

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

**В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ 2024

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**О. М. ТОПУЗОВ, О. В. МАЛИХІН,
Н. О. АРІСТОВА, С. В. АЛЕКСЄЄВА, Р. А. ПОПОВ,
О. В. