактеризовано компоненти цієї моделі, не створено методичку проектування варіативного складника освітньої програми гімназії.

Насамперед, визначимо зміст поняття «модель проектування варіативного складника освітньої програми гімназії». Проектування – це «творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту» [11, с.717]. Зауважимо, що йдеться про процес

педагогічного проектування. Прикметник «педагогічне» окреслює сферу професійної діяльності (пізнавальної і практичної), в якій здійснюється процес проектування, на забезпечення функціонування і розвитку якої він спрямований, специфіку якої необхідно в ньому враховувати. Окрім того, це означення специфіки й призначення проєктів, котрі стануть результатами такого проектування. Об'єктом проектування в цьому конкретному випадку є варіативний складник освітньої програми гімназії. Модель розглядається в науковій літературі як категорія соціально-проєктувальної діяльності, «спосіб відображення певного явища» [28, с. 501], «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження, (природний чи соціальний)» [11, с. 516]. Таким чином, модель проектування варіативного складника освітньої програми гімназії – це ідеальна система, що відображає впорядковану сукупність компонентів теоретично узasadженої проєктувальної діяльності, спрямованої на вироблення ґрунтовних проєктів варіативного складника освітньої програми гімназії, отже, варіативного складника змісту базової загальної середньої освіти для певної групи її здобувачів.

Розроблення моделі системи проектування варіативного складника освітньої програми гімназії передбачає створення ідеального образу цього об'єкта, котрий відображатиме його структуру за допомогою наукових засобів (педагогічного моделювання), дасть змогу отримувати нове знання про нього. У компонентному складі змодельованої автором системи проектування варіативного складника освітньої програми гімназії виділено чотири компоненти, а саме: концептуально-цільовий, змістовий, операційно-процесуальний, результативний.

Для стислішого викладення матеріалу дослідження поєднаємо надання характеристики компонентів системи педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії з описом складників моделі, що відображає цю систему.

До *концептуально-цільового компонента* відносимо методологічні підходи, принципи й теоретичні положення, котрі узasadжують процес педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, цілі й завдання проектування цього складника.

*Змістовий компонент* охоплює суб'єктів (проєктувальників), об'єкти, організаційні рівні, ресурси такого проектування. До суб'єктів педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії належать «фізичні та/або юридичні особи (тимчасові колективи фізичних осіб), котрі мають необхідну підготовку, цілеспрямовано здійснюють таку діяльність» [26, с. 65]. *Об'єктом проектування* є варіативний складник освітньої програми гімназії в цілому, а також окремі елементи цього складника (галузеві інтегровані курси, щодо яких передбачено можливість вибору, вибір кількості годин на вивчення предметів та галузевих інтегрованих курсів на тиждень, а також додаткові години для вивчення предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять та їхнє змістове наповнення). До основних ресурсів педагогічного проектування

варіативного складника освітньої програми гімназії належать кадрові, інформаційні, методичні, матеріально-технічні та інші ресурси.

*Операційно-процесуальний компонент* системи охоплює інструментарій та етапи проектування. До сукупності послідовних етапів педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії можна віднести такі: підготовчо-концептуальний, організаційний, діагностувальний, конструювальний, оцінювальний-результативний, упроваджувальний, коригувальний [18, с. 209].

До інструментарію педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії можна віднести фактографічні та експертні методи прогнозування [12, с. 799]. До цього інструментарію також варто віднести «сучасні інформаційно-комунікаційні технології й програмне забезпечення, за допомогою яких можна сконструювати інформаційне середовище системи прогнозування змісту загальної середньої освіти» [26, с. 65].

До складу *результативного компонента* системи педагогічного проектування варіативного складника освітньої програми гімназії належать результати проектувальної діяльності, котрі можна розподілити на три групи.

По-перше, це прогнози варіативного складника змісту базової середньої освіти, проекти варіативного складника освітньої програми гімназії й пов'язані з ними передбачення щодо динаміки умов і чинників прогнозного фону цього об'єкта прогнозування і проектування. Прогнози варіативного складника змісту базової середньої освіти (і проекти варіативного складника освітньої програми гімназії) доцільно розглядати відповідно до ієрархічних рівнів організації цього змісту. Таким чином, можна виділити щонайменше шість різновидів прогнозів варіативного складника змісту базової загальної середньої освіти, а саме: цілісного варіативного складника змісту базової середньої освіти; варіативних складників освітніх галузей (або циклів навчальних предметів); навчальних предметів; курсів (інтегрованих курсів); розділів і тем.

По-друге, це рекомендації суб'єктам, котрі безпосередньо конструюють варіативний складник освітньої програми гімназії й зміст навчання (модельні навчальні програми), а також органам управління освітою щодо врахування цих прогнозів у нормативній базі, навчальній і навчально-методичній літературі тощо.

По-третє, важливим результатом прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії можуть стати прогнозні моделі, прогнозні сценарії, що враховують специфіку й прогнозний фон освітньої діяльності школи, за допомогою яких (за періодичного коригування) можна оновлювати прогнози і проекти варіативного складника змісту базової середньої освіти на рівні закладу загальної середньої освіти.



### **2.3. Методика проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи (Д.О. Пузіков)**

Актуальність і необхідність прогнозування змісту освітньої програми гімназії не викликає сумнівів в умовах реалізації академічної свободи сучасного вчителя, автономізації школи, створення в ній сучасного освітнього середовища.

Зауважимо, що процесу проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії має передувати прогнозування найважливіших параметрів цього освітнього об'єкта. Загальна послідовність операцій щодо розроблення прогнозу передбачає розроблення програми дослідження, побудову базової моделі об'єкта прогнозування, вивчення прогнозного фону об'єкта прогнозування, побудову пошукових моделей об'єкта прогнозування (відповідно до оптимістичного, реалістичного й песимістичного сценаріїв його розвитку), побудову нормативних моделей об'єкта прогнозування, оцінювання точності й верифікацію прогнозу, вироблення рекомендацій, експертне обговорення й доопрацювання прогнозу, розроблення нової програми дослідження, котра враховує матеріали розробленого прогнозу (повторення циклу розроблення прогнозу) [12, с. 799].

Методика проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії – це інструмент проєктування, логічна послідовність його етапів, що забезпечує розроблення надійного проєкту варіативного складника змісту базової середньої освіти загалом і варіативного складника освітньої програми вказаного закладу освіти зокрема. Результатом застосування методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії має стати проєкт варіативного складника освітньої програми гімназії.

У межах Державного стандарту базової середньої освіти, типової освітньої програми для 5-9-х класів і модельних навчальних програм у вчителів є право вибору конкретного навчального матеріалу й завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання й дидактичного контролю, за допомогою яких педагогічні працівники формуватимуть предметні, міжпредметні й ключові компетентності учнів. Участь у проєктуванні варіативного складника освітньої програми гімназії заохочуватиме учителів до реалізації їхньої академічної свободи, права й можливості педагогічної творчості.

Зауважимо, що проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії має здійснюватися на засадах компетентнісного освітнього підходу, формування ключових і предметних компетентностей учнів, передбачених директивними документами. Конструювання компетентнісно орієнтованого варіативного складника змісту навчання в гімназії не є безпосереднім обов'язком учителів. Однак реалії упровадження в українських школах компетентнісного підходу до базової середньої освіти актуалізують означене завдання, спонукають учителів до його розв'язання, яке, на нашу думку, найефективніше здійснюватиметься в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. А вчитель, який прагне реалізувати положення

компетентнісного підходу в процесі навчання в гімназії може як конструювати, так і уточнювати компетентнісно орієнтований зміст цього навчання, планувати його втілення в означеному процесі.

Конструювання змісту навчання можна розглядати як «відбір і композицію певного навчального матеріалу, яким мають оволодіти учні, проектування діяльності вчителя (викладання) і діяльності учнів (учіння), в ході взаємопов'язаного здійснення яких відбуватиметься оволодіння ним» [19, с 64].

Складниками змісту освіти за компетентнісним підходом є компетентності (предметні, міжпредметні (галузеві), ключові), які мають відповідний компонентний склад (знання, уміння, навички, досвід, цінності й ставлення) [15, с. 341]. Виходячи з цього, проектування варіативного складника освітньої програми гімназії є процесом визначення (відбору) компонентного складу певної компетентності, яка розглядається як структурний складник змісту базової середньої освіти з подальшим розподілом цих компонентів за навчальними предметами (курсами) з урахуванням вікової та предметної специфіки. Наступним кроком конструювання означеного змісту навчання є цілевідповідний розподіл указаних вище компонентів компетентності за темами (уроками) курсу з подальшим плануванням навчальної взаємодії щодо оволодіння ними (відображаються в планах-конспектах уроків).

Зазначимо, що ми досліджуємо проблему проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в організаційному та дидактичному аспектах. Однак існують інші аспекти (виховний, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, методичний або частково дидактичний тощо), які також можуть ураховуватися в процесі наукового вивчення й практичного вирішення означеної проблеми.

Оскільки в цьому дослідженні ми прагнемо визначити майбутній бажаний стан розвитку процесу навчання в гімназії та внутрішньошкільної науково-методичної роботи, пов'язаний зі здійсненням її суб'єктами окреслених цілей і завдань проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, досягненням ними очікуваних результатів, то розроблена нами методика цієї діяльності має прогностичний характер.

Цей характер обумовлено також тим, що компетенції, які відображують «реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, цінностей, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості» [12, с. 471] перебувають у процесі історичного розвитку, змінюються. Таким чином, «перед педагогічною спільнотою постійно поставатиме проблема уточнення й оновлення компетентнісно орієнтованого змісту повної загальної середньої освіти, змісту навчання в закладах загальної середньої освіти загалом і гімназіях зокрема» [19, с 64]. Йдеться як про «досягнення відповідності компонентного складу компетенцій, структури й рівня сформованості ключових та інших компетентностей учнів вимогам суспільства» так і про «випереджальне відображення їх у змісті освіти й навчання (у т. ч. в його варіативному складнику)» [19, с 64]. Розв'язання цього завдання в умовах глобалізації та пришвидшення перебігу суспільних процесів змушуватиме вчених і практиків звертатися до надбань освітньо-педагогічної прогностики.

Подана методика може розглядатися як один із засобів вирішення цієї проблеми на рівні системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи, яка на нашу думку, створює досить сприятливі умови для здійснення проектування варіативного складника освітньої програми гімназії.

Методична робота в школі – це «цілісна, ґрунтована на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду та конкретному аналізі освітнього процесу система взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації кожного вчителя до педагогічної майстерності, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу» [6, с. 14]. Науковість методичної роботи полягає в забезпеченні «відповідності системи підвищення кваліфікації вчителів сучасним науковим досягненням» [6, с. 17].

Переваги внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи щодо проектування варіативного складника освітньої програми гімназії досить помітні. По-перше, наявність і відпрацьованість організаційних механізмів, форм роботи, вимог до документообігу. По-друге, відповідність означеної діяльності меті науково-методичної роботи (підвищення кваліфікації окремих учителів, так і педагогічного колективу в цілому). По-третє, можливість обміну необхідною інформацією з іншими гімназіями, поширення методичного досвіду за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. По-четверте, можливість залучення до науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти як окремих учених, так і цілих наукових колективів (установ).

Зрештою, відпрацьовання механізмів проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи сприятиме її вдосконаленню й подальшому розвитку.

Діяльність педагогічних працівників із проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в системі внутрішньошкільної методичної роботи є науково-методичною, але має виражене прикладне значення. Тому створення, апробація, коригування і впровадження методичних розробок уроків, за допомогою яких вчитель здійснюватиме формування компетентностей учнів відповідно до їх визначеного компонентного складу (ціннісних ставлень, знань, умінь, навичок, досвіду тощо) розглядається як необхідне логічне завершення означеної діяльності, провадження запроєктованого варіативного складника освітньої програми гімназії.

Варто також відзначити, що запропонована методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії може стати методичною основою для здійснення педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти експерименту (інноваційного освітнього проекту) всеукраїнського або регіонального рівнів, дослідження ним науково-методичної проблеми, організації дослідно-експериментальної роботи в його методичних комісіях (кафедрах).

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дав нам змогу виділити сім послідовних етапів методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у внутрішньошкільній науково-методичній роботі, а саме: підготовчо-концептуальний, організаційний, діагностувальний,

конструювальний, оцінювально-результативний, упроваджувальний, коригувальний [18, с 209].

Підготовчо-концептуальний етап методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії охоплює сукупність цілей і завдань проектування цього об'єкта в процесі науково-методичної роботи в гімназії.

Найзагальнішою метою означеної діяльності є якнайповніше забезпечення умов для реалізації освітніх запитів здобувачів освіти, розкриття, розвитку й реалізації їхнього особистісного потенціалу, задатків і здібностей шляхом конструювання змісту навчання, пов'язаного з формуванням компетентностей учнів.

Реалізація вказаної мети у внутрішньошкільній науково-методичній роботі має супроводжуватися досягненням таких загальних цілей:

- зростанням рівня професійної, методологічної і методичної компетентностей учителів;
- здійсненням розвитку науково-методичної роботи в гімназії;
- оптимізації освітнього середовища гімназії відповідно цілей і змісту освіти;
- оптимізації процесу навчання гімназистів відповідних навчальних предметів та галузевих інтегрованих курсів.

До основних завдань проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у внутрішньошкільній науково-методичній роботі необхідно віднести такі:

- розподілення обов'язків і координування діяльності вчителів у процесі виконання вказаної вище діяльності;
- пошук представниками творчих груп педагогів наукової і науково-методичної літератури з проблематики формування певної ключової компетентності особистості, передбаченої Держаним стандартом базової середньої освіти;
- аналіз представниками творчих груп педагогів означеної літератури на предмет визначення: поняття відповідної ключової компетентності особистості, її структури (складників), шляхів і засобів її формування в гімназистів;
- уточнення представниками творчих груп педагогів дефініції поняття й структури (компонентного складу) відповідної ключової компетентності на основі її визначень і варіантів структури, наведених у проаналізованих наукових джерелах;
- виділення представниками творчих груп педагогів особливостей формування вказаної ключової компетентності (її складників) в навчання в процесі навчання різних предметів (галузевих інтегрованих курсів) на основі проаналізованих літературних джерел;
- визначення представниками методичних комісій (кафедр) компетентісно орієнтованого змісту навчання (аналіз модульної навчальної програми, підручників, посібників, планів-конспектів уроків задля виділення змісту навчального матеріалу, на основі якого здійснюватиметься формування

складників певної ключової компетентності учнів у процесі навчання відповідного навчального предмета;

- встановлення вчителями відповідності між змістом освіти і навчання, віднесеним до окремих уроків і конкретними складниками ключової компетентності учнів (знаннями, вміннями, навичками, досвідом, цінностями й ставленнями), які формуватимуться в процесі проведення цих навчальних занять; окреслення поурочних завдань (і очікуваних результатів) формування компетентності учня; визначення (підготовка) відповідних текстових матеріалів, які містять знання про певні об'єкти (системи, процеси, явища), необхідні для формування компетентності учня, питань і завдань для закріплення цих знань, формування в учня ціннісних ставлень, вмінь і навичок, досвіду відповідної діяльності, завдань для перевірки сформованості в нього складників компетентності);

- закріплення вчителем компетентісно орієнтованого змісту навчання в планах-конспектах конкретних уроків: визначення завдань уроку, пов'язаних з формуванням складників компетентності учнів, утілення означених складників (наприклад, знань) у змісті навчального матеріалу, відображення процесу формування цих складників у етапах навчальної діяльності учнів на уроці, відповідних контрольних завданнях;

- визначення й відображення вчителем у плані-конспекті уроку шляхів і засобів формування складників певної компетентності учнів у процесі навчання (форми організації навчальної діяльності учнів на занятті, методи й прийоми, засоби навчання, форми й методи контролю проміжних результатів);

- визначення та обґрунтування, відображення вчителем у плані-конспекті уроку шляхів і засобів оцінювання сформованості вказаної компетентності учнів (її компонентного складу) в процесі навчання певного навчального предмета;

- оформлення й оприлюднення цих методичних розробок уроків [19, с 65-66].

Означені цілі й завдання можуть доповнюватися педагогами конкретного закладу загальної середньої освіти.

*Організаційний етап* охоплює організаційну структуру проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у внутрішньошкільній науково-методичній роботі. На нашу думку, у означеній діяльності доцільно сполучати роботу як постійних (педагогічна рада, науково-методична рада, методичні комісії (кафедри) тощо), так і тимчасових колективів учителів (творчі групи).

Пошук і опрацювання наукової літератури, уточнення дефініції та компонентного складу ключової компетентності, визначення особливостей формування її в гімназистів в процесі навчання різних предметів (курсів), розроблення інструментарію оцінювання її сформованості в учнів доцільніше здійснювати в творчих групах.

Розроблення проєктів варіативного складника освітньої програми гімназії, встановлення відповідності між елементами навчального матеріалу навчальних предметів, інтегрованих курсів, розділів і окремих тем (уроків) і

складниками компетентності (знаннями, уміннями, навичками, досвідом, цінностями), обговорення шляхів і засобів формування та оцінювання сформованості ключової компетентності учнів доцільно здійснювати на засіданнях кафедр (методичних об'єднань).

Упроваджувальний етап передбачає цілеспрямоване впровадження розробленого проекту варіативного складника освітньої програми гімназії в освітньому процесі закладу, у ході якого вчителі реалізують створені ними методичні розробки.

*Оцінювально-результативний етап* охоплює такі результати діяльності, оцінювання їх:

- створення оптимальної освітньої програми гімназії, яка, завдяки варіативному складнику, якнайповніше реалізовує освітні запити здобувачів базової середньої освіти;

- оптимізацію освітнього середовища гімназії, створення в ньому оптимальних освітніх і методичних умов формування компетентностей гімназистів шляхом цілеспрямованого впровадження положень компетентнісного освітнього підходу;

- розвиток внутрішньошкільної науково-методичної роботи; зростання рівня професійної і методичної компетентностей учителів гімназії;

- виникнення нових перспектив щодо розвитку методики навчання відповідних навчальних предметів завдяки залученню теоретичних здобутків та інструментарію компетентнісного освітнього підходу.

Останнім є *коригувальний* етап. Він відбувається на основі одержаних результатів оцінювання сформованості компетентностей учнів гімназії у ході реалізації запроєктованого варіативного складника освітньої програми гімназії. Результати зрізу аналізують і узагальнюють представники методичних комісій (кафедр), творчих груп педагогічних працівників. На основі цих результатів науково-методична рада закладу освіти приймає рішення про коригування проекту варіативного складника освітньої програми гімназії, розроблених учителями методичних розробок щодо її реалізації в процесі навчання.

*Коригувальний етап* передбачає засоби й заходи з аналізу й оцінювання результатів проектування варіативного складника освітньої програми гімназії у внутрішньошкільній науково-методичній роботі закладу освіти (уточненого компонентного складу компетентності, методичних розробок уроків щодо формування цієї ключової компетентності в процесі навчання відповідного предмета (курсу). Оцінюванню підлягають як результати конструювання (науково-методичні розробки), так і результати впровадження й застосування їх в процесі навчання гімназистів (рівень сформованості відповідної ключової компетентності учнів).

Підставою коригування компонентного складу компетентності й відповідних методичних розробок може стати: по-перше, затвердження Державного стандарту базової середньої освіти нового покоління, нових модельних навчальних програм; по-друге, зростання поточних вимог до рівня розвитку компетентності учня, які фіксуються на основі аналізу наукової і науково-методичної літератури, виступів учених і громадських діячів у засобах

масової інформації тощо; по-третє, невідповідність результатів формування компетентності учнів очікуваним. Остання підстава фіксується за допомогою відповідного інструментарію оцінювання поточного й підсумкового стану сформованості компетентності учнів, який розробляється вчителями.

Реалізація цієї методики в різних гімназіях може призвести до виникнення сотень уточнених дефініцій поняття і варіантів компонентного складу певної ключової компетентності, створення багатьох методичних розробок уроків, спрямованих на формування їх в процесі навчання відповідного предмета (курсу). Однак таке розмаїття не матиме негативного впливу на результати навчання, оскільки інваріантний компонентний склад і необхідний рівень сформованості відповідної ключової компетентності учня закладатиметься в Державному стандарті базової середньої освіти і модельних навчальних програмах. А варіанти компонентного складу і відповідні методичні розробки уроків, спрямовані на формування певної ключової компетентності учнів, створені педагогами конкретних гімназій сприятимуть урахуванню в цьому процесі суттєвих умов життєдіяльності громади й школи, учнівського колективу. Особливо, якщо певні ключові компетентності повністю співпадатимуть зі спрямуванням допрофільної підготовки учнів у гімназії, профілем ліцею (наприклад, формування громадянських компетентностей учнів юридичного ліцею).

Крім того, конструювання матиме вагомий позитивний наслідок, які полягатимуть у стимулюванні розвитку внутрішньошкільної науково-методичної роботи, професійної компетентності й майстерності вчителів.

#### **2.4. Підготовка педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії**

Педагогічні колективи сучасних закладів загальної середньої освіти України отримують значні законодавчо закріплені права щодо розроблення освітньої програми закладу на основі типової, конструювання її варіативного складника, який найповніше відповідатиме запитам учасників освітнього процесу, насамперед, запитам здобувачів освіти, учнів. Ці права наповнюють реальним змістом і забезпечують реалізацію автономії закладу загальної середньої освіти, академічної свободи вчителя. Однак постає питання до стану підготовленості педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до цієї діяльності. Адже реалізація традиційних адміністративних механізмів розроблення навчального плану школи ускладнюватиме реалізацію цих прав, навіть нівелюватиме їх, що може призводити до непорозумінь і конфліктів. З іншого боку, розроблення оптимальної освітньої програми закладу загальної середньої освіти не може спрямовуватися на забезпечення інтересів лише окремих учителів, навіть активних і обізнаних. Насамперед, необхідно враховувати освітні запити й можливості учнів, спроможність закладу загальної середньої освіти забезпечити їх.

Важливу роль у проєктуванні варіативного складника освітньої програми гімназії відіграватиме адміністрація гімназії та учителі-предметники, делеговані методичними комісіями (кафедрами) закладу освіти. Однак необхідно також вказати на необхідності залучення до цього процесу класних керівників (насамперед, майбутніх 5-х, 5-х і 7-х класів), які постійно спілкуються зі здобувачами освіти та їхніми сім'ями, якнайкраще знають освітні запити та можливості учнів, володіють загальними уявленнями про успішність і результати навчання за всіма освітніми галузями, навчальними предметами. Окрім того, у класного керівника налагоджена комунікація з учителями-предметниками. До проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії необхідно також залучити педагога-організатора який організовує позакласну й позашкільну роботу, опікується додатковою освітою учнів також добре інформований про освітні запити та можливості учнів. Залучення класних керівників і педагогів-організаторів до прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії якнайповніше сприяло б урахуванню в ній освітніх запитів учнів. Однак виникає питання про підготовленість цих педагогічних працівників до такої діяльності, наявність організаційно-педагогічних механізмів участі їх у ній.

Таким чином, постає суперечність між можливостями, наявними в класних керівників і педагогів-організаторів для участі в розробленні оптимальної освітньої програми закладу загальної середньої освіти шляхом прогнозування і проєктування її варіативного складника, який якнайповніше відповідатиме запитам учасників освітнього процесу, насамперед, учнів, і рівнем підготовленості їх до цієї діяльності.

Отже, наявна необхідність у підготовці педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми закладу освіти загалом, проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії зокрема. Постає проблема розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Помітне місце у системі такого навчально-методичного забезпечення займатиме навчальна література, зокрема практичний посібник для підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Реалізація завдань визначення змісту та структури цього посібника є важливим кроком на шляху до успішного розв'язання цієї проблеми.

Результати аналізу наукових літературних джерел свідчать, що проблема науково-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії ще не знайшла належного відображення в публікаціях учених, присвячених як педагогічному прогнозуванню і проєктуванню, так і професійній підготовці педагогічних працівників. Отже, можна стверджувати про її актуальність.

Насамперед, необхідно визначити й обґрунтувати вид видання для підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії.



По-перше, означене вище видання оприлюднюватиметься як друковане. Такий вибір обґрунтовано тим, що впровадження обмеженого накладу друкованого видання (300 примірників) не висуватиме додаткових інформаційних і методичних вимог до представників педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти, котрі його здійснюватимуть, особливих вимог до матеріально-технічного забезпечення шкіл. Проте, питання розроблення електронного видання постане у випадку успішного впровадження друкованого. Варто зауважити, що повноцінним електронним виданням для підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії не може вважатися електронна копія друкованого видання (наприклад, його PDF-версія, котра й так створюватиметься для друку). Таким електронним виданням стане спеціальний електронний засіб, який поєднуватиме поданий в електронному форматі основний текст видання з можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, насамперед, мотиваційними, інформаційними, координаційними, контрольньо-оцінювальними можливостями. Для його розроблення доцільно залучити інформатиків, психологів, педагогів, котрі спеціалізуються в психодидактиці та ін.

По-друге, означене друковане видання буде виробничо-практичним виданням. Такий вибір обґрунтовано застосуванням видання в процесі методичної (науково-методичної) роботи в закладі загальної середньої освіти, призначенням якої є «всебічне підвищення кваліфікації кожного вчителя до педагогічної майстерності, <...> розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу» [6, с. 14].

По-третє, виробничо-практичне видання буде практичним посібником. Вибір практичного посібника (а не практичного poradnika, методичних рекомендацій або методичного посібника) зумовлено поважною причиною. Таке виробничо-практичне видання дає змогу оптимально поєднувати ознайомлення педагогічних працівників з описом прогнозування змісту повної загальної середньої освіти й оволодіння ними необхідними знаннями, вміннями і навичками такої діяльності в процесі внутрішньошкільної методичної роботи, покликаної підвищувати їхню кваліфікацію, педагогічну майстерність.

У структурі текстових видань (наукових, навчальних, виробничо-практичних тощо) найважливішу, системотвірну роль відіграє текстовий компонент, найважливішим складником якого є основний текст видання [10, с. 162-167]. Зміст основного тексту зумовлює необхідність і обумовлює характеристики додаткового та пояснювального текстів, впливає на позатекстовий компонент навчального або виробничо-практичного видання (його ілюстрації, апарат організації засвоєння й апарат орієнтування). Таким чином, постає необхідність визначення тематичного змісту основного тексту посібника для підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Обґрунтування виду видання (як друкованого практичного посібника) дає нам змогу перейти до виконання цього завдання.

Успішна реалізація означеного вище завдання буде пов'язана зі знаходженням оптимального співвідношення між різними тематичними блоками змісту текстового й позатекстового компонентів практичного посібника та їхніх складників, а саме:

між текстовими й позатекстовими складниками практичного посібника, за допомогою котрих педагогічні працівники ознайомлюватимуться із загальними засадами проєктувальної діяльності і його складниками, присвяченими власне проєктуванню варіативного складника освітньої програми гімназії;

між складниками практичного посібника, що відображують фундаментальне знання про педагогічне прогнозування і проєктування (поняття, принципи, ідеї, концепції, модель проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії тощо) і його складниками, що презентують прикладне знання про таку проєктувальну діяльність (методики, засоби, рекомендації суб'єктам проєктування тощо);

між складниками практичного посібника, за допомогою яких забезпечуватиметься підготовка педагогічних працівників до участі в прогностичних дослідженнях змісту повної загальної середньої освіти державного й регіонального рівнів і його складниками, котрі уможливають теоретичну й практичну підготовку вчителів до реалізації завдань прогнозування і проєктування змісту цієї освіти, що постають перед ними в межах їх педагогічної діяльності, участі в методичній (науково-методичній) роботі в закладі загальної середньої освіти [17, с 125].

Таким чином, можна сформулювати загальні вимоги до тематичного змісту практичного посібника, а саме:

наявність матеріалів, у котрих висвітлюватимуться теоретико-методичні загальні засади педагогічного прогнозування і проєктування в системі загальної середньої освіти в обсязі, достатньому для підготовки вчителів;

включення матеріалів, необхідних для актуалізації їхніх знань про поняття, компонентний склад, рівні організації змісту повної загальної середньої освіти, освітню програму гімназії та її варіативний складник, ознайомлення їх із специфікою прогнозування і проєктування цього об'єкта в контексті передбачення розвитку всієї системи загальної середньої освіти;

висвітлення теоретичних, методичних і організаційних аспектів як участі педагогічного працівника у масштабних прогностичних дослідженнях змісту повної загальної середньої освіти, так і застосування ним прогностичного і проєктувального інструментарію для прогнозування цього змісту в процесі розв'язання завдань своєї педагогічної діяльності, проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії;

надання особливої уваги матеріалам практичного посібника, необхідним для оволодіння педагогічними працівниками інструментарієм проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії, забезпечення їхньої практичної підготовки й підготовленості;

урахування в матеріалах посібника особливостей внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи, у ході якої відбуватиметься

підготовка й самопідготовка педагогічних працівників до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії [17, с 125-126].

Сформульовані вище вимоги дають можливість визначити й обґрунтувати тематичні блоки (розділи), з яких складатиметься практичний посібник.

Зауважимо, що дотримання оптимального співвідношення між тематичним наповненням і обсягом текстових і позатекстових складників практичного посібника, урахування й використання зв'язків між ними дадуть змогу посилити прикладне значення його як для підготовки вчителів до прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії зокрема, так і до оволодіння ними засобами освітньої прогностики і педагогічного проектування загалом.

Правильним вирішенням цього завдання, на нашу думку, стане виділення в практичному посібнику п'яти великих тематичних блоків (розділів), а саме: теорія і методи освітнього прогнозування і проектування в системі загальної середньої освіти, зміст загальної середньої освіти як об'єкт освітнього прогнозування і проектування на різних рівнях управління освітою, специфіка прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії педагогічним працівником, застосування педагогічним працівником закладу загальної середньої освіти інструментарію прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, підготовка й самопідготовка педагогічного працівника до прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в системі внутрішньошкільної методичної роботи [17, с 126]. Конструювання кожного із цих тематичних блоків передбачатиме створення відповідних складників текстового й позатекстового компонентів практичного посібника.

У першому розділі посібника, «Теорія і методи освітнього прогнозування і проектування в системі загальної середньої освіти», буде висвітлено теоретичні й методичні засади освітнього прогнозування і проектування в цій системі, а саме: прогностичні і проєктувальні поняття, закономірності й принципи педагогічного прогнозування і проектування, ідеї, концепції, теорії, пріоритетні напрями й цілі прогностичної і проєктувальної діяльності в системі загальної середньої освіти загалом і базової середньої освіти зокрема, етапи й інструментарій цієї прогностичної і проєктувальної діяльності, її результати.

У другому розділі, «Зміст загальної середньої освіти як об'єкт освітнього прогнозування і проектування на різних рівнях управління освітою», необхідно розглянути організаційні рівні прогнозування змісту повної загальної середньої освіти, проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, характерні для сучасного управління цією системою освіти, директивні документи, в яких рівні компоненти й ієрархічну структуру (рівні організації) змісту повної загальної середньої освіти, прогностичний фон цього об'єкта прогнозування (фактори, котрі впливають на зміст повної загальної середньої освіти), а також види прогнозів і проєктів змісту базової середньої освіти.

Третій розділ практичного посібника, «Специфіка прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії педагогічним працівником», буде присвячено двом важливим темам, а саме: завданням,

засобам, вимогам до підготовленості, зумовленим можливою участю педагогічних працівників у регіональних, загальнодержавних і міжнародних прогностичних дослідженнях; основним напрямом, завданням і очікуваним результатом (прогнозам, проектним розробкам), пов'язаним із проектування педагогічними працівниками варіативного складника освітньої програми гімназії.

У четвертому розділі, «Застосування педагогічним працівником закладу загальної середньої освіти інструментарію прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії», детальніше описуватимуться освітні об'єкти (варіативний складник освітньої програми гімназії, навчальні програми предметів (курсів), навчальні програми інтегрованих та спеціальних курсів, календарно-тематичні й поурочні плани, плани-конспекти уроків, учнівські навчальні й соціальні проекти, плани виховної роботи тощо), котрі можуть прогнозуватися і проектуватися педагогічним працівником (одноосібно, у групі), розглядатиметься процес та інструментарій проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, його очікувані результати й форми їхнього подання. Зазначимо, що методи, засоби й організаційні форми навчання й виховання учнів також є об'єктами прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, важливими для педагогічних працівників.

П'ятий розділ практичного посібника, «Підготовка й самопідготовка педагогічного працівника до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в системі внутрішньошкільної методичної роботи», буде присвячено методиці й засобам практичної підготовки вчителів до означеної вище діяльності. Розглядатимуться організаційні форми й засоби такої підготовки, котрі матимуть ефективність в умовах внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи. Матеріали розділу доповнюватимуться навчальними кейсами, за допомогою яких педагогічні працівники (індивідуально або в малих групах) зможуть перевірити рівень засвоєння й застосувати здобуті теоретичні знання, сформулювати вміння й навички, необхідні для проектування варіативного складника освітньої програми гімназії.

Такий тематичний зміст практичного посібника дає змогу зняти суперечності, означені нами вище, дає змогу втілити посібник як друковане видання обсягом десять – дванадцять друкованих аркушів.

Варто зауважити, що на відміну від навчальних, до виробничо-практичних видань не висувається директивна вимога щодо відповідності їхнього змісту навчальній програмі [5]. Ця обставина породжує додаткову відповідальність творців за тематичний зміст як виробничо-практичних видань загалом, так і цього практичного посібника зокрема.

Як зазначено вище, структура практичного посібника складатиметься з текстового й позатекстового компонентів. Стисло охарактеризуємо їхні складники.

Текстовий компонент практичного посібника включатиме основний, додатковий та пояснювальний тексти. До основного тексту посібника

належатиме вступ (вступний текст), тексти розділів, поділених на підрозділи (інформаційний текст), висновків до розділів і загальних висновків (заклучний текст). Додатковий текст включатиме витяги з директивних документів, прогнозів змісту базової середньої освіти, проєктів варіативних складників освітніх програм, електронних видань (наукових, науково-популярних, навчальних, виробничо-практичних тощо), ознайомлення з якими необхідно для якнайкращого засвоєння основного тексту посібника. Однак такі включення мають бути доцільними, їх не буде занадто багато, а наявні не повинні мати значний обсяг. Кожен елемент додаткового тексту обов'язково супроводжуватиметься QR-кодом, в якому буде веб-посилання на повнотекстову електронну версію відповідного директивного документа або електронного видання. Таким чином, цей додатковий текст заохочуватиме й створюватиме можливості для ознайомлення педагогічних працівників із текстом цих документів і публікацій. До складу пояснювального тексту належатиме посторінковий словник (поданий замість глосарію), підписи до ілюстрацій, наведена в тексті інформація про директивні, прогнозні й проєктні документи, наукові прогностичні публікації, їхніх авторів.

Позатекстовий компонент практичного посібника включатиме ілюстрації, апарат організації засвоєння та апарат орієнтування. До ілюстративного матеріалу практичного посібника відноситимуться зображувальні (малюнки, документальні зображення) і умовно-графічні ілюстрації (схеми, діаграми, графіки тощо), котрі наочно зображуватимуть інформацію, подану в його основному тексті. У складі апарата організації засвоєння практичного посібника буде передбачено як відповідні питання і завдання (репродуктивного, проблемного, дослідницького характеру), навчальні кейси, тести для самоконтролю, так і опорні схеми й пам'ятки. Апарат орієнтування практичного посібника включатиме, крім його загального змісту й рубрикації, іменний і анотований термінологічний покажчик, бібліографію. Наявність анотованого термінологічного покажчика й посторінкового словника дадуть змогу не включати глосарій, що певною мірою зменшить обсяг практичного посібника.

### Література

1. Puzikov D. Model of pedagogical forecasting's system of complete general secondary education's content. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3 (23). С. 84-90.
2. Puzikov D. Prognostic model of the Ukraine system of general secondary education: forecasting scenarios of the development. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4 (16). С. 45-53.
3. Topuzov O., Puzikov D. Development of content of general secondary education: analysis of forecast background. *Education: Modern Discourse*. 2020. № 1. PP. 142-150.

4. Бачієва Л. О. Алгоритм розроблення авторської освітньої програми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019. № 63. С. 58-66.
5. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
6. Василенко Н. В. Науково-методична робота в школі. Харків : Основа, 2013. 176 с.
7. Воевутко Н. Ю. Антидискримінаційна експертиза освітніх програм і підручників: досвід Республіки Кіпр. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 44-54.
8. Горбань Л. В. Принципи та етапи розроблення освітньої програми спеціалізованої освіти наукового спрямування. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 4. С. 45-50.
9. Горбань Л. Програмування освітньої діяльності обдарованих учнів в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. Випуск 2. С. 39-45.
10. Карапузова Н. Д., Зимниця Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки. Київ : Академвидав, 2012. 192 с.
11. Кремень В. Г. та ін. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1044 с.
12. Кремень В. Г. та ін. Енциклопедія освіти/ гол. ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид. допов. та перероб. Київ : Юрінком-Інтер, 2021. 1144 с.
13. Кремень В. Г. та ін. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2015. 118 с.
14. Муқан Н., Миськів І., Запотічна М. Специфіка освітніх програм для дітей корінних народів Канади у період раннього дитинства. *Молодь і ринок*. 2018. № 6. С. 36-40.
15. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи". *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методол. семінару*. Київ : Педагогічна думка, 2009, С. 332-344.
16. Придатко О. В. Освітні проекти та програми як об'єкт проектного менеджменту. *Управління розвитком складних систем*. 2015. Випуск 24. С. 42-48.
17. Пузіков Д. О. Зміст та структура практичного посібника для підготовки педагогічних працівників до прогнозування змісту повної загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Випуск 25. С. 121-132.
18. Пузіков Д. О. Методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії як чинника розроблення нового навчально-методичного забезпечення. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Випуск № 27. С. 205-222.

19. Пузіков Д.О. Модель конструювання компетентнісного орієнтованого змісту навчання в старшій школі. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*. 2016. № 2 (4). С. 63-69.
20. Пузіков Д. О. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4 (8). С. 86-93.
21. Пузіков Д. О. Навчально-методична література як засіб формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. № 21. С. 358-371.
22. Пузіков Д.О. Педагогічні умови проектування варіативного складника освітньої програми гімназії. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2020 р.*, Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 198-199.
23. Пузіков Д. О. Поняття, класифікація, характеристика суб'єктів прогнозування змісту загальної середньої освіти. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний наук.-інноваційний простір : збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених* [Електронне видання]. Запоріжжя : Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. С. 572-574. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/721021>.
24. Пузіков Д. О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3 (15). С. 67-74.
25. Пузіков Д. О. Рівні організації прогнозування змісту загальної середньої освіти. *Збірник тез XIX Міжнародної наук.-практ. конф. «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики»*. Частина 1. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 359-362.
26. Пузіков Д. О. Система прогнозування змісту загальної середньої освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 р.*, Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 65-66.
27. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4 (12). С. 128-137.
28. Сурмін Ю. П., Туленков Н. В. Теорія соціальних технологій : навчальний посібник Київ : МАУП, 2004. 608 с.
29. Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2021. 160 с.

30. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32-37.

31. Цимбалару А. Д. Освітня програма як інноваційний ресурс розвитку початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3 (15). С. 84-91.

32. Чекрій І. І. Особливості імплементації освітньої програми (за матеріалами ЮНЕСКО). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2020. № 2. С. 67-72.

### **РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ УКРАЇНИ (Гораш К. В.)**

3.1 Інноваційність освітнього середовища гімназії як умова забезпечення ефективності реформи «Нова українська школа»

Освітня реформа в Україні відзначається впровадженням якісних змін у структуру та зміст освіти для забезпечення її відповідності соціальним вимогам щодо формування людського (інтелектуального) капіталу держави, для забезпечення сталого розвитку української економіки та громадянського суспільства. Необхідність якісних змін в освітній системі України зумовлена цілим рядом зовнішніх та внутрішніх чинників, а саме: європейською інтеграцією, приєднанням української науки та освіти до міжнародного освітнього простору, необхідністю забезпечити рівність доступу до якісних освітніх послуг протягом усього життя, реформами в економіці та законодавстві.

У Законі України «Про освіту» освітню галузь визначено як пріоритетну й таку, що забезпечує «інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» та створення людського капіталу держави на засадах формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [29, ст. 5, п.1]. Це зумовлює інноваційний тип розвитку національної системи освіти.

Інноваційні зміни повної загальної середньої освіти як, що передбачені Законом України «Про повну загальну середню освіту» зумовлюють якісні зміни освітнього середовища середньої освіти, яке має забезпечити комфортність для усіх суб'єктів в освітньому процесі та створити умови для розвитку дитини, самовизначення її як особистості та підготовки до життя [30]. На державному рівні реформа освітньої системи окреслює нові стратегії та перспективи розвитку української освіти.

Процес інноваційного розвитку освіти є відкритою та динамічною системою, що вимагає створення інноваційного освітнього середовища в школах, яке б дозволило реалізувати основну мету навчання, визначену у Законі України "Про освіту "(2017), як всебічний розвиток людини як особистості і як вищої цінності суспільства, розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей, формування цінностей та компетентностей, необхідних для успішної самореалізації; виховання



відповідальних громадян, які здатні робити свідомий вибір та спрямовувати свою діяльність на благо інших людей та суспільства; збагачувати на цій основі інтелектуальний, економічний, творчий, культурний потенціал українського народу; підвищувати освітній рівень людей для забезпечення сталого розвитку України та його європейський вибір [30].

У дослідженні проблем проектування освітнього середовища школи важливим чинником є сучасні освітні реформи і зміни загальної середньої освіти, які задекларовано у концепції Нової української школи [24]; де об'єктами дослідження визначено компоненти (складові) освітнього середовища.

У цьому документі також визначено та охарактеризовано основні напрями реформи загальної середньої освіти, а саме:

1) оновлення змісту освіти з метою забезпечити формування компетентностей необхідних для людини XXI століття (вільне володіння державною та іноземними мовами, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність тощо);

2) формування нової генерації шкільних вчителів (підготовка і перепідготовка педагогічних працівників спрямована на формування та вдосконалення у них ключових компетентностей XXI століття та інноваційного мислення, здатності застосовувати інноваційні освітні методики й технології та розробляти інноваційні ідеї для створення освітнього середовища на засадах людиноцентризму, педагогіки партнерства та демократичних цінностей);

3) запровадження нової системи управління та адміністрування школою (розширення повноважень щодо організації і діяльності закладу освіти, конкурсний відбір на посаду керівника школи та обмежений термін його перебування на посаді);

4) створення демократичної системи контролю якості освіти (забезпечення науково-методичного супроводу освітньої діяльності Державною службою якості освіти) [24].

Результати реформування української загальної середньої освіти у 2018-2019 роках відображено на офіційному сайті виконавчої влади України «Урядовий портал»:

- запроваджено Державний стандарт початкової освіти, що базується на компетентнісному підході (з 1 вересня 2018 року розпочали навчання 448,6 тис. першокласників нової української школи) та розроблено Державний стандарт базової середньої освіти;

- створено умови для комфортного навчання учнів (закуплено: комп'ютерне обладнання (9,5 тис. інтерактивних проекторів, 19,2 тис. ноутбуків, 8 тис. планшетів/нетбуків, 16,5 тис. багатофункціональних пристроїв, меблі (364 223 одномісних учнівських комплектів, 9,2 тис. двомісних учнівських комплектів, 6,9 тис. комплектів для вчителів, 77, 1 тис. меблів зони відпочинку), дидактичні матеріали (361,8 тис. друкованих засобів навчання, 57,8 тис. натуральних об'єктів, 164,3 тис. моделей, макетів, 16,8 тис. музичних інструментів тощо); 5 тис. шкіл отримали обладнання для природничо-

математичних кабінетів (518 кабінетів біології, 308 - географії, 466 - математики, 448 - фізики, 499 - хімії) створено 277 опорних закладів загальної середньої освіти та 302 їх філії, у тому числі 165 опорних закладів та 213 їх філій в об'єднаних територіальних громадах;

- запроваджено програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників для Нової української школи – підготовлено 2,1 тис. тренерів педагогів; 22 тис. вчителів початкових класів; 18,5 тис. вчителів іноземних мов;

- створено 516 інклюзивно-ресурсних центрів та 24 ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти;

- розпочато роботу Державної служби якості освіти та утворення її територіальних органів [32].

Україна на державному рівні забезпечує фінансування фундаментальних і прикладних наукових досліджень проблем та перспектив розвитку національної освіти, зокрема загальної середньої освіти, які здійснюються провідною державною науковою установою – Інститутом педагогіки НАПН України.

У 2019 році науковими співробітниками відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки розпочато прикладне наукове дослідження з теми «Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії», яке націлене на вивчення стану актуальних проблем створення інноваційного освітнього середовища гімназії та розроблення технології оцінювання інноваційного освітнього середовища гімназії як закладу нової української школи.

Створення інноваційного освітнього середовища є важливим завданням для державних органів управління освітою та закладів загальної середньої освіти, які мають створити умови для формування у майбутніх поколінь ключових компетентностей XXI століття, визначених у Законі України «Про освіту» [30].

Українськими і закордонними вченими здійснюються наукові дослідження теорії і практики проектування освітніх середовищ в умовах активізації світових глобалізаційних, інтеграційних процесів та інформатизації усіх галузей, зокрема й освітньої. Для дослідження проблеми проектування освітнього середовища гімназії цінними є результати визначення ключових термінів і понять таких як «освітнє середовище», «інноваційне освітнє середовище гімназії» та вивчення результатів досліджень освітніх середовищ.

У контексті інноваційних змін освіти України особливого значення набули наукові пошуки з проблеми створення сучасного освітнього середовища гімназії як закладу загальної середньої освіти, що забезпечує базову освіту (5-9 класи).

Обґрунтування освітніх змін, засади освітньої реформи та її поетапне впровадження викладено в Концепції Нової української школи. Зокрема, в документі йдеться про створення освітнього середовища, яке б сприяло комфортному навчанню учнів і підготовці їх до успішної життєдіяльності; наголошується на необхідності підготовки до інновацій учителів як агентів змін та описано десять ключових компетентностей, серед яких – ініціативність і підприємливість, що передбачає формування в учнів уміння генерувати нові

ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя тощо [24]. Отже, йдеться про формування в учнів основ інноваційної діяльності: розроблення інноваційних ідей та їх упровадження в практику.

Для успішної людини XXI століття життєвою необхідністю є постійний особистісний розвиток і навчання впродовж життя з метою вдосконалення ключових компетентностей та набуття нових знань і вмінь, необхідних для вирішення життєвих і професійних завдань в умовах постійних змін, що спричинені глобалізаційними, інноваційними процесами та світовими викликами (наприклад, для сучасності таким викликом є пандемія COVID-19).

Одними із важливих завдань модернізації української школи як соціального інституту є створення сучасного освітнього середовища, яке б дало змогу підготувати учнів до успішної життєдіяльності в майбутньому дорослому житті та сприяло б формуванню позитивного ставлення і свідомого прагнення до навчання.

Наразі розпочато реформування базової середньої освіти, що здобувається учнями в гімназії протягом наступних п'яти років після початкової школи [9]. Процес реформування базової середньої освіти передбачає пошук нових підходів до організації освітнього процесу в сучасному освітньому середовищі гімназії на принципах Life education (освіта впродовж життя).

У дослідженні проблеми підготовки учнів до навчання впродовж життя в освітньому середовищі сучасної гімназії цінними є наукові результати фундаментальних і прикладних досліджень з проблем освіти людини впродовж життя, зокрема створення освітнього середовища, яке б сприяло реалізації цілей і завдань освіти.

Дослідниками виокремлено й обґрунтовано ключові чинники, що впливають на забезпечення інноваційності освітнього середовища (індивідуальні особливості учнів; способи і умови навчання учнів; проектування моделі оптимального освітнього середовища та технології відтворення різних моделей освітнього середовища в конкретних закладах освіти); визначено типи освітнього середовища (класне середовище; онлайн-навчальне середовище; соціальне середовище – група учнів, родина, друзі та гуртки за інтересами (хобі); природниче середовище; особиста освітня сфера (середовище, яке засноване на мотивації до навчання та самоосвітніх технологіях); охарактеризовано такі компоненти ефективного навчального середовища, як: характеристики учнів і засоби комунікації та взаємодії; цілі навчання та виховання; діяльність, яка підтримує навчання; наявні шкільні ресурси та стратегії оцінювання результатів навчання; культурне середовище [10; 38].

У розробленні складників освітнього середовища сучасної гімназії як інтегрованої системи підготовки учнів до навчання впродовж життя важливими були праці українських і закордонних вчених, в яких розкрито концептуальні положення й технології освіти людини впродовж життя. Зокрема, визначено термін «освітній потенціал» і чинники, що впливають на його розвиток. [10; 20; 48]; розкрито поняття «безперервна освіта» та особливості її організації в

контексті сучасних потреб держави і суспільства [9; 21; 38]; охарактеризовано сприятливі умови для навчання й виховання в спеціально створеному культурно-освітньому середовищі; описано особливості створення та критерії вимірювання ефективності освітнього та культурного простору тощо [4; 38].

Результати досліджень проблем інтеграції змісту освіти в педагогічній теорії і практиці, зокрема ідеї інтегрованого навчання та їх реалізація у змісті й державних стандартах початкового рівня нової української школи [8; 21] стали базовими для розроблення компонентів інтегрованої системи підготовки учнів гімназії до навчання впродовж життя, оскільки на рівні базової середньої освіти важливо за принципом наступності забезпечити комфортну адаптацію дітей до навчання в новому освітньому середовищі.

Гімназійна освіта історично відрізнялась від традиційної школи як елітний заклад освіти з поглибленим вивченням предметів, універсальністю змісту навчальних програм і специфікою позакласної гурткової роботи.

Завданнями гімназійної освіти є: виховання морально і фізично здорового покоління; розвиток природних здібностей, творчого мислення, формування свідомого вмотивованого ставлення учнів до навчання та самовдосконалення; виховання почуття власної гідності та громадянської позиції тощо [23].

У контексті Нової української школи гімназія - це заклад базової середньої школи, який має забезпечити рівний доступ до якісної гімназійної освіти усім дітям віком від 10 - до 17 (18) років на засадах компетентнісного підходу та загальнолюдських цінностях [10; 23].

Освітнє середовище сучасної гімназії ми розглядаємо як інтегровану систему підготовки учнів гімназії до навчання впродовж життя, що комплексно забезпечує особистісний розвиток, навчання, виховання та соціалізацію учнів в контексті розбудови Нової української школи.

Основними компонентами освітнього середовища як інтегрованої системи підготовки учнів до навчання впродовж життя визначено:

1. Нові підходи до організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти: усвідомлене формування цілей навчання, мотивація та відповідальність учнів і учителів за результати навчання; створення умов для розвитку здібностей, особистісно-орієнтованого навчання та навчально-дослідної діяльності учнів; тісний зв'язок уроків і позаурочних, позашкільних заходів, їх розроблення на засадах загальнолюдських цінностей.

2. Осучаснений зміст гімназійної освіти, що ґрунтується на формуванні компетентностей, необхідних для безперервного розвитку і навчання, що забезпечить успішну життєдіяльність і самореалізацію в суспільстві. Особливостями змісту гімназійної освіти є: пізнання загальної картини світу учнями через вивчення навчальних дисциплін відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти та елективних курсів (послідовне вивчення курсів за вибором, факультативів, гуртків та секцій тощо).

3. Вчитель з інноваційним мисленням, який здатний розробляти авторські освітні програми та надає перевагу методам і технологіям навчання,

які сприяють розвитку критичного мислення та дослідницьких і творчих навичок учнів.

Інноваційне мислення педагога – це активний спосіб сприйняття, осмислення та оцінювання педагогічних об'єктів, що ґрунтується на особистісному розумінні та оцінюванні педагогом зовнішнього світу; пов'язане з необхідністю прийняття нестандартних (інноваційних) педагогічних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та забезпечує розроблення і освоєння нових моделей взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [8]. Вчителі мають стати для учнів прикладом людей, які навчаються впродовж життя і здатні в умовах інноваційних змін бути успішними.

Інноваційне освітнє середовище школи має бути відкритим для партнерства задля зростання соціального розвитку учнів і вчителів. Важливим є формування внутрішньої культури гімназії на загальнолюдських цінностях та забезпечення конструктивних комунікацій усіх суб'єктів освітнього процесу.

Застосування системного підходу як напряму методології наукового пізнання й соціальної практики, що ґрунтується на дослідженні об'єктів як систем [9], дав змогу розглядати освітнє середовище Нової української школи як відкриту систему, що забезпечує формування в учнів ключових компетентностей на основі взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою і зовнішнім середовищем (родина, соціум) підсистем. Підготовка учнів до навчання впродовж життя є однією з таких підсистем освітнього середовища гімназії, що впливає на якість освітнього процесу як системи в цілому та якість розвитку учнів в процесі формування в них готовності до життя в XXI столітті у світі, що змінюється; здатності змінювати себе, змінювати навколишнє середовище (на основі критичного оцінювання змін).

Досліджуючи освітнє середовище як інтегровану систему підготовки учнів до навчання впродовж життя ми аналізували теоретичні розробки з цієї проблеми, було визначено основні компоненти його функціонування: організація освітнього процесу; зміст гімназійної освіти; вчитель з інноваційним мисленням; інноваційне і соціокультурне середовище гімназії.

Основні завдання формувального етапу дослідження полягали в: корегуванні змісту компонентів інноваційного освітнього середовища гімназії як інтегрованої системи підготовки учнів до навчання впродовж життя; розробленні методичних рекомендацій для вчителів і керівників гімназій; апробації результатів дослідження.

Дослідження проблеми інноваційності освітнього середовища гімназії дало змогу оцінити стан освітніх середовищ в експериментальних закладах освіти та визначити рівень їх готовності до змін і провадження освітніх інновацій.

У результаті дослідження нами було виявлено проблеми, що ускладнюють процеси реформування закладів загальної середньої освіти та перешкоджають створенню інноваційних освітніх середовищ пошуково-ініціативного або продуктивного рівня. Зокрема, проведене опитування педагогічних працівників виявило частково негативне ставлення адміністрацій і вчителів до оцінювання діяльності шкіл та слабку мотивацію адміністрацій і

педагогічних колективів до інноваційної діяльності, що впливає на якість реформування освітнього середовища.

Отже, на державному рівні необхідне оновлення нормативно-правової бази, що регламентує інноваційні процеси в освіті, та створення сприятливого інноваційного клімату для розвитку освіти незалежно від зміни політичних партій, президентів і міністрів освіти. Зокрема, на державному рівні потрібно забезпечити заклади загальної середньої освіти необхідними ресурсами для впровадження освітніх інновацій та створення інноваційного освітнього середовища шкіл.

На регіональному рівні є потреба в розробленні спільних цілей і завдань для реалізації реформи «Нова українська школа» зусиллями об'єднаних територіальних громад, наукових установ і закладів освіти, підприємств, громадських і культурних організацій. Освітнє середовище школи відображає усі специфічні особливості культури міста, району, села, в якому розташований заклад освіти. Тому важливо щоб у громадах був створений та забезпечений такий соціальний і культурний рівень, який би сприяв створенню комфортного й ефективного освітнього середовища у кожній школі і міській, і сільській.

У закладах загальної середньої освіти необхідно створити умови для професійного розвитку вчителів і надати ресурси для здійснення ними інноваційної діяльності. Також потрібно забезпечити співпрацю українських шкіл з науковими і міжнародними освітніми закладами й установами для залучення українських педагогічних працівників до участі в міжнародних інноваційних проектах та спільного оцінювання стратегій проектування ефективного освітнього середовища XXI століття.

Оцінювання інноваційної діяльності та результативності освітніх інновацій має бути системним, а інструментарій оцінювання освітнього середовища має постійно вдосконалюватись, що сприятиме об'єктивності і точності результатів оцінювання та розробленню дієвих програм розвитку школи в перспективі на 5-10 років.

Адміністрації та педагогічні колективи мають застосовувати для оцінювання різних напрямів і видів роботи школи науково обґрунтований інструментарій оцінювання з метою передбачення проблем і перспектив розвитку закладу освіти, негативних і позитивних тенденцій змін освітнього середовища тощо.

Для реалізації цього завдання доцільно застосувати інструментарій оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії, який розроблено нами в межах науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України з теми «Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії» 2019-2021 роки дослідження.

Результати нашого дослідження обмежуються інформацією, яку надали 137 педагогічних працівників, 43 з яких – вчителі і керівники двох експериментальних гімназій та 94 – педагогічні працівники з 12 закладів загальної середньої освіти України, які взяли участь тільки в анкетуванні.

Застосування технології оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії підтвердило, що розроблений інструментарій дає змогу визначити рівень інноваційності освітнього середовища, зокрема в експериментальних гімназіях встановлено пошуково-ініціативний рівень, який характеризує освітнє середовище цих закладів як таке, в якому наявний інноваційний потенціал та адміністрація школи і вчителі мають досвід успішного застосування інновацій. Педагогічні колективи цих гімназій вмотивовані на інноваційну діяльність, розроблення і застосування інноваційних методик навчання учнів та створення комфортних умов для освітнього процесу. Але гімназії пошуково-ініціативного рівня інноваційності освітнього середовища не мають статусу формуючої організації, не розробляють інновацій і не поширюють свій досвід інноваційної роботи.

Результати проведеного дослідження не відображають в повній мірі стан інноваційної діяльності усіх закладів загальної середньої освіти України, але технологія оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії дає змогу кожному закладу використати інструментарій для визначення рівня інноваційності та на основі висновків розробити стратегічні плани розвитку закладу освіти. Перспективними вважаємо подальші дослідження проблем забезпечення якості інноваційних змін освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. Наступні наші дослідження будуть націлені на вдосконалення інструментарію оцінювання інноваційного розвитку освітнього середовища згідно вимог Державної служби якості освіти України та українських і закордонних наукових дослідження стратегій оцінювання ефективності освітнього середовища [38].

Дослідження зазначених проблем, за нашим припущенням, дадуть змогу забезпечити вимірювання якості інноваційного освітнього середовища та сприятимуть забезпеченню комфортності й ефективності навчання учнів гімназій з метою їх підготовки до життя в XXI столітті.

### **3.2 Концептуальні засади проектування інноваційного освітнього середовища сучасної гімназії**

На державному рівні реформа системи освіти окреслює нові стратегії та перспективи розвитку української освіти.

Дослідники проблеми створення освітнього середовища гімназій, трактують термін «інноваційне освітнє середовище» як складну динамічну систему різноманітних умов та чинників, що охоплюють різні види навчальної діяльності та життєві сфери, які забезпечують розвиток людини та сприяють досягненню результатів освітнього процесу [10; 23].

Ученими також означено основні чинники, що впливають на забезпечення ефективності інноваційного освітнього середовища школи, серед яких: стратегічні і конструктивні цілі освітнього процесу, індивідуальні особливості учнів, основні види діяльності, наявні ресурси (підручники, технології і методи навчання); стратегії оцінювання, культурне середовище школи тощо [38].

Інноваційне освітнє середовище в наукових працях розглядається як організований простір закладу освіти, який дає змогу зосередити інноваційний потенціал, людські та матеріальні ресурси на забезпечення якості освітнього процесу шляхом запровадження освітніх інновацій [39].

Характерною особливістю інноваційного освітнього середовища є його творча сутність – прагнення до вдосконалення, продукування та застосування інноваційних ідей для підвищення ефективності освітнього процесу.

У дослідженні проблеми оцінювання інноваційного освітнього середовища гімназії як закладу середньої освіти Нової української школи важливими і цінними є результати міжнародних досліджень теоретичних і практичних проблем створення та забезпечення інноваційного освітнього середовища. Зокрема, обґрунтовані у міжнародних дослідженнях Центру освітніх досліджень та інновацій Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) рекомендації щодо проектування інноваційного освітнього середовища та визначені й описані вченими такі характерні особливості інноваційного освітнього середовища, як:

1) наявність в освітньому середовищі школи динамічного «інноваційного ядра» та постійний розвиток елементів освітнього середовища;

2) статус школи як «формуючої організації», яка здатна розробляти потужні стратегії створення інноваційного освітнього середовища із відповідним навчальним лідерством та налагодженою системою управління інноваціями, оцінювання зворотного зв'язку з громадськістю;

3) освітнє середовище має бути відкритим для партнерства задля зростання соціального та професійного капіталу, забезпечення його оновлення та розвитку;

4) моніторинг стану і підвищення ефективності освітнього середовища століття із застосуванням ключових принципів навчання ILE (Innovative Learning Environments), які забезпечують ефективність управління процесом створення інноваційного освітнього середовища [38; 39].

Створення інноваційного освітнього середовища гімназії Нової української школи передбачає дослідження стану існуючих умов (проблем і перспектив, ресурсів і можливостей), що забезпечують зміни освітнього процесу через впровадження освітніх інновацій.

Будь-яка діяльність (практика) має теоретичне підґрунтя (наукові засади: підходи і принципи, на які спирається); ефективність будь-якої реформи залежить від наукової розробленості та системного передбачення наслідків змін – позитивних результатів і загроз (негативних результатів) [9; 11].

Основними науковими підходами у формування інноваційності як однієї з ключових компетентностей Нової української школи є такі, як гуманістичний, системний та діяльнісний.

Гуманістичний підхід дає змогу забезпечити реалізацію мети Нової української школи – створення комфортних умов для навчання учня і розвитку його як особистості. Освітнє середовище Нової української школи – це не тільки нові підручники, сучасне і зручне мобільне обладнання класних кімнат, насамперед, нові принципи і методи взаємодії суб'єктів освітнього процесу на



засадах партнерства, взаємоповаги, взаємодовіри та відкритості, які забезпечують ефективність змін в освітньому середовищі та розвиток умінь і навичок інноваційної діяльності (продукування ідей, їх розроблення та застосування). На нашу думку, важливим у реформуванні початкової освіти було застосування нових методів мотивації учнів початкової школи до навчання та створення вчителями сприятливих умов для навчання на засадах творчого пошуку й толерантного ставлення до учнів (відмова від авторитарності в педагогічній діяльності).

Гуманізація освітнього процесу дає змогу: сформувати в дитини позитивне ставлення до школи і навчання як діяльності; попередити стресові ситуації та запобігти психологічним травмам учня в процесі навчання і виховання (залучення його до нових видів роботи на уроках і комунікації з іншими учнями, вчителем або вчителями); умотивування учнів не тільки на здобуток знань, а на розвиток власних творчих здібностей і на самореалізацію; створення умов для формування адекватного (позитивного) ставлення учня до оцінювання його діяльності та пошуку можливостей покращення результатів навчання.

Гуманістичний підхід у формуванні інноваційності це, насамперед, забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на гуманістичних засадах; орієнтація освітнього процесу на врахування особистісних якостей і здібностей учнів, розвиток їх творчого потенціалу; мотивація учнів до пошуку та ініціювання нових ідей і виконання нових видів діяльності.

Системний підхід до формування такої компетентності як інноваційність дає змогу спроектувати структуру освітнього середовища школи як інноваційну систему взаємопов'язаних суб'єктів й об'єктів, метою якої є творче розв'язання навчальних задач на засадах генерації ідей, їх розроблення й оцінювання та залучення учнів і вчителів до участі в інноваційних проектах (різних рівнів – від шкільного до міжнародного).

Спираючись на системний підхід у методології наукового пізнання й соціальної практики, який ґрунтується на дослідженні об'єктів як систем, ми розглядаємо освітнє середовище Нової української школи як відкриту систему, що забезпечує формування в учнів ключових компетентностей на основі взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою і зовнішнім середовищем підсистем (родина, соціум та ін.). До таких підсистем освітнього середовища, відносимо і інноваційну діяльність як таку, що впливає на якість освітнього процесу як системи в цілому та якість навчання учнів в процесі формування у них інноваційності (готовності до життя, що змінюється; готовності змінювати себе і своє життя; готовності адаптуватись до змін (на основі критичного оцінювання змін); здійснення інноваційної діяльності тощо).

Діяльнісний підхід до формування інноваційності як ключової компетентності Нової української школи передбачає визначення й обґрунтування специфічних особливостей інноваційної діяльності як одного із видів діяльності людини. У теорії діяльності людини важливими є положення про її предметну детермінованість, будь-яка діяльність має предмет, який в процесі змінюється згідно мети і заданих параметрів (очікувані результати

діяльності) та перетворюється на продукт діяльності, який може бути матеріальним і нематеріальним [8].

У формуванні в учнів інноваційності важливим є їх залучення до різних видів навчальної роботи на основі розуміння ними змісту завдання (процедур і технологічних етапів) та готовності до пошуку нових шляхів розв'язання навчальних задач.

Застосування діяльнісного підходу в освіті націлено, насамперед, на набуття учнем досвіду з різних видів діяльності та забезпечує реалізацію діяльнісного характеру освіти й спрямованість її змісту на формування навчальних умінь, навичок і способів за різними видами робіт (навчальної, навчально-дослідницької, пізнавальної, інформаційно-комунікативної, творчої та рефлексивної); відкриває нові можливості для концептуального і практичного освоєння учнями різних напрямів та аспектів освітніх процесів і дає змогу розглядати складники інноваційної діяльності як етапи, процедури, алгоритми; розробляти зміст етапів впровадження нових ідей; ефективно застосовувати технічні засоби в освітньому процесі тощо.

Розглянуті наукові підходи до формування інноваційності як ключової компетентності Нової української школи є взаємозалежними і взаємодоповнюють один одного:

1) ефективність формування компетентності в учнів можлива за умов проведення організованої системної роботи щодо мотивації і залучення їх до різних видів інноваційної діяльності (пошуку нових ідей, розроблення планів їх втілення в практику, оцінювання результатів творчих завдань тощо);

2) системна інноваційна діяльність має ґрунтуватись на гуманістичних засадах (загальнолюдських цінностях, взаємоповазі, взаємодовірі та партнерських стосунках між суб'єктами освітнього процесу);

3) комплексне застосування наукових підходів забезпечує розвиток освітнього середовища закладу освіти (або окремого класу, групи учнів) в умовах розбудови Нової української школи.

Актуальність наукових досліджень щодо оновлення теорії та практики реформування освітньої галузі не викликає сумнівів, оскільки, в нових економічних і соціальних умовах виникає потреба пошуку та обґрунтування нових підходів і шляхів застосування освітніх інновацій з метою забезпечення якісних змін в освіті.

Характерними відмінностями сучасної гімназійної освіти є універсальність змісту, форм і засобів навчання; формування критичного типу мислення, поглиблене вивчення предметів, готовність педагогічного колективу до впровадження освітніх інновацій тощо.

Оскільки сучасна школа перебуває в творчому розвитку, спрямованому на оновлення відповідно до потреб держави і суспільства та під впливом демократизації, гуманізації, інформатизації суспільства, то основними принципами організації освітнього середовища сучасної гімназії є принципи: гуманізму, демократизму, інноваційності, інтеграції науки й освіти, наступності, випереджального розвитку, відкритості та партнерства.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів необхідно забезпечити відродження і збереження національної культури та розвиток української освіти на ціннісних засадах українського народу, Європи і людства. Цінною є педагогічна спадщина української освіти й просвіти наприкінці XVIII і на початку IX ст. на території України. Гімназії готували людину високої культури, мислення якої виходило за межі програм навчальних предметів, а комплекс предметів навчального курсу забезпечував: полімовне середовище (учні опановували декілька мов); навчання точним наукам та наукам гуманітарного напрямку; допрофесійну підготовку; естетичне і фізичне виховання. Важливу роль відіграло залучення до освітнього процесу визначних європейських діячів науки та культури, які викладали та здійснювали просвітницьку роботу в гімназіях і ліцеях.

Отже, гімназійна освіта в контексті реалізації інноваційних реформ Нової української школи має здійснюватися в новому освітньому середовищі, проектування якого ґрунтується на визначених принципах і кращих традиціях педагогічної спадщини, що є однією з організаційно-педагогічних умов забезпечення розвитку ключових компетентностей в учнів.

### **3.3. Визначення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії.**

Оцінка інноваційності освітнього середовища школи дає змогу встановити її відповідність державним та соціальним вимогам у контексті сучасних освітніх реформ в Україні, а також визначити внутрішні шкільні ресурси, які сприяють якісним змінам освітнього середовища та збільшують комфорт і безпеку дітей. Результати оцінювання освітнього середовища школи можуть бути використані для розроблення рекомендацій для директорів і вчителів щодо підвищення рівня інноваційності в освітньому середовищі школи та успішного впровадження державних реформ.

Освітня реформа в Україні відзначається впровадженням якісних змін у структуру та зміст освіти для забезпечення її відповідності соціальним вимогам щодо формування людського (інтелектуального) капіталу держави, забезпечення сталого розвитку української економіки та громадянського суспільства. Необхідність якісних змін в освітній системі України зумовлена низкою чинників, а саме: європейською інтеграцією, приєднанням української науки та освіти до міжнародного освітнього простору, необхідністю забезпечити безперервний доступ до якісних освітніх послуг; економічними реформами та чинним законодавством.

З метою оцінювання інноваційного середовища гімназії нами на основі попередніх досліджень відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки було розроблено такі рівні інноваційності освітнього середовища гімназії, як:

- *адаптивний* рівень, на якому освітні інновації, що впроваджуються в освітнє середовище, є виключно ініційованими державою, відповідно – пройшли експериментальну апробацію та науково-методичну експертизу і мають обов'язковий характер застосування; педагогічний колектив не вмотивований на інноваційну діяльність, тому вона має формальний характер;

- *експериментальний* рівень інноваційності освітнього середовища передбачає застосування освітніх інновацій, які мають нормативний характер і поширюються державою, та інновацій, що перебувають у стадії експериментальної перевірки й апробації, розробляються науковими установами; більшість педагогічних працівників таких закладів освіти недостатньо вмотивовані на продукування і розроблення інноваційних ідей, тому заклад має статус експериментальної бази для наукових установ;

- *пошуково-ініціативний* рівень є якісно вищим рівнем інноваційного освітнього середовища гімназії, яка має інноваційний потенціал і досвід успішного впровадження освітніх інновацій, як державних, так і пропонуваніх науковими установами; особливістю освітнього середовища цього рівня є те, що інноваційні ініціативи вчителів, націлені на вирішення проблем освітнього середовища конкретної школи та освітніх середовищ класів, відповідно до розроблених стратегій, які прописано в Концепції та Програмі інноваційного розвитку гімназії, але у закладах такого рівня розвитку освітнього середовища не відбувається науково-методичного поширення інноваційного досвіду впровадження освітніх інновацій у діяльність інших шкіл;

- *продуктивний* рівень інноваційного освітнього середовища передбачає наявність «інноваційного ядра» школи, яке забезпечує стійку мотивацію педагогічного колективу школи до інноваційної діяльності; здатність адміністрації і вчителів розробляти інноваційні ідеї, експериментально перевіряти, апробувати та поширювати освітні інновації, прогнозувати наслідки їх застосування; характерною особливістю для освітнього середовища такого рівня інноваційності є плідна партнерська співпраця з науково-дослідними інститутами й закладами освіти від дошкільної до післядипломної.

Для визначення рівня інноваційного освітнього середовища розроблено й обґрунтовано інструментарій його оцінювання, який є сукупністю методів і процедур оцінювання, що дають змогу визначити рівень його інноваційності, виявити проблеми і перспективи розвитку та забезпечення ефективності інноваційних змін в контексті державної реформи – розбудови Нової української школи.

В оцінюванні рівня інноваційності освітнього середовища гімназії застосовано теоретичні й емпіричні методи, оскільки за своєю структурою і змістом освітнє середовище є складною системою, в якій кожна зі складових потребує відповідних методів для його дослідження. Складовими системи інноваційного освітнього середовища є різні за своїми характеристиками об'єкти: різні за віком і особистісними характеристиками учні і вчителі гімназії; батьки учнів; різні засоби комунікації всіх суб'єктів освітнього процесу; цілі і стратегії освітнього процесу та ресурсне забезпечення; різні види діяльності; стратегії оцінювання; полікультурне середовище школи, мікрорайону, міста тощо. Усі ці складові як система мають бути націлені на забезпечення ефективності освітнього процесу, виховання і соціалізації учнів.

Відповідно, для об'єктивного оцінювання складників інноваційного освітнього середовища в дослідженні застосовувались різні методи на етапах оцінювання згідно програми дослідження.

Методика експериментальної перевірки інструментів оцінювання в експериментальних гімназіях передбачала використання таких методів, як:

- аналіз, синтез, узагальнення і порівняний аналіз результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту, які дали змогу підтвердити гіпотезу дослідження та розробити інструментарій оцінювання;

- анкетування, інтерв'ювання, співбесіди, спостереження, які дали змогу отримати інформацію про потребу, особливості, перспективи та проблеми оцінювання інноваційних освітніх середовищ закладів загальної середньої освіти;

- метод експертного оцінювання, систематизації і класифікації інформації використано для визначення рівнів інноваційного освітнього середовища та для розроблення рекомендацій щодо їх розвитку;

- кваліметрична модель оцінювання рівнів інноваційності освітніх середовищ.

За технологією оцінювання на підготовчому етапі було проведено науково-методичний семінар «Методологія оцінювання інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії» для експериментальних закладів загальної середньої освіти. Програмою семінару було передбачено розгляд таких питань, як: теоретичні основи і практика забезпечення ефективності інноваційного освітнього середовища; рівні інноваційного середовища гімназії; зміст і структура технології оцінювання інноваційного освітнього середовища.

З метою одержання інформації про ставлення адміністрації, педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків до інноваційних змін та їхньої готовність взяти участь в експерименті для всіх учасників семінарів була запропонована анкета, узагальнені результати опитування подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1.

Стан організації інноваційної діяльності  
в закладах загальної середньої освіти

АНКЕТА	Експериментальні гімназії		Інші заклади	Загальні дані
	гімназія 1	гімназія 2		
	Кількість 24 /відсоток	Кількість 19 /відсоток	Кількість 94 / відсоток	Кількість 137 /відсоток
Ви займаєте посаду (зробити позначку у відповідному вікні):				
<input type="checkbox"/> - Керівник (заступник керівника)	4	3	28	35
<input type="checkbox"/> - Учитель	18	16	59	93
Інше (вказіть Вашу посаду)	2/	0	7	9
Чи вважаєте Ви впровадження освітніх інновацій важливою складовою освітнього середовища гімназії?				
<input type="checkbox"/> ТАК	80%	92%	61%	72%
<input type="checkbox"/> НІ	20%	8%	49%	28%
Чи вважаєте Ви освітнє середовище Вашого закладу освіти інноваційним?				
<input type="checkbox"/> - ТАК	82%	79%	62%	83%
<input type="checkbox"/> - НІ	18%	21%	38%	17%

Як Ви оцінюєте свій досвід роботи (участі) в інноваційних проектах?				
<input type="checkbox"/> - високий	12%	3%	9%	14%
<input type="checkbox"/> - достатній	42%	56%	52%	58%
<input type="checkbox"/> - недостатній	44%	35%	26%	20%
<input type="checkbox"/> - не маю досвіду	2%	6%	13	8%
Чи готові Ви взяти участь в оцінювання інноваційного освітнього середовища гімназії за запропонованою на семінарі технологію:				
<input type="checkbox"/> - ТАК (готові взяти участь в експерименті)	87%	84%	32%	40%
<input type="checkbox"/> - ТАК (готові застосовувати елементи технології)	13%	16%	45%	52%
<input type="checkbox"/> - НІ	0	0	33%	8%
Який рівень інноваційного освітнього середовища у Вашому закладі освіти? (визначить інтуїтивно на основі одержаної інформації про рівні інноваційного освітнього середовища)				
адаптивний	6%	0%	18%	17%
експериментальний	43%	18%	33%	39%
пошуково-ініціативний	51%	82%	48%	43%
продуктивний	0	0	1%	1%

Застосування методів спостереження й експертного оцінювання інноваційного середовища гімназії передбачало створення групи експертів, які на основі співбесід і спостереження за діяльністю учнів, учителів, педагогічного колективу, адміністрації школи, а також за їх взаємодією в освітньому процесі та за межами школи встановлюють певний вид стосунків (партнерські, дружні, взаємозалежні, авторитарні тощо).

Суб'єкти оцінювання інноваційного освітнього середовища мають оцінити як особистісні якості респондентів – учнів (їхню вихованість, бажання навчатись) і вчителів (їхню майстерність, моральність, професійний рівень викладання предмету), так і особливості взаємодії учасників навчально-виховного процесу на рівні взаємовідносин «учень-учитель», «учень-учень», «школа-батьки», «адміністрація-вчителі»; встановити рівень комфортності освітнього середовища школи (можливостей учасників навчально-виховного процесу для особистісного і професійного розвитку) і безпеки (фізичної, соціальної, інформаційної тощо).

Розроблена форма обстеження інноваційного освітнього середовища гімназії застосовується для обстеження кожного класу гімназії. На основі експертних висновків про освітні середовища класів створюється загальний висновок про інноваційне освітнє середовище гімназії.

Таблиця 2.

## Форма обстеження інноваційного освітнього середовища гімназії

Компоненти освітнього середовища	Характеристики	Результати спостереження	Результати співбесіди	Експертний висновок Стан/Проблеми/ Перспективи
			Ключові питання	
Суб'єкти освітнього середовища				
Учні	Вік Орієнтованість на: Пізнання Інноваційність Ініціативність Лідери Щирість Доброчесність Амбіційність Відкритість Активність	Зміни	Чи потрібні зміни в гімназії? Що Ви хотіли б змінити? Як реалізувати зміни? Що потрібно для змін? Готові змінитись самі?	
Учителі	Вік Педагогічна Компетентність Предметна компетентність Інноваційність Досвід інноваційної діяльності Лідерство Доброчесність Доброчесність		Чи потрібні зміни у гімназії? Що Ви хотіли б змінити? Як реалізувати зміни? Що потрібно для змін? Готові змінитись самі? Які інноваційні ідеї ви реалізували в освітньому процесі для підвищення ефективності	
Адміністрація школи	Стиль управління Лідерство Види взаємодії Інноваційні проекти		Яким Ви бачите освітнє середовище гімназії? Що готові змінити? Як змінити на краще?	
Батьки	Задоволення Незадоволення Активна участь в житті школи Пасивність Ініціативність		Чи задовольняють Вас умови освітнього середовища? Що треба змінити? Яка Ваша участь у змінах?	

Види і засоби комунікації				
<i>Формальні</i>	Переконання Заохочення  Інструктування Мотивування на результат		Чи комфортні умови для спілкування? З ким не любите спілкуватись? Чому? Чи завжди Вам зрозумілі завдання і доручення? Що Ви робите, коли є труднощі у спілкуванні?	
<i>Неформальні</i>				
<i>Особистісні стосунки</i>				
<i>Зовнішні</i>				
<i>Внутрішні Організаційні</i>				
Цілі і стратегії				
<i>Місія школи</i>	Відповідність державній освітній політиці Людиноцентризм Відображають особистісні цілі учнів і вчителів		Чи комфортні умови для навчання учнів? Чи співпадають цілі суб'єктів освітнього середовища ?	
<i>Стратегічні цілі</i>				
<i>Конструктивні цілі</i>				
Ресурсне забезпечення				
<i>Обладнання освітнього простору</i>	Наявність навчальної, творчої зон, зони фізичного розвитку та відпочинку, інформаційно-комп'ютерного забезпечення		Вам комфортно переміщатись в приміщенні школи? Що треба змінити? Чи комфортні меблі? Вам подобається зона відпочинку?	
<i>Кадрове забезпечення</i>	Освітній рівень Підвищення кваліфікації педагогічних працівників та участь в інноваційних проектах		Чи задовольняє Вас Ваш освітній рівень? Що бажаєте змінити? Як змінити?	
Види діяльності				
<i>Навчальна</i>	Орієнтація на результат Компетентність Наполегливість		Що вам допомагає навчатись? Хто для Вас є прикладом у гімназії? Які Ваші улюблені предмети? Чим любите	
<i>Виховна</i>				
<i>Дослідницька</i>				
<i>Дозвілля</i>				



			займатись?	
Культурне середовище				
<i>Внутрішня культура школи</i>	Етнос		Чи цікавитесь ви історією своєї країни, міста, села?	
<i>Зовнішнє культурне середовище</i>	Традиції, Орієнтоване на розвиток Відкрите Закрите		Чи знаєте національних героїв своєї країни? Що хочеться змінити? Яка Ваша участь у змінах?	

З метою вимірювання кількісних показників якості інноваційного освітнього середовища та встановлення рівня його інноваційності розроблено кваліметричну модель.

Українськими дослідниками обґрунтовано доцільність застосування кваліметричного підходу для вимірювання якості освітніх явищ і процесів, зокрема управлінських та інноваційних. У дослідженнях цих учених якість об'єкту дослідження вимірюється за допомогою встановлення числового значення пріоритетності (ваги) факторів, що забезпечують функціональність і впливають на розвиток об'єкта, та кількісних показників критеріїв, які характеризують кожен із факторів [11].

Таблиця 3.

Кваліметрична модель оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії

Фактори	Вага фактора (Fi)	Критерії (К)	Вага критерію (n)	Визначений бал для критерія
Управління освітнім процесом (F1)	15	управлінська ініціативність щодо змін освітнього середовища	0-2	
		зміни відбуваються за ініціативи вищих органів управління	0-1	
		демократичний стиль управління	0-3	
		авторитарний стиль управління	0-1	
		ліберальний стиль управління	0-2	
		співпраця з науковими установами і закладами освіти	0-3	
		співпраця з громадськістю	0-3	
		Реальний бал (вага) фактора – Fr1		(0-15)
Умови розвитку вчителя (F2)	25	команда фахівців (кадрове забезпечення)	0-5	
		готовність до впровадження інновацій	0-5	
		готовність адаптуватись до змін	0-2	

		вмотивованість на професійний розвиток	0-4	
		досвід у застосуванні інновацій	0-4	
		досвід розроблення інноваційних ідей	0-5	
		Реальний бал (вага) фактора – Fr2		(0-25)
Умови розвитку учня (F3)	30	особистісно зорієнтоване навчання та розвиток інтелектуальних здібностей	0-5	
		формування ключових компетентностей	0-5	
		виховні заходи формування загальнолюдських цінностей	0-5	
		патріотичне виховання	0-4	
		екологічне виховання	0-4	
		мотивація до пошукової і дослідницької діяльності	0-5	
		гуртки для розвитку творчих здібностей	0-2	
		Реальний бал (вага) фактора – Fr3		(0-30)
Науково-методичне забезпечення (F4)	15	науково-методичний супровід (здійснюється науково-дослідними установами)	0-4	
		участь в експериментальній роботі (організація і проведення педагогічних експериментів)	0-3	
		Участь в розробленні державних стандартів (надання пропозицій)	0-4	
		Розроблення освітніх програм, підручників, навчально-дидактичних матеріалів	0-4	
		Реальний бал (вага) фактора – Fr4		(0-15)
Ресурсне забезпечення (F5)	15	матеріально-технічне забезпечення (підручники, технічні засоби навчання, меблі)	0-3	
		комунікаційно-інформаційне забезпечення (програмне забезпечення та засоби комунікацій)	0-3	
		комп'ютерне забезпечення	0-3	
		облаштування зон фізичного розвитку	0-2	
		наявність зон розвитку творчості	0-2	
		наявність зон дозвілля	0-2	
		Реальний бал (вага) фактора – Fr5		(0-15)
(Fi)	100	Загальна кількість балів (вага усіх факторів) – N		(0-100)

Встановлення загальної кількості балів (N) підраховується таким чином:  
 Кожен фактор має встановлену ідеальну вагу (найвищий бал) - Fi, кожен критерій відповідно має вагу від 0 до n, яка визначається експертом. Сума

визначених для кожного показника балів є реальною вагою ( $Fr$ ) для кожного фактора.

Визначення реального балу (ваги) кожного з факторів вираховується за формулою:  $K1 + K2 + Kn = Fr$ ;

Загальна кількість балів –  $N$  є показником рівня інноваційного освітнього середовища, який визначається сумою реальних балів кожного фактора:  $F1 + F2 + F3 + F4 + F5 = N$ .

Відповідно до отриманої суми балів (реальної ваги факторів) визначається рівень інноваційного освітнього середовища за бальною системою оцінювання, яку подаємо у таблиці 4.

Таблиця 4.

Розподіл балів рівнів інноваційного освітнього середовища

Рівні інноваційного освітнього середовища	Бали
Адаптивний	0 – 30
Експериментально-апробаційний	31 – 60
Пошуково-ініціативний	61 – 90
Продуктивний	91 – 100

Школа з інноваційним освітнім середовищем на адаптивному рівні може набрати від 0 до 30 балів; на експериментальному - від 31 до 60 балів; на пошуковому та ініціативному рівні - від 61 до 90 балів, на виробничому рівні від 91 до 100 балів.

Такий розподіл балів не випадковий. Продуктивний рівень інноваційного середовища гімназії передбачає не лише цілеспрямований розвиток та застосування інновацій, а й впровадження їх у практику інших шкіл. Важливо відзначити, що школи з високим рівнем інноваційності освітнього середовища створюють «інноваційний клімат» у системі загальної середньої освіти та впливають на тенденції її розвитку та визначення напрямів реформування освіти.

Інформація, отримана в результаті використання кваліметричної моделі, буде цінна для прогнозування інноваційного розвитку освітнього середовища школи.

Застосування кваліметричної моделі в експериментальних школах передбачало на основі спостережень за роботою вчителів у класі та після уроків, спілкування між учителями та учнями, спілкування між учнями на уроці та в ігровій діяльності дослідники оцінили узагальнені показники для п'яти факторів кваліметричної моделі:  $F1, F2, F3, F4, F5$ .

Важливими умовами в організації експерименту були добровільна участь та анонімність учасників. Для забезпечення анонімності умовно експериментальні школи були позначені як  $E1$  (24 учасники експерименту) та  $E2$  (19 учасників експерименту), а контрольні школи  $K1$  (15 учасників експерименту),  $K2$  (8 учасників експерименту),  $K3$  (12 учасників експерименту).

За підсумками застосування інструментарію оцінювання експерти одержують великі обсяги різноманітної інформації про стан і рівень інноваційного освітнього середовища (дані анкетування й інтерв'ювання, експертні висновки, результати кваліметричного вимірювання). Ця інформація потребує аналізу й узагальнення для подальшого її застосування в прогнозуванні розвитку освітнього середовища гімназії, розроблення концепцій і планів щодо функціонування закладу освіти.

*Організація педагогічного експерименту включала:*

1) створення умов, що забезпечили об'єктивність процесу оцінювання інноваційного розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів;

2) проведення заходів з підготовки експертів комплексного оцінювання (науково-методичні семінари та навчальний тренінг);

3) розроблення науково-методичних матеріалів для комплексного оцінювання, організаційних і процесуальних документів (положення, накази, плани-графіки тощо).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено опитування респондентів (методами анкетування, співбесіди, спостереження) з проблеми дослідження та здійснено аналіз стану освітніх середовищ.

Основним завданням формувального етапу експерименту було здійснення експериментальної перевірки інструментарію оцінювання, що дало змогу виявити проблеми і перспективи розвитку освітніх середовищ експериментальних закладів загальної середньої освіти.

На аналітичному етапі педагогічного експерименту було проведено системний і порівняльний аналіз результатів оцінювання інноваційного освітнього середовища гімназій, на основі якого розроблено висновки про стан і рівень інноваційного розвитку кожної експериментальної гімназії.

Для експериментальних загальноосвітніх гімназій стратегічною метою є перехід до моделі продуктивного рівня інноваційного освітнього середовища, який передбачає продукування освітніх інновацій та їх науково-методичне впровадження в педагогічну практику, тому для цих закладів було розроблено рекомендації та укладено угоди щодо співпраці з Інститутом педагогіки НАПН України.

*Основні проблеми оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії.*

Сучасні освітні реформи української освіти передбачають зміну правил атестації закладів освіти та реорганізацію тих шкіл, які не відповідатимуть новим вимогам за результатами атестації. Умови атестації і параметри відповідності стандартам, що прописані в державних документах, потребують роз'яснення і проведення органами державного управління заходів для ресурсного забезпечення й вмотивування адміністрацій і педагогічних колективів до змін освітнього середовища.

Педагогічні колективи закладів освіти неохоче сприймають будь-які процедури оцінювання діяльності їх шкіл. Тому перед проведенням експериментальної перевірки оцінювання інноваційності освітнього

середовища нами було проведено семінари й інші заходи з метою формування у педагогічних колективів позитивного ставлення до оцінювання і спільної думки про потребу інноваційних змін школи задля її конкурентоспроможності. Метою оцінювання інноваційності освітнього середовища є виявлення проблем, що перешкоджають інноваційному розвитку школи та розроблення програм і проектів створення інноваційного освітнього середовища.

На першому етапі експериментальної перевірки нами було застосовано опитувальник для педагогічних працівників гімназій, в якому були запитання, що стосувались індивідуального ставлення вчителів до освітніх інновацій та суб'єктивного оцінювання їхнього досвіду інноваційної роботи. Одержані відповіді проявили проблему недостатньої готовності вчителів до змін й заниженої самооцінки їхнього рівня інноваційної роботи. Тоді як проведене нами спостереження за професійною діяльністю цих вчителів (відвідування уроків і спостереження за їхнім спілкуванням з учнями і батьками учнів) показало, що ці вчителі є досить відкритими і творчими фахівцями та здатні бути активними учасниками інноваційних проектів.

Для успішного перебігу інноваційних процесів важливо, щоб вчителі розуміли сутність інноваційної діяльності; здатні були прогнозувати й оцінювати результати впровадження інновацій; вміли аналізувати передумови виникнення інноваційних ідей, природу педагогічної проблеми, на розв'язання якої націлена освітня інновація.

Отже, нами було виявлено проблему забезпечення професійного розвитку вчителів та їх підготовки до ефективної роботи в умовах інноваційного освітнього середовища. Опитування вчителів показало, що в експериментальних школах створено недостатні умови для інноваційної діяльності, недостатнє ресурсне забезпечення та стимулювання вчителів до розроблення інновацій та участі в інноваційних проектах.

Це дало нам змогу припустити, що в експериментальних гімназіях недостатньо організована колективна інноваційна діяльність, що вказує на проблеми в управлінні закладами освіти.

Співбесіди з директорами та заступниками директорів гімназій дали змогу виокремити таку проблему як формальна організація інноваційної діяльності. Що означає формальне ставлення адміністрації до розроблення стратегій розвитку школи з метою набуття нею статусу формуючої організації та створення інноваційного ядра – команди інноваторів, здатних генерувати і розробляти інноваційні ідеї, які націлені на вирішення проблем розвитку школи та моделювання ефективного і комфортного освітнього середовища для підвищення якості освіти.

Опитування суб'єктів освітнього процесу й експертне оцінювання освітнього середовища гімназій проявило проблему моніторингу стану та змін освітнього середовища, відсутність системи управління процесами оцінювання інноваційної діяльності гімназій, що перешкоджає створенню інноваційного освітнього середовища.

Здійснене нами дослідження є спробою застосування провідних наукових ідей закордонних і українських вчених у процесі розроблення технології

оцінювання інноваційного освітнього середовища української гімназії в сучасних умовах реформування.

Результати нашого дослідження ґрунтуються на дослідженнях міжнародної наукової спільноти, зокрема Centre for Educational Research and Innovation, яким розроблено принципи і рекомендації створення інноваційного середовища для навчання зорієнтованого на інноваційний розвиток і формування випускника XXI століття OECD та характеристики інноваційного освітнього середовища OECD [39]. Ці розробки було використано для розроблення рівнів інноваційності освітнього середовища сучасної української гімназії.

У процесі розроблення інструментарію оцінювання інноваційності освітнього середовища цінними були результати досліджень сутності освітнього середовища закладів загальної середньої освіти України, які розкрито в працях С. Трубачевої [33] та практики створення інноваційного освітнього середовища, описані у розробках закордонних вчених ОЕСР [39]. В процесі розроблення змісту опитувальника для експертного оцінювання освітнього середовища гімназії використовувались розробки Т. Бейтса, яким було охарактеризовано види середовищ навчання та стратегії їх оцінювання [38]. Для розроблення кваліметричної моделі оцінювання було застосовано обґрунтовані наукові підходи для вимірювання якості освітніх явищ і процесів, зокрема інноваційних, запропоновані українськими дослідниками Г. Єльніковою та В. Масловим [12].

У процесі дослідження ми дійшли висновків, що українська освіта на сучасному етапі реформування має активно адаптувати міжнародний досвід наукових досліджень у проектуванні та оцінюванні інноваційного освітнього середовища сучасної школи, а також, створити потужну систему оцінювання освітніх процесів, зокрема – інноваційної діяльності педагогічних колективів з метою забезпечення впровадження інноваційних змін та прогнозування їх наслідків.

Як висновок зазначаємо, що:

1) інноваційність є однією з ключових компетентностей Нової української школи, формування цієї компетентності в учнів можливо за умови їх залучення до участі в інноваційних проєктах інноваційного освітнього середовища;

2) освітнє середовище сучасної гімназії – це, насамперед, умови для комфортного й ефективного навчання, виховання та соціалізації учнів з метою їх підготовки до життя в інноваційному світі, який змінюється дуже швидко і людина майбутнього має бути готова управляти змінами, прогнозувати їх наслідки і протидіяти негативним викликам;

3) результати констатувального етапу дослідження проблеми проектування освітнього середовища гімназії підтверджують потребу в розробленні та застосуванні інструментарію оцінювання освітніх середовищ закладів освіти з метою забезпечення їх розвитку шляхом впровадження освітніх інновацій.

Перспективними вважаємо дослідження ефективності інноваційного освітнього середовища гімназії в контексті реформи «Нова українська школа»,

зокрема розроблення та обґрунтування інструментарію оцінювання його компонентів.

### **3.4 Особливості проєктування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти засобами вальдорфської педагогіки**

*О. І. Мезенцева*

Сучасний освітній процес характеризується наявністю полідидактичних систем, що об'єднують позитивний досвід традиційної школи з інноваційними тенденціями в навчанні та вихованні. Сьогодні нове змістове наповнення та переосмислення отримують ідеї дитиноцентризму, природовідповідності, єдності теорії та практики, гармонії, цілісності, які були характерними для філософії освіти та виховання кінця ХІХ – початку ХХ століття. Серед зарубіжних педагогічних систем, які функціонують на засадах людиноцентризму, вільного розвитку особистості дитини, природовідповідного виховання, виокремлюються Вальдорфські школи Рудольфа Штайнера, які, не зважаючи на шлях більше ніж у сто років, збереглися й укріпили свої позиції у світовому освітньому просторі, користуючись попитом батьківської громади та зайнявши на сьогодні свою нішу серед освітніх систем різних країн.

Спрямованість на розвиток особистості у Вальдорфській школі зумовлює особливу увагу до формування вільного життєвого простору дитини, сприятливого для становлення особистості в освітньому середовищі, починаючи з оформлення інтер'єру до організації взаємодії вчитель-учень-батьки на основі істинної педагогіки співробітництва.

У загальному значенні «середовище» розуміється як оточення, система, умови тощо. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує середовище як сукупність природних умов, в яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму. Більшість дослідників трактують це явище як сукупність природних, соціально-психологічних і побутових умов життя або ж як «фактори зовнішнього впливу на розвиток індивіда» (Е. Фромм).

Середовище як педагогічний феномен має особливості розвитку. Ще Й. Песталоцці в роботі «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801) звертав увагу на необхідність урахування індивідуальних особливостей дитини та своєрідності середовища, в якому у подальшому доведеться їй жити і працювати [26]. Його послідовник Ф. Дістервег в книзі «Керівництво до освіти німецьких учителів» (1835), підкреслюючи важливість врахування чинників середовища у вихованні підростаючого покоління, розкриває великі педагогічні можливості середовища життєдіяльності людини, що росте та розвивається, і наголошує на необхідності педагогам враховувати їх у своїй діяльності [10].

Вітчизняна педагогічна думка вбирала реформаторські ідеї зарубіжної педагогіки, творчо переосмислюючи їх у відповідності до власних історико-культурних реалій. К. Ушинський, М. Пирогов та інші мислителі писали про важливість дослідження та використання виховних сил середовища. Виховний потенціал різних типів середовищ, у тому числі і освітнього, ґрунтовно й різнобічно розкрито в працях Т. Алексеєнко, Р. Малиношевського [1; 2] та ін.

Основоположником напрямку, який отримав назву педагогіка середовища, вважають С. Шацького, який розглядає середовище як суб'єкт виховання, що має істотний виховний потенціал. У цьому сенсі середовище виступає випереджаючим фактором у навчанні та вихованні, а тому, на думку автора, необхідно вивчати середовище, прогнозувати його розвиток та формувати його у визначений спосіб. У структурі середовища С. Шацький виділяв: внутрішнє (врахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їхніх життєвих планів, на стиль спілкування; врахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір внутрішньошкільних заходів); зовнішнє (зв'язки школи із сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, угрупованнями, неформальне спілкування поза школою).

Середовищний підхід у педагогічному процесі визнано як перспективний на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО та визначається дослідниками як спосіб організації середовища й оптимізації його позитивного впливу на розвиток особистості учня/учениці і як такий, що дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість в русло формування середовища, в якому відбувається її самонавчання й саморозвиток. На впливовій ролі середовища наголошував В. Сухомлинський, підкреслюючи, що «виховання середовищем, виховання речами, створеними самими учнями, що збагачують духовне життя колективу, це одна із найтонших сфер педагогічного процесу. Середовище – це все те, що оточує дитину, колектив у якому вона живе і вступає у взаємодію» [32, с. 89].

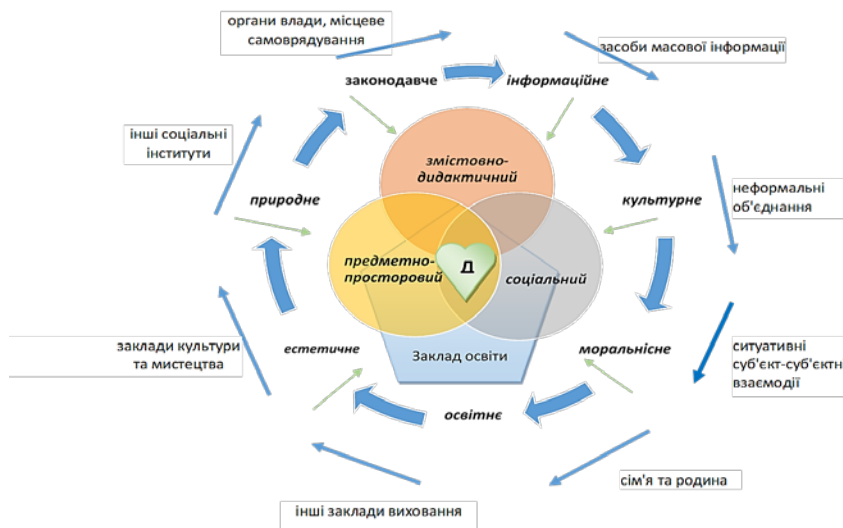


Рис. 1.1. Структура освітнього середовища закладу загальної середньої освіти

Загалом у наукових педагогічних джерелах висвітлено різноманітні теоретичні концепції, класифікації, дефініції поняття «середовище». Узагальнюючи різновекторні підходи та уточнюючи поняття освітнього середовища ми вийшли на трирівневу модель, яку відобразили на рис. 1.1. У центрі освітнього середовища – дитина (Д), соціалізація якої відбувається



переважно у рамках освітнього процесу закладу освіти. З огляду на основне завдання школи функціональна насиченість освітнього середовища сучасного закладу освіти формується за такими компонентами:

змістовно-дидактичний компонент: зміст освіти; форми і методи організації навчання; система оцінювання особистісного розвитку учня; психолого-педагогічний супровід; зв'язок з педагогічною наукою;

соціальний компонент: особливості суб'єктів виховного середовища; ціннісні смисли спільноти; комунікаційна сфера; діяльнісна сфера; організаційні умови та управління;

предметно-просторовий компонент: архітектурно-естетична організація життєвого простору; умови для переміщення та розташування учнів; особлива атрибутика освітнього процесу; організація пришкольного простору.

Детермінантами освітнього середовища закладу освіти є ті умови, за яких заклад освіти функціонує: територія (країна, регіон, місто, район тощо), особливості політичної ситуації та законодавчих процесів, соціальний склад населення, культурні цінності народу та історично сформовані традиції виховання, природне середовище тощо. Тому в структурі освітнього середовища виокремлюємо такі зовнішні детермінанти: культурне, ціннісне, освітнє, естетичне, природне, законодавче та інформаційне оточення закладу освіти.

На особливості структурування й функціонування освітнього середовища закладу освіти також може мати вплив оточення інших інституцій, а саме: сім'ї (як найближче виховне оточення), ситуативні соціальні взаємодії, неформальні об'єднання (друзі, групи за інтересом, у тому числі творчі, туристичні, спортивні, релігійні тощо), інші заклади виховання (зокрема позашкільні), заклади культури та мистецтва (музеї, бібліотеки та ін.) й різні культурні заходи, в які залучаються школярі і педагоги, інші соціальні інститути (соціальні центри, волонтерські організації, громадські об'єднання, дитячі об'єднання тощо), органи влади та місцеве самоврядування, засоби масової інформації (преса, телебачення, радіо, Інтернет, рекламна продукція тощо).

### **3.4.1 Змістовно-дидактичний компонент освітнього середовища Вальдорфської школи.**

Навчання та виховання у вальдорфській педагогіці розуміється як цілісний процес, що має своїм основним завданням пробудження та розвиток здібностей і задатків, а також забезпечення того, щоб воля, почуття та мислення дитини завжди працювали в унісон. Це спонукає педагогів пізнавати дитину на трьох рівнях людського ества: тілесному (тіло в його становленні й розвитку); душевному (світ людських почуттів, мислення й волі); духовному (питання пошуку ідентичності, власного «Я»; питання про суть людського духу, духовного (душевного) розвитку) [29, с. 74]. Оскільки ці три компоненти цілісної істоти людини тісно взаємопов'язані – кожна частина впливає на інші – то освітній процес будується так, щоб сприяти гармонійному співвідношенню усіх складових. Р. Штайнер, зокрема, підкреслював, що основою педагогіки є «знаходження такого методу навчання, створення таких умов виховання,

завдяки яким ми поступово відкриваємо те, що закладено в природі людини, ми маємо пристосувати цій меті наше викладання: в кожному кроці навчальної програми та розкладу занять» [41, с. 71].

На основі аналізу літератури та враховуючи основні засади вальдорфської педагогіки [15; 38; 40], визначаємо такі структурні компоненти змістовно-дидактичної складової освітнього середовища Вальдорфської школи:

- зміст освіти, що реалізується через: концепцію навчання та виховання, яка заснована на антропософії; природовідповідність змісту програм навчання; викладання предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного спрямування впродовж усього циклу повної загальної середньої освіти, запровадження таких предметів як евритмія, малювання форм, мистецтво мовлення та ін.; акцент на ціннісному, духовному ставленні до навколишнього світу; міждисциплінарність, цілісність у сприйнятті світу дитиною; «знання для життя» – зв'язок знань з практичною діяльністю;
- форми і методи організації освітнього процесу, що у вальдорфській педагогіці мають свою специфіку, а саме: ритмічна організація освітнього процесу (ритм дня, тижня, року), викладання епохами, особлива структура уроків, міждисциплінарна взаємодія навчальних предметів, художньо-образне викладання (1–5 класи), реалізація феноменологічного підходу у викладанні (6–12 класи), залучення учнів до художньої та практичної діяльності та ін.;
- система оцінювання особистісного розвитку учня: прогрес відносно самого себе – відсутність бального оцінювання навчальних досягнень та особлива система моніторингу розвитку учня, оцінка як допомога, а не покарання.

У роки заснування першої Вальдорфської школи Рудольф Штайнер надав учителям поради стосовно навчальних тем, які особливо підходять дітям відповідно до їх розвитку й віку, та основні підходи у викладанні. Ці рекомендації Р. Штайнера набули подальшої розробки вальдорфськими вчителями на основі набутого ними досвіду.

Основною ідеєю навчальних програм Вальдорфських шкіл є цілісний розвиток дитини; основним завданням – дати дитині на кожному етапі її розвитку такий зміст, який би максимально відповідав потребам вікового періоду. Керуючись принципом цілісності людського єства, вальдорфська освітня програма намагається зберегти цю цілісність через поєднання когнітивного компонента з естетичним та практичним. Безумовно, в кожному навчальному предметі переважає та чи інша складова, але завжди можна віднайти рівновагу. Наприклад, у математиці переважає мислення, проте в ній можна виявити і складову почуття (естетичний аспект, скажімо, в красі математичних закономірностей), і вольовий аспект (ритмічний рахунок); у рукоділлі й ремеслі переважає вольова (дійова) складова, але враховується й мислення (конструювання речей, придатність їх для використання, виготовлення предметів у контексті життєвої практики), і аспект почуття (естетика) – річ має бути красивою і т. п. Викладання мистецтв, яке у вальдорфській педагогіці посідає істотне місце, має своїм центром культуру

почуття, але включає когнітивний аспект (рефлексія на властивості фарб і форм, характер музичного твору тощо) і аспект волі (необхідність постійних вправ і повторень) [15; 38; 40].

Предмети з'являються у навчальному плані Вальдорфської школи відповідно до того, як дитина «пробуджується» до навколишнього світу, та визначаються чотирма основними принципами, а саме: орієнтація на людину та її розвиток, орієнтація на світ і культуру, орієнтація на пізнання й практичні справи, та, передусім, – орієнтація на дитину і її конкретну ситуацію (*Рихтер Т., Тауц И., 2005, с. 79*).

Структурно освітня програма будується за вертикальним і горизонтальним принципами. Вертикально програма розглядає зміст навчання з окремих предметів за ступенями навчання, що відповідає традиційній побудові навчальної програми. Завданням горизонтальної структури є поєднання різних предметів або предметних галузей, завдяки чому у тісній міжпредметній взаємодії дитина отримує цілісний погляд на світ та процеси, що в ньому відбуваються

Наведемо приклад горизонтальної вікової орієнтації вальдорфського навчального плану [30].

6 клас – 12–13 років. Цей період Р. Штайнер називає допубертатним, що передує статево дозріванню. Фізично розвиток хлопців і дівчат має різні ритми та ознаки (дівчата починають отримувати перші «жіночі» ознаки: наповнюється тіло, у багатьох починаються цикли). Спільним для цього віку є те, що під час фази фізичного дозрівання в душі дитини виникає сексуальна проблема: фізичні зміни, які вона помічає у себе та своїх друзів, ведуть до фізіологічної цікавості. Усвідомлення своєї «нової» індивідуальності веде до наступного етапу відсторонення, результатом чого стає більш прискіпливий погляд на себе та інших. Світ поділяється на полярності: чорне та біле, чоловіче та жіноче.

Критичність, яка з'являється у цей час до оточення і до себе, прискіпливість у Вальдорфській школі спрямовується на світ: на точне спостереження та опис фізичних явищ, дослідів на уроках фізики. Математика ділиться на дві полярності – алгебру та інструментальну геометрію, – де дуже точно потрібно спостерігати та дуже точно виконувати роботу лінійкою і циркулем (вивчають кути та виконують побудову геометричних візерунків, усвідомлюються геометричні закономірності). На уроках рукоділля виконують вироби у техніці «печворк». З живопису зникає колір, з'являється вугілля та чорно-біле малювання, де гра світла та тіні дає змогу виконати об'ємну фігуру. На уроках географії вивчається мінералогія: учні самостійно вирощують кристали, спостерігаючи за їх чіткими лініями та будовою, інколи діти спускаються в печери, де вузькими спелеологічними коридорами можуть усім своїм тілом пережити елемент землі та усвідомити свої «кордони». В історії вивчають спочатку Рим (з його чіткими законами та системою відповідальності за свої вчинки, з внутрішнім імпульсом завоювати увесь світ), зародження Християнства як духовного спасіння та епоху раннього Середньовіччя з його лицарськими обітницями, культом «Благородної Дами», куртуазними

манерами. На уроках музики вивчають пісні та виконують інструментальні твори цього історичного періоду, на евритмії – середньовічні танці, в літературі – середньовічні балади.

Наприкінці року відбувається те, на що очікує кожен шестикласник Вальдорфської школи світу – Середньовічний турнір та бал, де зустрічаються кілька шкіл. Цей проєкт стає фестивалем історії та культури, де учні ще більше заглиблюються в світ геральдики, малюючи власні герби. Під час цнотливих середньовічних танців, де можна взяти партнера за руку через хустинку або за кисть руки, спалахують перші ніжні стосунки. Там звучить жива музика у виконанні учнів, декламуються балади тощо. В школах часто організують ще й бал з батьками, де діти демонструють свої власні напрацювання і дають майстер-класи для батьків.

Здійснений аналіз демонструє тісний міжпредметний взаємозв'язок навчального плану Вальдорфської школи у горизонтальній площині на прикладі тематичної та діяльнісної наповненості навчальних предметів 6 класу, які дають, за словами Р. Штайнера, «душевно-духовну поживу» підлітку [39].

Специфічною для вальдорфської педагогіки формою організації навчання є викладання «епохами», коли впродовж тривалого проміжку часу (3–4 тижні) на першому здвоєному уроці викладається певний предмет. Така організація характерна для загальноосвітніх предметів, натомість для циклу мистецтв, практичних предметів, іноземних мов, евритмії, фізкультури зберігається урочна (ритмічна) форма навчання. Зміна інтелектуальних та творчо-прикладних занять упродовж дня (ритм дня), урівноважує когнітивну, творчу та вольову діяльність, супроводжуючи це фізичною активністю, що носить назву «гігієнічна організація навчання», спрямована на збереження і зміцнення психофізіологічного здоров'я учнів [44].

Окрім цього, епохальна система навчання передбачає періоди концентрації на визначених темах, що змінюються паузами, коли заняття цим предметом не проводиться, тобто зміст предмета «забувається» учнем. При повторному поверненні до епохи (математики, рідної мови або фізики) зміст попередньої епохи спливає з глибин свідомості учня. Викладання епохами також дає можливість логічного розподілу змісту уроків всередині епохи. Наприклад, у перший день учні виконують вправи, пов'язані з переживанням, наступного дня, після того, як зміст першого уроку проходить через фазу сну, тобто виникає деяка дистанція між живим враженням і свідомістю, можна перейти до опису та аналізу явища або факту, для того щоб у подальшому перебігу епохи формулювати закономірність чи узагальнювати матеріал. Р. Штайнер так аргументує доцільність такої форми організації освітнього процесу: «...в результаті такої концентрації навчального матеріалу відбувається економія часу. У такий спосіб дитина краще засвоює предмет, пізнає його глибше, інтимніше» [39].

Окрім ритму дня, кожен урок має свій власний ритм, де періоди концентрації, розслаблення, когнітивної та творчої діяльності, «вдиху» та «видиху» (за Р. Штайнером) змінюють один одного. Так, «головний урок» або урок епохи, відповідно до гігієнічної організації навчання, розпочинається з так

званої «ритмічної» частини, на якій діти рухаються, співають, декламують вірші хором чи індивідуально, супроводжуючи декламацію жестами, розучують вистави, виконують вправи з ритмами, вправляються в соціальних, дидактичних іграх, а в старшій школі беруть участь у диспутах, спостерігають експерименти тощо. У молодших класах ритмічна частина може тривати до 20–25 хвилин. Друга частина – основна частина, в якій вчитель викладає основний зміст уроку. Також і ця частина ділиться ритмічно: фази концентрації уваги і активності вчителя (вдих) змінюються фазами більш вільної активності учнів (видих). У фазу видиху учні можуть вільно пересуватися по класу підходити до вчителя або один до одного, працювати в групах, парах тощо. Завершується урок розповіддю вчителя у 1–6 класах, або ж доповідями учнів (7–12 класи), де діти та підлітки вправляються у слуханні, урівноважують попередню активну роботу, а старшокласники тренують усне мовлення та навички презентацій.

Важливо зауважити, що в Україні фахівцем Інституту громадського здоров'я імені О. М. Марзєєва НАМН України С. Гозак (2006) проводились дослідження щодо гігієнічної оцінки «головного» уроку у Вальдорфській школі та було визнано, що така форма організації освітнього процесу «має позитивний вплив на функціональний стан і працездатність учнів», що «пов'язано із збалансованим чергуванням процесу збудження у різних ділянках кори головного мозку дітей при одночасній індукції гальмування у стомлених ділянках (це сприяє прискоренню відновлювальних процесів) і свідчить про позитивний вплив таких педагогічних особливостей головного уроку, як ритмічність навчальної діяльності, чергування різних видів роботи (в тому числі сидячи і стоячи, статичної і динамічної), можливість вільного переміщення дітей по класу, заняття творчістю» [7].

### **3.4.2 Особливості соціальної взаємодії учасників освітнього процесу Вальдорфської школи.**

Вальдорфська школа ставить перед собою завдання гармонізації духу, душі та фізичного тіла дитини. В багатьох своїх лекціях з питань педагогіки Р. Штайнер зосереджувався на тому, якими мають бути вчителі у досягненні цієї мети. Щоб зрозуміти завдання, які стоять перед педагогами, необхідно проаналізувати загальну організацію Вальдорфської школи, ролі всіх учасників освітнього процесу та відповідальність, яку покладав Р. Штайнер на вчителів і батьків.

Формування соціальної спільноти педагогів, дітей, батьків, громадськості сприяє залученню батьків у процес виховання дітей, налагодженню комунікацій між дорослими та дітьми, педагогами і батьками, школою та соціумом. Завдяки цьому кожна Вальдорфська школа для регіону, де вона розташована, намагається стати своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого спрямована на розв'язання багатьох важливих проблем сучасного суспільства (нівелювання соціальної нерівності, запобігання асоціальних явищ, протистояння руйнівному для людини впливу технізованого світу тощо) і формує ґрунт для гармонійного входження дитини в суспільне життя.

Формування соціального компонента освітнього середовища Вальдорфської школи детермінується такими його складовими:

– особливості суб'єктів середовища (статеві-вікові, національні, релігійні тощо особливості, їх цінності, установки, стереотипи та ін.);

– ціннісні смисли спільноти (узгоджена система ціннісних орієнтацій, етичний кодекс закладу);

– комунікаційна сфера (стиль спілкування та взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки», характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях);

– діяльнісна сфера (екологічні, спортивні, соціальні та ін. проекти);

– організаційні умови та система управління (колегіальність, самоврядування).

Цільовим орієнтиром гармонізації соціальних відносин є дитина.

Основними засадами вальдорфської педагогіки визначається сукупність ідей про:

• підхід до дитини як найвищої цінності;

• повагу священного права дитини бути шукачем вищих духовних цінностей життя;

• збереження та розвиток творчої індивідуальності, самодіяльності й активності дитини;

• особистісно-індивідуальну орієнтованість виховних відносин, утвердження індивідуальності в усій її красі й самобутності, прагненні до свободи і незалежності;

• забезпечення емоційно комфортної життєдіяльності дитини в освітньому середовищі;

• цінність сім'ї як основи гармонійних виховних відносин;

• необхідність співтворчості педагога і дитини;

• наступність і безперервність у вихованні з оперттям на інтереси, потреби індивідуальності;

• значущість особистості педагога як суб'єкта виховних відносин.

Р. Штайнер значну увагу приділяв підготовці вчителів, стверджуючи, що для дитини 7–14 років дуже важлива особистість дорослого, який знаходиться поруч. Він неодноразово підкреслював, що «особистість вчителя набагато важливіша ніж сума знань, здобутих інтелектуальним шляхом. Найважливіше, щоб вчитель любив не тільки своїх учнів, а любив методи свого викладання й матеріал, який викладає. Любити дитину недостатньо. Учитель повинен любити свою учительську роботу – ось що становить духовну, моральну і фізичну основу виховання. І якщо ми справді зможемо наповнити все наше викладання такою любов'ю, то учень, закінчивши школу, винесе з неї справжню свободу – свободу володіти силами свого інтелекту» [39, с. 62].

Особистість педагога – проблема, яка є центром соціальних та наукових дискусій не одне століття. Український філософ освіти В. Андрущенко зазначає, що «підґрунтям моделювання педагогічного образу ідеального вчителя виступають філософські концепції про ідеал людини – мудрої, доброї та справедливої, здатної передати свої знання дітям, виховати у них високі

духовні якості. В основі цього ідеалу містилися, послідовно змінюючи одне одного, роздуми про людину античних мислителів, філософів середніх віків, епохи Відродження, нового і новітнього часу, класичних та модернізаційних філософських систем» [3].

Сучасна вітчизняна наукова думка, глибоко осмислюючи проблему формування особистості сучасного вчителя, визначила широкий спектр особистісних якостей педагога, компетентностей, кваліфікаційних вимог, моделей формування, складових педагогічної майстерності тощо.

Важливим принципом вальдорфської педагогіки є ідея класного вчителя, духовного наставника, який супроводжує розвиток дитини та становлення її особистості впродовж 8 років, викладаючи якомога більше предметів. Узагальнюючи сучасні підходи до виховання особистості та діяльності педагога, аналізуючи ідеї Р. Штайнера [39; 51], визначаємо *«портрет вальдорфського вчителя»*, який, за задумом автора Вальдорфської школи, є *вчителем-поліфункціоністом*. Він/вона:

Учитель-митець, який, реалізуючи ідеї мистецтва виховання художньо, творчо розв'язує педагогічні задачі;

Учитель-духовний наставник, який власним моральним прикладом, природним авторитетом веде дитину до істинної свободи у її дорослому житті;

Учитель-ерудит, який викладає більшість (або всі навчальні предмети), орієнтуючись на вік дитини, а не сповідує позицію фахівця окремого предмета;

Учитель-терапевт, який педагогічними засобами зцілює фізичне та душевне дитини;

Учитель-консультант, який поєднує психолого-педагогічний супровід не тільки дитини, а й усієї родини;

Учитель, водночас соціальний педагог, який, дбаючи про індивідуальне, формує соціальні якості особистості;

Учитель-менеджер, який дбає про соціальний організм школи, вправляючись в управління різними сферами шкільного життя.

Високі вимоги до ідеалу педагога на сьогодні зупиняють молодь у виборі цієї професії. Дослідники вальдорфської педагогіки зазначають, що, як правило, у Вальдорфську школу приходять люди, які мають життєвий досвід, приводять до школи своїх власних дітей або ж самі заходяться у пошуках життєвого шляху. Працюючи у Вальдорфській школі можна спостерігати, що більшість учителів здобувають другу педагогічну освіту, свідомо обираючи професію вчителя.

У справі заснування та підтримки школи ентузіазм батьків має не менше значення, ніж ентузіазм учителів. Батьки Вальдорфської школи беруть активну участь у житті школи: роботі гуртків, батьківських клубів, театральних виставах, різноманітних соціальних проектах, у будівництві, ремонті та оздобленні шкільних приміщень, а також у календарних святах, що складають кульмінацію шкільних буднів. У Вальдорфських школах формується ініціативна група, обрана батьківською спільнотою, яка чітко бачить картину освітнього процесу у школі. У спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях

вирішуються різноманітні питання життєдіяльності школи, зв'язків з державними організаціями, проведення спільних свят тощо.

У Вальдорфській школі працює система заходів, що сприяє гармонізації стосунків школи з сім'єю. Використовуючи традиційні форми співпраці з батьками, вальдорфська педагогіка трансформує їх, насичує власним змістом та використовує свої особливі підходи. Форми взаємодії школи з батьками можна згрупувати так [23; 24]:

- Моніторингово-діагностична діяльність: вивчення особливостей сім'ї та її соціальних умов (анкетування при прийомі у школу, співбесіди, спостереження, аналіз продуктів творчості, опитування, відвідування дитини вдома, участь у сімейних заходах тощо).
- Консультативна діяльність здійснюється як за проблемними, так і тематичними питаннями (зокрема щодо системи вальдорфської педагогіки, її інновацій, теоретичних і практичних засад, цілей та методів навчання й виховання, впливу на розвиток особистості учнів тощо) в індивідуальній та груповій формах. У консультативній діяльності застосовуються як звичайні методи, так і соціальні елементи антропософської арт-терапії.
- Інформаційно-просвітницька діяльність відбувається як шляхом традиційних форм передачі інформації (через дошки оголошень, стенди, інформаційні листки, електронною поштою, Інтернет-форум батьків та вчителів, сайти шкіл тощо, під час батьківських зборів, відкритих уроків, культурно-мистецьких заходів, свята та концерти, програму яких складають елементи уроків), так і через інші колективні методи інформаційно-просвітницької роботи: лекції, доповіді, тематичні семінари, батьківські зустрічі, конференції, майстер-класи, спільне опрацювання літературних джерел тощо.

Так, під час батьківських зборів широко застосовуються практичні та демонстраційні елементи уроків поточних епох вальдорфського навчального плану, які виконуються разом з батьками, що дає можливість безпосередньо «пережити» матеріал, скласти більш чітке уявлення і розуміння вальдорфської педагогіки, створює атмосферу відкритості, довіри між школою та батьками, сприяє позитивному сприйняттю й розумінню методики. Питання індивідуальної динаміки та продуктивності навчання не розглядаються на батьківських зборах, а віднесені до індивідуальних форм роботи (індивідуальні бесіди про дитину батьків з учителями, індивідуальні характеристики (замість бальних оцінок), листи батькам, відвідування сім'ї вдома).

Практично-організаційна діяльність включає:

– фінансово-господарчу взаємодію, яка реалізується у створенні постійно діючих фінансової та господарчої робочих груп, до складу яких входять вчителі та батьки, що здійснюють цілеспрямовані форми взаємодії для вирішення окремих питань з благоустрою, ремонту, будівництва, фінансової підтримки діяльності. Важливим аспектом діяльності є сприяння залученню батьків та вчителів до соціальних проєктів (наприклад, допомоги окремим родинам);



– культурно-мистецька діяльність полягає в активізації та інтеграції батьків в організацію дозвілля й культурно-мистецьких проєктів: гуртків, свят, майстер-класів з рукоділля та ремесел, ярмарків, театральних вистав, відкритих культурно-мистецьких заходів за програмою навчання, походів, виїзних практик, екскурсій, театральних фестивалів, середньовічних балів та інших соціальних проєктів. Це створює позитивний емоційний фон і реальне підґрунтя для співпраці у вирішенні виховних завдань, зближує всіх учасників освітнього процесу.

Отже, психолого-педагогічний супровід батьків створює сприятливі умови ефективної взаємодії педагогів і батьків за рахунок вичерпного уявлення про зміст освітньої діяльності, одне одного, можливості порозуміння щодо завдань і засобів виховного впливу, формуванню єдиних цілей та вимог; забезпечення дотримання гуманістичного стилю спілкування й взаємодії; активності та конструктивності практичної діяльності за різними напрямками та за участі у самоврядуванні.

### **3.4.3 Предметно-просторова складова освітнього середовища Вальдорфської школи.**

Фізичне оточення дитини є частиною широкої освітньої екосистеми, соціальної культури і надає можливості бути активним учасником освітнього процесу. Дослідниця шкільної архітектури Д. Ковалтовскі [48] пропонує гуманізувати простір закладу освіти, враховуючи такі чинники: єдність з природою, естетизм та колористика, «домашність», останнє розглядаючи як потребу, що часто шукають батьки для своїх дітей.

Розглядаючи модель освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, визначену нами у контексті вальдорфської педагогіки, конкретизуємо структурні елементи її предметно-просторового компонента:

- архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура будівлі та дизайн інтер'єру, що ґрунтується на засадах органічної архітектури; просторова структура навчальних приміщень, яка враховує людиновимірні форми; використання природних матеріалів; декорування відповідно до пори року, навчальної епохи тощо; колористика, що враховує вікові особливості учнів);
- умови для переміщення та розташування учнів (мобільність меблів під час освітнього процесу, використання додаткових елементів конструювання простору (пеньки, подушки, стійки та ін.), зональність приміщення тощо);
- особлива атрибутика освітнього процесу (відповідність одягу, приладдя, інструментарію тощо навчальної ситуації; використання нелінованих зошитів-альбомів, певних видів канцелярії, натуральних матеріалів (фарба з органічними пігментами, вовна, віск та ін.);
- організація пришкільного простору (спортивні майданчики, приміщення з відкритим освітнім простором, майстерні, додаткові споруди (амфітеатри, альтанки тощо), ігрові еко-майданчики, зональність ігрової території, пришкільні садово-городні ділянки тощо).

У період становлення першої Вальдорфської школи у Штутгарті (1919–1925) Р. Штайнер приділяв значну увагу не лише психолого-педагогічним та методико-дидактичним аспектам. Серед його рекомендацій вчителям школи, нарівні з питаннями організації управління школою, колегіальної взаємодії, співпраці з батьками учнів тощо, можна знайти поради, що стосуються предметно-просторового оточення, наприклад, щодо тематичного оформлення класних кімнат, кольору стін у приміщеннях, епохальних зошитів та інші. В подальшому розвиток вальдорфської педагогіки відбувався саме з урахуванням єдності та взаємодії усіх компонентів освітнього середовища. Увага до предметно-просторового середовища школи і сьогодні є однією з важливих характеристик цієї педагогіки [24].

Рудольф Штайнер розробив проекти 17 будівель, прочитав понад 70 лекцій з архітектури й став представником наряду, що в кінці ХІХ – початку ХХ ст. отримав назву «органічна архітектура». Він стверджував, що найкращий архітектурний дизайн не виникає тільки з міркувань структурних або фізичних функцій, у ньому мають бути присутні «живі форми», що впливають на емоційне, психологічне, психічне, моральне й духовне єство людини, яка перебуває в будівлі. За словами Р. Штайнера, будівля має формувати «середовище, яке виражатиме внутрішнє єство людської істоти в формах» [49].

Він дав низку рекомендацій щодо архітектурних форм будівлі, дизайну, розташуванню класних приміщень, кольорового рішення, яке мало б гармонізувати дитину у процесі її становлення та розвитку. При цьому у фарбуванні поверхонь стін, за наполяганням Р. Штайнера, слід використовувати прозоре пошарове нанесення фарби технікою лесування, оскільки стіни в сучасній архітектурі потребують певної «дематеріалізації», залишаючи людині більше свободи у сприйнятті та інтерпретації простору [4, с. 161]. У такий спосіб можна досягти безлічі відтінків у посиленні кольору й переході кольорів.

Важливо зазначити, що техніка лесування дає змогу також створювати образно-сюжетні композиції на кшталт імпресіоністичних зображень, де фігури та форми залишаються не повністю сформованими, рухливими, «туманними», що надає зображенню певної неоднозначності, а активна колірна гама викликає значне емоційне враження. Суто орнаментальні композиції, знаково-символічні зображення (літери, цифри тощо) та нав'язливі, яскраві, однозначні образи не доцільні в інтер'єрі школи з позицій вальдорфської педагогіки як такі, що стримують розвиток фантазії, закарбовують візуальні кліше [21].

Схожий прийом використовують і в кольорових малюнках на дошці, які є невід'ємною частиною викладання у Вальдорфській школі, одним із засобів створення художнього образу та розвитку дитячої фантазії. Малюнки на дошці, які супроводжують епохи, навчальний матеріал, розповідь вчителя, а у молодшій школі є практично єдиним джерелом візуалізації, не мають бути нав'язливими, занадто конкретними, карикатурними – задля того, щоб залишити місце для творчої уяви дитини. Виконання таких малюнків є важливою складовою професійної компетентності вальдорфського вчителя.

Оформлюючи освітній простір класу, сучасні вчителі намагаються якомога інтенсивніше насичувати його різноманітною поліграфічною продукцією (плакати, постери, картинки тощо) чи іншою наочністю (зображення дітей, сімей дітей, власноруч написаними словами, розмальовками, фліп-чатами тощо) [25; 26]. Яскравість простору та інформаційна перенасиченість можуть призвести до зменшення концентрації на матеріалі уроку, перевтоми, а нав'язливість моральних установок (на кшталт: будь люб'язним, дружнім, чесним тощо) – до ігнорування їх. Знайти правильний баланс між естетикою, практичністю, навчальною користю є важливим завданням учителя, зокрема під час планування уроку.

Важливою ознакою предметно-просторового середовища Вальдорфської школи є декорування приміщень, яке, відповідно до мети, буває: повсякденним, епохальним та святковим. Серед елементів декорування виокремлюємо: драпірування (текстильний дизайн), використання творів живопису (йдеться про репродукції майстрів академічного мистецтва), «столи сезону» (для молодших та частково середніх класів). «Стіл сезону» – це декоративно-предметна композиція, що відображає настрій пори року та мотив навчальної епохи, в оформленні якого використовується драпірування, природний матеріал (каміння, кольорові кристали, гілки, квіти, плоди тощо), рукотворні предмети, що відображають настрій епохи (посуд, інструменти, іграшки тощо) та малоформатні мистецькі твори (наприклад, художні листівки) [21]. Такі предметні композиції є творчі, відкриті, тобто впродовж епохи майже щодня оновлюються вчителем, який приносить нові предмети для нової теми, або ж самими учнями (їхніми виробами, подарунками, знахідками (наприклад, красивий кристал або шишка) і є доступними дітям для ознайомлення.

Вальдорфські вчителі, за порадами Р. Штайнера, не користуються готовими підручниками, адже, на думку автора педагогічної системи, шкільні підручники, наприклад, з ботаніки складені начебто з розрахунку на майбутніх ботаніків, а не просто на пересічну людину. Подібним чином шкільні підручники з зоології розраховані начебто на майбутніх зоологів <...> ботаніком або зоологом людина повинна ставати виключно через свою особливу схильність до предмета або ж через вибір, який, завдяки правильному педагогічному мистецтву, вона зможе згодом зробити [40; 41]. Підручники, на думку автора школи, не можуть пристосуватись до конкретної педагогічної ситуації. Вальдорфський вчитель постійно розробляє матеріал, працюючи з різноманітними джерелами, оновлює, розширює чи звужує обсяг інформації, визначає форми роботи з нею відповідно до особливостей класу, індивідуальних здібностей, талантів чи слабких сторін своїх учнів, наповнює її емоційним та духовним змістом. Те, що обговорюється, вивчається, досліджується, узагальнюється у процесі навчання, у подальшому знаходить відображення в робочих зошитах учнів. Такі зошити не мають жодних зображень, графіки, ліній чи клітинок, що надає можливість учню/учениці самостійно розподіляти, оформлювати простір аркуша, оздоблювати текст своїми малюнками, вчитися без додаткової допомоги писати рівно. Зошит перетворюється на власну книгу знань, які дитина формує самостійно, глибоко

опрацювавши матеріал, емоційно, художньо оздоблюючи його. Подібні зошити не виробляються масово, а отже, їх замовляють окремо, або ж налагоджують подібне виробництво безпосередньо у школі силами батьків чи старшокласників.

Цікавою, на нашу думку, є вітчизняні дослідження щодо позитивної гігієнічної оцінки використання подібних зошитів-альбомів у Вальдорфських закладах освіти на уроках під час відпрацювання навичок письма та читання. Зокрема, дослідниця С. Гозак (2006) зазначає: «Зоровий аналізатор у дітей не відчуває такого значного навантаження, як в традиційній школі, де сучасна навчальна діяльність характеризується зосередженою роботою з навчальними посібниками і зошитами, які насичені дрібними елементами шрифту» [6].

Для роботи в зошитах використовується набір спеціальних канцтоварів: воскові крейди, товсті м'які кольорові олівці, які є більш зручними у використанні маленькими дітьми, чорнильні ручки (фломастери та кулькові ручки не використовуються у Вальдорфських школах). Серед іншого шкільного приладдя та матеріалів використовують: натуральні фарби та широкі пензлі (для живопису), глину та віск (для ліплення, але не пластилін), натуральні нитки чистих природних кольорів, дерев'яні спиці та гачки (для рукоділля), індивідуальні дерев'яні флейти (для музики) тощо. Як видно з переліку, вимоги до якості навчального приладдя знаходяться у сфері екологічності, ергономіки, природовідповідності, естетики та педагогічної доцільності.

Отже, на відміну від соціального та психодидактичного компонентів, предметно-просторовий вимагає ширшого метадисциплінарного підходу і водночас дослідження як з погляду педагогіки (та дотичних соціально-гуманітарних дисциплін), так і з точки зору естетики, мистецтвознавства, архітектури та дизайну.

### **3.5. Фінансові аспекти проєктування та розвитку економічного складника освітнього середовища закладів загальної середньої освіти**

*Климчук І.О.*

#### **3.5.1 Теоретико-методичні аспекти фінансово-економічного забезпечення закладів загальної середньої освіти в Україні**

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку світової економіки та існуючої конкуренції між різними країнами світу досить гостро постає питання щодо освіти як джерела «суспільного капіталу», а набуті під час навчання знання, вміння та навички індивідуумів – як частини «національного багатства» країни, що потребує постійної державної підтримки [26]. Тому у будь-якому суспільстві освіта є вигідним джерелом інвестування.

Право на якісну освіту в безпечних і нешкідливих умовах може бути реалізовано виключно за достатнього фінансування освіти і використання цих коштів. Без нього неможливе й створення і функціонування будь-яких з

компонентів освітньої системи, а також забезпечення належних умов для рівного доступу у здобутті освіти. Достатнє фінансування освіти і ефективне витрачання коштів створює також належні умови для рівного доступу до здобуття знань. Реалізація права на освіту передбачає достатнє фінансування освіти державою, яка, відповідно до міжнародного права, зобов'язана використовувати для цього максимум своїх наявних ресурсів. Стаття 78 Закону України “Про освіту” [29]. визначає, що держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7% валового внутрішнього продукту за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством.

Водночас, у зв'язку з економічною ситуацією, що склалася в Україні внаслідок пандемії covid-9 та тривалої російської агресії, існують проблеми, пов'язані зі сталим і достатнім фінансуванням загальної середньої освіти і, відповідно, його потребами. Скорочення державного фінансування закладів загальної середньої освіти породжує необхідність пошуку нових джерел фінансування, оцінки ефективності їх використання, а також механізмів залучення та використання додаткових фінансів.

Таким чином, актуальність проведеного нами дослідження була зумовлена необхідністю всебічного наукового аналізу джерел і проблем модернізації фінансового механізму середньої освіти в Україні з метою обґрунтування пропозицій щодо вирішення проблеми фінансової взаємодії держави та освітніх установ. У ході його здійснення було з'ясовано, що методологічними основами розвитку механізмів фінансування освіти найбільш актуальними на теперішній час є концепція «академічного капіталізму», теорія «підприємницького університету» та дослідження щодо «поділу витрат» в освіті [25, 24].

За результатами проведеного аналізу з'ясовано, що у напрямках фінансової політики держави, нормативно-правових документах, в цільових програмах різного рівня міститься безліч протиріч, що породжують проблеми та інституційні бар'єри в розвитку закладу окремих закладів загальної середньої освіти як суб'єктів економічної діяльності. Заклади освіти в Україні з одного боку, є установами, що отримують фінансування, здебільшого, з бюджету, з іншого боку, – здійснюють освітню діяльність та надають освітні послуги, результати яких впливають на стан розвитку суспільства в цілому. Такі обставини визначають необхідність концептуального вдосконалення бюджетного та позабюджетного фінансування закладів освіти.

Проблема економічного розвитку закладів загальної середньої освіти в Україні, питання пошуку та залучення додаткового фінансування постійно аналізується вітчизняними науковцями та управлінцями, державними та

громадськими установами, та має своє відображення у розробці та її прийнятті різних освітніх проектів/програм [17; 28]. У сучасних наукових дослідженнях обговорюються питання економічного розвитку закладів освіти, зокрема проблеми пошуків та залучення додаткового фінансування закладів освіти в Україні [23; 28]. Розглянемо це на прикладі фінансування гімназій. Гімназія створюється відповідно до соціально-економічних, національних, культурно-освітніх потреб у ній і за наявності концепції (наукового обґрунтування, комплексу провідних ідей, конструктивних принципів) діяльності гімназії, кадрового, навчально-методичного, фінансового, матеріально-технічного забезпечення її практичної реалізації».

Фінансово-господарська діяльність гімназії здійснюється на основі її кошторису. Джерелами формування кошторису є: кошти засновника(ів); кошти місцевого (державного) бюджету, що надходять у розмірі, передбаченому нормативами фінансування загальної середньої освіти для забезпечення вивчення предметів в обсязі державних стандартів освіти; кошти, отримані від надання гімназією додаткових освітніх послуг; прибутки від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, від здавання в оренду приміщень, споруд, обладнання; кредити та інвестиції банків; добровільні грошові внески і пожертвування підприємств, установ, організацій та окремих громадян, іноземних юридичних та фізичних осіб.

Слід зазначити, що гімназія, наділена досить широкими повноваженнями, зокрема і в сфері фінансово-господарської діяльності, а саме:

– Гімназія має право користуватися інвестиціями, коротко- і довготерміновими кредитами. Короткотерміновий кредит використовується гімназією для здійснення її поточної діяльності. Довготерміновий кредит використовується для зміцнення матеріально-технічної та соціально-культурної бази гімназії з наступним погашенням кредиту за рахунок її коштів.

– Гімназія має право укладати угоди про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з навчальними закладами, науковими установами, підприємствами, організаціями, громадськими об'єднаннями, окремими громадянами як на території України, так і за її межами.

– Гімназія за наявності належної матеріально-технічної та соціально-культурної бази, власних фінансових коштів має право налагоджувати міжнародні зв'язки на основі самостійно укладених угод про обмін педагогічними працівниками та учнями, проводити спільні заходи (конференції, олімпіади тощо), а також вступати до міжнародних організацій відповідно до чинного законодавства.

У зв'язку з сучасними фінансовими проблемами економічної діяльності закладів загальної середньої освіти в Україні виникає необхідність щодо

отримання більш повної інформації стосовно зарубіжного та вітчизняного досвіду та економічних механізмів залучення додаткових ресурсів в освітянську галузь, а також інформації щодо проведення системного аналізу реальних можливостей фінансово-економічної підтримки освітніх установ. Це обумовлено і процесами глобалізації.

Проблемам глобалізації економіки та пошуку/залучення додаткових джерел фінансування в українську освіту присвячені розробки Національної ради з економічної освіти США в Україні [13, 14].

Світова практика управління свідчить про те, що система середньої освіти має можливість функціонувати і розвиватися, коли витрати на освіту знаходяться на рівні 5 - 7% від ВВП, з урахуванням конкретних умов і традицій кожної країни. В Україні за останні два роки (2017-2018 рр.) фінансування освіти було на рівні 5,8 – 6% ВВП, Приватні витрати за останні 10 років зростали щорічно в середньому на 6%, однак їх частка в останні 5 років не перевищує 1% ВВП, Дві третини приватних витрат на освіту – фінансування середньої школи [13, 13].

Відповідно до Законів України “Про освіту”, “Про повну загальну середню освіту”, фінансування державних і комунальних закладів загальної середньої освіти здійснюється за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством, наприклад, благодійної допомоги, грантів тощо. Джерела фінансування закладів освіти можуть бути різноманітними. Вони можуть мати як свою специфіку, так і різні механізми залучення коштів. Зважаючи на те, що на практиці більшість загальних освітніх установ фінансується некомерційними організаціями, зокрема: внутрішні джерела фінансування (державне фінансування – бюджет); недержане фінансування (асигнування спонсорів, благодійні внески, фонди тощо); закордонна допомога (гуманітарна допомога у вигляді цільових грантів, консультативна допомога, обмін досвідом тощо). З державного бюджету заклади загальної середньої освіти отримують освітню субвенцію на оплату праці з нарахуваннями педагогічним працівникам у частині забезпечення видатків на здобуття повної загальної середньої освіти. Також для закладів загальної середньої освіти з державного бюджету виділяються субвенції на підтримку Нової української школи, організацію інклюзивної освіти, субвенція «Спроможна школа для кращих результатів» для підтримки опорних шкіл – на ремонти, закупівлю обладнання та автобусів.

***Основні показники бюджетного фінансування закладів загальної середньої освіти та гімназії зокрема в Україні***

Проаналізуємо теоретико-методичні аспекти фінансово-економічного забезпечення закладів загальної середньої освіти в Україні, а саме: основні показники бюджетного фінансування загальної середньої освіти в Україні за останній період.

Показник обсягу освітньої субвенції – для місцевих бюджетів в Україні визначають за спеціально затвердженою формулою (формула розподілу освітньої субвенції між місцевими бюджетами, затверджена постановою КМУ від 27.12.2017 № 1088, викладена у новій редакції постановою від 06.02.2019 № 65 [15]). Згідно цього розрахунку розподіл обсягу освітньої субвенції між місцевими бюджетами здійснюється на підставі: розрахункового показника фінансового нормативу бюджетної забезпеченості контингенту учнів усіх типів закладів загальної середньої освіти станом на 5 вересня року, що передує поточному бюджетному періоду, контингенту учнів групи VI станом на 1 січня року, що передує плановому бюджетному періоду та контингенту студентів групи VII станом на 1 жовтня року, що передує плановому бюджетному періоду.

У Законі України «Про Державний бюджет України на 2019 рік»: *освітня субвенція у 2019 році зменшена на 1 356,2 млн. грн.* [8]. Таке зменшення відбулося переважно за рахунок зменшення нерозподілених видатків у загальному обсязі цієї субвенції. На 2019 рік розмір освітньої субвенції становить – 69 623 581,4 тис. грн [3].

У бюджеті на 2020 рік передбачено збільшення освітньої субвенції, зокрема: заплановано кошти на створення програми «Спроможна школа для кращих результатів», що спрямована на мотивацію та підтримку молодих учителів – введено щорічну грошову підтримку для кожного молодого вчителя (21 тис. грн). Відповідно програма «Нова українська школа» передбачає подальший розвиток навчально-практичних центрів профтехосвіти і/або збереження освітньої субвенції для забезпечення освіти дітей з особливими освітніми потребами. Також збільшено субвенцію на реалізацію програми «Спроможна школа для кращих результатів» на забезпечення шкіл необхідним обладнанням – 3,5 млрд. грн.

Що стосується субвенції на покращення соціального захисту окремих категорій педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, то вона складатиме 3,7 млрд. грн. у 2020 році. Водночас, на підтримку та проведення наукових досліджень закладами з найкращою атестаційною оцінкою виділено 300 млн. грн. – теж за рахунок освітньої субвенції.

*Показник «середня річна зарплата» педагогічних працівників». У таблиці додатка, що наведений відповідно до ст. 38 БКУ, додатків 1–9 від 16.11.2018 до законопроекту введено такі показники, зокрема на 2019 рік [3]:*



- середня річна зарплата вчителя в сукупності на 2019 рік ('000 ₴) ⇒ 136,004 184 грн, це 11333 грн на місяць;
- середня річна зарплата директора в сукупності на 2019 рік ('000 ₴) ⇒ 177,880 758 грн, це 14820 грн на місяць [3].

*Показник «гроші ходять за вчителем».* У додатках, що наведені відповідно до ст. 38 Бюджетного кодексу України (Зведені бюджети областей), визначено видатки на оплату праці з нарахуваннями педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в розрізі за областями. Загалом відбувається тенденція до збільшення частки бюджетів на оплату праці педагогічних працівників. Нижче представлені показники зведених обласних бюджетів різних міст України в статті «Видатки на оплату праці» (табл. 1).

Таблиця 5.

**Видатки на оплату праці» у 2019 році (тис. грн.)**

<i>Область</i>	<i>Бюджет</i>	<i>Область</i>	<i>Бюджет</i>
Вінницька	2 835 078	Миколаївська	1 965 640
Волинська	2 464 890	Одеська	4 107 247
Дніпропетровська	4 805 809	Полтавська	2 338 667
Донецька	2 350 941	Рівненська	2 883 867
Житомирська	2 362 810	Сумська	1 572 031
Закарпатська	3 078 437	Тернопільська	1 947 821
Запорізька	2 770 496	Харківська	3 626 516
Івано-Франківська	2 961 966	Херсонська	1 918 552
Київська	3 325 447	Хмельницька	2 294 350
Кіровоградська	1 707 778	Черкаська	2 025 952
Луганська	958 053	Чернівецька	1 846 511
м. Києва	3 307 510		
<b>Разом по бюджетах адміністративно-територіальних</b>	<b>59 456 369</b>		

одиниць:			
----------	--	--	--

*Показник «додаткові видатки».* До основних у показнику *додаткових видатків*, передбачених загальним фондом Держбюджету 2019 р. на трансферти місцевим бюджетам, віднесено зокрема [3]:

- 1,5 млрд. грн. — реалізація заходів, спрямованих на підвищення якості освіти;
- 150 млн. грн. — створення й ремонт спортивних комплексів при закладах загальної середньої освіти;
- 45 млн. грн – надання фінансової підтримки кримськотатарському каналу «АР Крим», в розділі «Освіта» [3].

На обсяг видатків на освіту безпосередньо впливає такий показник, як *вартість освітньої послуги*. Водночас, вартість освітніх послуг визначає безліч чинників, які є досить різноманітними за характером складності, тривалості дії та за способом обліку. Врахування сукупності впливу цих чинників дозволяє визначити реальну вартість певної освітньої послуги. Всі чинники, що впливають на формування вартості освітньої послуги, доцільно об'єднати за двома основними групами: *зовнішні та внутрішні*. До *зовнішніх* відносяться чинники, вплив яких не залежить від діяльності конкретного освітнього закладу; до *внутрішніх* відносять чинники, які безпосередньо впливають на специфіку діяльності освітнього закладу.

*Зовнішні чинники: рівень інфляції в країні і, відповідно, рівень цін на товари і послуги в регіоні, що визначає можливість/неможливість придбання закладом освіти необхідних для здійснення освітньої діяльності товарів, послуг (у першу чергу, комунальних послуг, тепло-, енергопостачання, прибирання закладу та обладнання школи, шкільної території); територіальне розташування закладу освіти; природно-кліматичні, соціально-демографічні та геополітичні умови* – все це є комплексною характеристикою середовища, в умовах якого функціонує заклад освіти, і, що відповідно, визначає економічні умови та нормативи фінансування закладу, незалежно від того чи здійснюється воно на основі бюджетного фінансування, чи фінансується за допомогою спонсорів, благодійної допомоги. Окрім того, «територіальне розташування» слід враховувати і при розрахунках пільг для осіб, які, наприклад, працюють в районах тимчасово окупованих (Донецька, Луганська області, А Р Крим). Слід також зазначити, що *середній рівень заробітної плати в регіоні, де розташований навчальний заклад, також безпосередньо впливає на частину фінансування, яка виділяється згідно кошторису на оплату праці працівників закладу.*

*Внутрішні чинники: комплекс реалізованих в освітньому закладі загальноосвітніх послуг (програм, курсів, спеціалізацій), що безпосередньо впливає на якість навчальної діяльності самого закладу освіти. Специфіка контингенту учнів в класах (корекційні класи, класи, де навчання інклюзивне,*

дистанційне), що визначає структуру загальних витрат закладу на освітню діяльність, а також формує обсяг загальних витрат на реалізацію освітніх програм, оскільки вони різняться між собою. В свою чергу, *«ресурсомісткість»* галузей народного господарства певного регіону/ринку праці, визначає обсяг витрат на забезпечення освітнього процесу в цьому регіоні (лабораторну базу, спеціалізовані класи, інструменти, шкільне обладнання та інвентар тощо). *Стан матеріально-технічної бази* закладу освіти визначає загальний обсяг витрат на капітальний ремонт та реконструкцію, поточний ремонт та технічне переобладнання. *Склад і кваліфікація кадрів* визначає обсяг видатків на оплату праці всіх працівників освітнього закладу за штатним розкладом [7, 15,16].

Вплив зазначених чинників може значно змінювати вартість регіональної освітньої послуги. На основі аналізу особливостей на регіональному рівні доцільно розробляти коефіцієнти подорожчання/здешевлення освітніх послуг. Застосування об'єктивних коефіцієнтів обумовлене тим, що одна і та ж освітня послуга може різнитися за вартістю в закладах одного регіону. Такий підхід дозволяє на практиці враховувати індивідуальні особливості окремих закладів освіти, збалансувати регіональні відмінності, що існують між ними.

Також вартість освітніх послуг залежить і від порядку нарахування, що на практиці може бути представлено, як «чиста вартість освітньої послуги» та «повна вартість освітньої послуги». «Чиста вартість» освітньої послуги є вартість повного курсу навчання в освітньому закладі за певними навчальними програмами/курсами, без врахування «супутніх послуг». «Повна вартість» освітньої послуги, окрім «чистої вартості», включає в себе вартість освітніх продуктів, що відображаються у речовій формі/вартості, а саме: підручники, посібники, спеціальне обладнання та приладдя для кабінетів, знаряддя та інвентар для спортивного залу, інтерактивні дошки тощо. Аналіз «чистої» і «повної» вартості освітньої послуги показує, що «повна вартість» у реальному житті в два, а то й і більше разів перевищує «чисту вартість» освітньої послуги.

### **Світові моделі фінансування закладів загальної середньої освіти/гімназій**

Наразі обсяги як попиту так і пропозиції освітніх послуг в різних країнах світу зростають занадто високими темпами. У найбільш економічно розвинених країнах, де темпи економічного зростання досягають 10-15% на рік окупність грошей, залучених в освіту, становить, за світовими стандартами, від 3 до 6 доларів на кожен залучений долар, а це приблизно в шість разів більше, ніж у будь-якій галузі економіки. Водночас, механізми та технології пошуку й

залучення грошей в освіту – *моделі фінансування освіти* в різних країнах світу різняться. У світовій практиці використовуються три основні *моделі* фінансування середньої освіти, а саме: [36,41, 42].

**1. Модель фінансування освіти, орієнтована на вільний ринок.**

Характеризується: скороченням державних витрат на освіту і розвитком конкуренції; приватизацією навчальних закладів; розвитком приватних навчальних закладів; упровадженням системи освітніх ваучерів, грантів; можливістю оплати навчання «в кредит» або поетапно (по модулях); зміною системи оплати праці вчителів за результатами навчальних досягнень учнів, а також практикою винагороди працівників освітніх установ; підвищенням юридичної незалежності навчальних закладів від держави; підвищенням конкурентоспроможності закладів освіти і фінансової самостійності навчальних закладів з метою продажу освітнього продукту, стимулювання підвищення якості наданих освітніх послуг.

**2. Модель фінансування освіти, орієнтована на суспільний ринок.**

Характеризується: частковою приватизацією системи освітніх установ; скороченням державного фінансування освіти та підвищенням вкладень індивідуумів в отримання якісної освіти; політикою, яка гарантує рівні можливості для всіх за умови стабільності фінансових джерел в освіту; фінансуванням особистого інтересу до навчальної діяльності з метою задоволення індивідуальних соціальних, економічних і професійних потреб.

**3. Антиринкова модель соціального фінансування освіти.**

Орієнтована на альтернативне інтегроване суспільство. Характеризується: переважною роллю держави у вирішенні питань фінансування освіти; бюджетним фінансуванням; збільшенням (зменшенням) викладацького складу закладу освіти; скороченням робочого часу персоналу навчальних закладів; підвищення заробітної плати вчителів та викладачів освітніх закладів у залежності від державного фінансування освіти (табл. 2).

Таблиця 6.

**Основні моделі фінансування освіти, що існують у світовій практиці**

<i>Модель</i>	<i>Країни</i>	<i>Основні переваги</i>	<i>Недоліки</i>
Модель фінансування освіти, орієнтована на вільний ринок.	США, Великобританія, Шотландія, Австралія, Нова Зеландія, Південна Африка, Нідерланди, Іспанія	Зростання прибутку навчального закладу. Підвищення якості навчання у відповідності до фінансових витрат на освіту. Різноманіття джерел	Занадто велика децентралізація управління середньою освітою. Занадто велика комерціалізація середньої освіти. Обмеження рівних освітніх

		фінансування освіти, свобода вибору освітньої установи.	можливостей для дітей з різних верств населення.
Модель фінансування освіти, орієнтована на суспільний ринок	Переважає більшість країн Західної Європи	Рівновага між особистою відповідальністю учня і активною допомогою державних і більшою мірою недержавних навчальних закладів у навчанні, а також побудові подальшої кар'єри; демократизація освітніх послуг.	Послаблення ролі держави в управлінні освітою, збільшення фінансування недержавних підприємств, що фінансують освіту та зацікавлені в реалізації системи «освіта протягом всього життя», однак з урахуванням власних інтересів.
Антиринкова модель соціального фінансування освіти	Чеська Республіка, Німеччина, Єгипет, Данія, Фінляндія, Норвегія, Швеція, Ірландія, Угорщина	Фінансування рівних можливостей та рівних умов для всіх, без врахування кінцевого результату.	Надмірна державна орієнтація, основне навантаження на державний бюджет, збільшення податкового тягаря всіх без винятку платників податку.  Відсутність джерел недержавного фінансування.

Вивчення та залучення світового досвіду реформування фінансових відносин між державою і освітніми закладами орієнтує на його адаптацію для українських умов господарювання. Зміна ролі держави в розподілі фінансових потоків між рівнями середньої освіти та підвищення фінансової самостійності закладів загальної середньої освіти дозволить уникнути неефективних витрат та загалом підвищити якість освіти в Україні.

### **3.5.2. Розрахунок нормативних витрат надання освітніх послуг в Україні та обґрунтування необхідності розробки етапів реалізації програми переходу закладів загальної середньої освіти на нормативне фінансування**

*Методика розрахунку нормативних витрат надання освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти/гімназіях в Україні.*

Сучасні фінансові проблеми економічної діяльності закладів загальної середньої освіти в Україні спонукають до покращення інформування стосовно економічних механізмів визначення нормативних витрат фінансування освітніх послуг в інших країнах.

Реформи загальної середньої освіти в Україні призводять до розробки відповідних методичних рекомендацій щодо переведення бюджетних установ на нормативне фінансування. Разом з тим, запропоновані підходи не враховують деякі важливі параметри діяльності установ, не визначають обсяг фінансового забезпечення на виконання державного завдання закладами освіти [23,28]. Більш детальному визначенню обсягу фінансового забезпечення на виконання державного завдання закладами освіти пропонуємо методику визначення нормативних витрат вартості надання освітніх послуг закладами освіти.

Методика визначення нормативних витрат вартості надання освітніх послуг з урахуванням нормативу проводиться на основі розрахунку [43]:

- вартості надання освітніх послуг у поточному фінансовому та в плановому періоді/роках з урахуванням одиниці освітньої послуги, що надається в межах державного фінансування;
- обсягу витрат на утримання майна загальноосвітніх установ у поточному/плановому періоді/році;

Обсяг фінансування ( $F_y$ ) на виконання державного замовлення закладом освіти у відповідних поточному/плановому періоді/році визначається за такою формулою:

$$F_y = \sum_i N_i \times k_i + N_{im} \quad (1)$$

де  $N_i$  – нормативні витрати на надання  $i$  – тої державної послуги в черговому фінансовому році і плановому періоді;

$k_i$  – обсяг (кількість одиниць) надання  $i$  – тої державної послуги в черговому фінансовому році і плановому періоді;

$N_{im}$  – нормативні витрати на утримання майна в черговому фінансовому році (плановому періоді).

У витратах на надання освітньої послуги закладом освіти виділяють:

- нормативні витрати, безпосередньо пов'язані з наданням освітньої послуги;
- нормативні витрати на загальногосподарські потреби (за винятком витрат, які враховуються у складі нормативних витрат на утримання майна);
- інші нормативні витрати.

У складі нормативних витрат, безпосередньо пов'язаних з наданням освітньої послуги, виділяються наступні нормативні витрати:

- нарахування на оплату праці персоналу (педагогічних працівників) з урахуванням надбавок та індексації;
- на придбання книговидавничої продукції (підручників, посібників) та періодичних видань для школи;
- на інші витрати, безпосередньо пов'язані з наданням освітніх послуг закладом освіти.

Нормативні витрати на загальногосподарські потреби включають в себе наступні нормативні витрати:

- на комунальні послуги (за винятком нормативних витрат, віднесених до нормативних витрат на утримання майна);
- на утримання об'єктів нерухомого майна (нормативні витрати на експлуатацію систем охоронної, протипожежної сигналізації, охорони; на установку локально обчислювальної мережі і системи відеоспостереження; на проведення поточного ремонту об'єктів нерухомого майна; на оренду нерухомого майна; нормативні витрати на утримання прилеглих територій відповідно до затвердженими санітарними правилами і нормами, а решта нормативні витрати, пов'язані з утриманням нерухомого майна);
- на утримання об'єктів особливо цінного рухомого майна (нормативні витрати на технічне обслуговування і поточний ремонт об'єктів особливо цінного рухомого майна, на матеріальні запаси, які споживаються за статтею «особливо цінного рухомого майна» (що не віднесено до нормативних витрат, безпосередньо пов'язаних з наданням державної освітньої послуги).

Інші нормативні витрати, можуть бути пов'язані з:

- придбанням послуг зв'язку;
- придбанням/орендою транспортних засобів/послуг;
- організацією харчування окремих категорій учнів (дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з особливими потребами;
- іншими загальногосподарськими потреби (оплату праці згідно господарських договорів, підписка нормативно-методичної літератури, придбання господарського інвентарю/миючих засобів, пально-мастильних засобів для транспортних засобів (якщо такий є на балансі установи), медикаменти і засоби першої невідкладної допомоги для медичного кабінету (якщо такий є в установі, наприклад, у сільській місцевості).

Розрахунок зазначених нормативних витрат в розрахунку на одиницю державної/освітньої послуги здійснюється, виходячи з витрат на поставлені завдання у звітному (фінансовому) році, скоригованими на коефіцієнт підвищення (зниження) обсягу зазначеного виду послуг. Упровадження нормативного принципу фінансування освітніх установ вимагає розробки етапів переходу на нові принципи фінансування та комплексу заходів на кожному етапі впровадження такого фінансування. У зв'язку з цим представлена послідовність заходів/етапів реалізації програми переходу закладів освіти на нормативне фінансування.

*Етапи реалізації програми переходу закладів загальної середньої освіти/гімназій в Україні на нормативне фінансування [37].*

Пропонована дворівнева система нормативного фінансування середньої освіти заснована на умовному поділі бюджетних джерел фінансових ресурсів загальноосвітніх установ на основну і додаткову складові. Основне фінансування загальноосвітнього закладу здійснюється з урахуванням

нормативу витрат на одного учня. За основу нормативу фінансових витрат на одного учня береться гарантований мінімум, який забезпечує безперебійність освітнього процесу.

Обґрунтування етапів реалізації програми переходу загальноосвітніх установ на нормативне фінансування має враховувати таке: особливу увагу слід звернути на питання зміни механізмів бюджетного фінансування на законодавчому рівні з метою забезпечення переходу бюджетного фінансування від «управління фінансами до управління результатами» [42, 43].

*Перший етап «Підготовчий».* Підготовка вихідних статистичних даних щодо інвентаризації матеріально-технічної бази загальноосвітніх установ, визначення кваліфікаційної структури професій, диверсифікація замовників, рекомендації по реструктуризації мережі шкіл, розробка регіональної програми переходу на нормативне фінансування, створення регіонального відділу по економіці розрахунків, проведення фінансово-економічного аналізу реального стану загальноосвітніх установ, відкриття особових рахунків кожним закладом освіти, створення відповідної координаційної/наглядової ради з організації переходу на нормативне фінансування в рамках окремих регіонів та відповідних бюджетних комісій у цих регіонах, організація і проведення компанії в засобах масової інформації з роз'яснення основних положень переходу на нормативне фінансування в рамках окремих регіонів.

*Другий етап «Експериментальний».* Розробка нормативно-правової бази впровадження нормативного фінансування, планування регіонального бюджету на освіту, проведення регіонального експерименту по апробації нових організаційно-правових форм, аналіз і оцінка соціально-економічних ризиків і наслідків переходу на нормативне бюджетне фінансування в регіоні, підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх установ в умовах нормативного фінансування, розробка та апробація методики і технології нормативного фінансування, вивчення і використання ефективного зарубіжного досвіду щодо нормативного фінансування.

*Третій етап «Корекційний».* Узгодження можливості регіонального бюджету і потреб регіонального ринку праці (з урахуванням профорієнтації окремих закладів освіти), доопрацювання методики розрахунку витрат, координації руху фінансових потоків, технологій реалізації освітніх програм з нормативного фінансування для різних регіонів (з урахуванням специфіки розвитку), інформаційно-правове забезпечення проєкту.

*Четвертий етап «Контрольний».* Розробка та затвердження системи індикаторів/розрахунків і порядку проведення моніторингу ходу впровадження нормативного фінансування по регіонах, оцінка та аналіз результатів переходу на нормативне фінансування в окремих регіонах, прийняття рішень щодо



уточнення і корекції за підсумками аналізу нормативно-правової та методичної бази, навчально-методичних матеріалів, доробка моделі нормативно фінансування за результатами апробації на регіональному та загальнодержавному рівнях.

*П'ятий етап «Завершальний».* Перехід до формування бюджетів на нормативній основі.

**Висновки.** Результативність діяльності закладів освіти в Україні може визначатися відповідно до зростання/зниження освітнього рівня та якості освітніх послуг, отриманих під час навчання. Зокрема світова економіка, практика управління освітою свідчить про те, що система закладів загальної освіти має можливість функціонувати і успішно розвиватися в будь-якій країні за умов, коли витрати на освіту знаходяться на рівні 5 – 7% від ВВП, з урахуванням економічних, політичних факторів розвитку та етнічних традицій кожної країни окремо. З огляду на проведений аналіз теоретико-методичних аспектів фінансово-економічного забезпечення закладів загальної середньої освіти в Україні можна зробити висновок щодо необхідності врахування основних показників бюджетного фінансування загальної середньої освіти в Україні за останній період, а саме: показника «обсягу освітньої субвенції», показника «середньої річної заробітної плати педагогічних працівників», показника «гроші ходять за вчителем», показника «додаткові видатки». Розглянуто також показник, від якого залежить обсяг видатків на освіту, а саме показник «вартості освітньої послуги». Представлені також сукупності чинників, що безпосередньо впливають на показник «вартості освітньої послуги», а саме: зовнішніх чинників, вплив яких не залежить від діяльності конкретного освітнього закладу та внутрішніх чинників, які безпосередньо впливають на специфіку діяльності освітнього закладу. Також розглянуто вартість освітніх послуг у залежності від порядку її нарахування, що на практиці розраховуються в «чистій вартості освітньої послуги» та «повній вартості освітньої послуги».

З урахуванням досить складної на теперішній час ситуації з бюджетним фінансуванням загальної середньої освіти в Україні, зменшенням обсягів освітньої субвенції проблема пошуку та залучення коштів для покращення функціонування загальноосвітнього середовища сьогодні є найбільш актуальною. Водночас пошуки альтернативних джерел фінансування призводять до необхідності більш ретельного вивчення системи чинників, що впливають на вартість освітніх послуг зокрема. Всі моделі фінансування освіти, що розглянуті вище, орієнтовані на підвищення якості освіти. Їхній аналіз показав, що на теперішній час для України не існує універсальної моделі фінансування загальної середньої освіти. Наразі в Україні доцільніше

розробляти «змішану» модель фінансування та розвитку загальної середньої освіти, яка відповідає вимогам сучасної реальності, фінансових можливостей країни та має прогноз розвитку на майбутнє, а саме: забезпечення рівних умов доступу до загальної середньої освіти усіх дітей. Можливість упровадження різних моделей фінансування освіти вимагає залучення різних механізмів та різних джерел фінансування, розробки технології недержавного фінансування закладів освіти, підвищення фінансової самостійності навчальних закладів, стимулювання конкурентоспроможності закладів та збереження державного (фінансового) контролю за діяльністю закладів загальної середньої освіти. Визначення нормативних витрат, що представлене у статті, проводиться на основі розрахунку: вартості надання освітніх послуг у поточному та плановому періоді/році. Відповідно, воно повинно бути заохочувальним важелем за високі показники роботи закладу освіти. Впровадження нормативного принципу фінансування закладів освіти вимагає розробки етапів переходу на нові принципи фінансування. У зв'язку з цим визначена і представлена послідовність заходів/етапів щодо реалізації програми переходу закладів освіти на нормативне фінансування. Впровадження основних етапів і заходів фінансування загальноосвітніх установ призведе до підвищення якості функціонування їх освітнього середовища.

Запропоноване обґрунтування та механізм переходу на нормативне фінансування (етапи реалізації програми переходу загальноосвітніх установ на нормативне фінансування) потребує зміни механізмів бюджетного фінансування на законодавчому рівні з метою забезпечення переходу бюджетного фінансування від «управління фінансами до управління результатами». У подальшому, на підставі коефіцієнтів, що відображають ефективність роботи школи, а саме: завантаження школи, відсоток успішності учнів (за отриманими балами ЗНО), працевлаштування та кар'єрний зріст випускників – розраховується інтегральний коефіцієнт діяльності закладу освіти, що уможлиблює рейтингування закладів освіти. Пропонований підхід сприяє ефективному перерозподілу фінансових ресурсів з урахуванням зростання зацікавленості в підвищенні конкурентоспроможності наданих освітніх послуг, підвищення якості освіти та результативності діяльності закладу загальної середньої освіти.

## Література до розділу:

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 2005. № 1 (10). С. 58–69.
2. Брюн Д., Лихтхарт А. Мистецтво в освіті. Досвід вальдорфської школи. Київ: «НАІРІ», 2006. 200 с.
3. Бюджет освіти та науки 2019. Аналітичний центр SEDOS: URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/biudzh-et-osvity-ta-nauky-2019>
4. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. Київ. Центр учбової літератури, 2007. 2-е вид. 968 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови: Понад 170 000 / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Ірпінь: «Перун», 2004. 1440 с.
6. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України: автореферат ... канд. мед. наук: спец. 14.02.01. Київ, 2006. 20 с.
7. Глобалізація : навч. посібник / Пер. з англ. В. Алексашина. Київ: Амадей, 2009. 480 с.
8. Гораш К.В. Інноваційні складові особистості сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10. Ч. 1. С. 171 – 180.
9. Гораш К.В. Прогнозування інноваційного розвитку загальної середньої освіти: діяльнісний аспект. *Рідна школа*, 2016. № 7 (1039). С. 21–25.
10. Гораш К.В. Сучасні тенденції змін освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Ужгород, 2021. Вип. 2 (49). С. 42–47.
11. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи — новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. Харків : ВГ «Основа», 2018. 119 с.
12. Єльнікова, Г. В., Куценко, В. І., Маслов, В. І. та ін. Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу : моногр. / за ред. Г. В. Єльнікової, Київ : УМО, Педагогічна думка, 2012. 220 с.
13. Климчук І.О. Дослідження показників якості/результативності освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти в Україні// *Scientific Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*, № 5(25), 2018, С.27-31. <https://lib.iitta.gov.ua/713577/2/Scientific%20Journal%20%20C2%ABScienceRise%20Pedagogical%20Education%20%20E2%84%96%2010%286%292016.pdf>
14. Климчук І.О. Теорія і технології реалізації інвестиційних механізмів у шкільній освіті : посібник. Київ. 2014. 87 с.  
URL:<http://undip.org.ua/upload/iblock/b16/ПОСІБНИК%20Теорія%20і%20Отехнології%20реалізації%20інвестиційних%20механізмів%20>
15. Климчук, І.О. Фінансові аспекти економічної складової прогнозування та розвитку закладів освіти в Україні. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (33). стор. 11-15. ISSN 2519-4984

16. Klymchuk, Iryna. Фінансові механізми економічної складової прогнозування та розвитку закладів загальної середньої освіти в Україні. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 5 (38). стор. 37-40. ISSN 2519-4984

17. Конституція України

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page#Text>

18. Косенко Д. Ю. Предметно-просторове середовище Вальдорфської школи: практика і принципи формування. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ. Запоріжжя: Дике Поле, 2015. С. 100-114.

19. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 1. С. 8-15.

20. Маркозова О.О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини, 2016.

URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuuaup\\_2016\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuuaup_2016_2_19)

21. Мезенцева О. Учительсько-батьківське партнерство як умова гармонійного виховання дитини. *Вальдорфська педагогіка: в гармонії тіла, душі та духу* : навчально-методичний посібник, Дніпро: Акцент ПП. 2016. С. 35–44.

22. Мезенцева О. І., Косенко Д. Ю. Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід Вальдорфської школи. *Сборник научных трудов SWorld*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Современные проблемы и пути их разрешения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012», Вып. 4. Том 25. Одесса: КУПРИЕНКО. 2012. С. 60–67.

23. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

24. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

25. Нова українська школа: чого очікувати від реформи освіти в Україні. URL: <https://www.segodnya.ua/ukraine/novaya-ukrainskaya-shkola-chto-zhdut-roditelyam-ot-reformy-obrazovaniya-1291098.html>

26. Освітня реформа: друга школа втрачає спецстатус, гімназію — збережуть. URL: <http://vikna.if.ua/news/category/education/2018/04/04/83308/view>

27. Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 класи / МОН України, департамент заг. серед. та дошк. освіти, Ін-т інновац. технологій та змісту освіти, Міжнародна Асоціація Вальдорфської педагогіки в Центральній та Східній Європі, Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні. Київ: Генеза, 2009, 512 с.

28. Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії. Інструкції про організацію та діяльність ліцею: Наказ Міністерства освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-472290-02>
29. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
30. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. №764-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
31. Реформа освіти та науки. «Урядовий портал», Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України, 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>.
32. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. 670 с.
33. Трубочева С. Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2019. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, вип. 2 (45). С. 205–208.
34. УКРАЇНА – LEARNING NATION.  
URL: <https://strategy.uifuture.org/ukraine-learning-nation.html>
35. Штайнер Р. Виховання дитини з погляду духовної науки. Київ : НАІРІ, 2020. 36 с.
36. Altbach P. G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11, Issue 3-4. P. 290–305. doi: <http://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
37. Bates T. Teaching in a Digital Age. Subtitle: Guidelines for designing teaching and learning, 2019. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>. (Last accessed: 05.10.2021).
38. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices, in Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. OECD Publishing. Paris, 2014. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264203587-3-fr> (Last accessed: 13.10.2021).
39. Epochenunterricht. Grundlagen - Modelle - Praxisberichte / hrsg. von H. Kamm. Bad Helbrunn: Klinkhardt, 2000. 216 S.
40. European Integration and the Governance of Higher Education and Research / ed. by Amaral A., Neave G., Musselin C., Maassen P. // Higher Education Dynamics. 2009. Vol. 6. P. <https://www.springer.com/gp/book/9781402095047>
41. European integration and the transformation of higher education / Elken M., Gornitzka A, Maassen P., Vukasovic M. University of Oslo research paper, 2011. P. 57. <https://biblio.ugent.be/publication/4352122>
42. Janmaat J. G. Nation-Building, Democratization and Internationalization as Competing Priorities in Ukraine's Education System // Nationalities Papers. 2008. Vol. 36. P. 1–23  
[https://www.researchgate.net/publication/248959461\\_Nation\\_Building\\_Democratization\\_and\\_Globalization\\_as\\_Competing\\_Priorities\\_in\\_Ukraine's\\_Education\\_System](https://www.researchgate.net/publication/248959461_Nation_Building_Democratization_and_Globalization_as_Competing_Priorities_in_Ukraine's_Education_System)

43. Kowaltowski D. K. Humanization in Architecture: Analysis of themes through high school building problems. PhD Thesis. University of California, 1980. URL:

[https://www.academia.edu/527005/Humanization\\_in\\_architecture\\_analysis\\_of\\_themes\\_through\\_high\\_school\\_building\\_problems](https://www.academia.edu/527005/Humanization_in_architecture_analysis_of_themes_through_high_school_building_problems).

44. Steiner R. The Social Future, 3rd ed., trans. Henry B. Monges (Spring Valley, New York: Anthroposophic Press, 1972, 80 p.

45. Steiner R. Education and Modern Spiritual Life. Anthroposophical Publishing Company, London, 1989. 232 p.

46. Steiner, R. Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches. (GA 294) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach, Schweiz, 1990. 214 S.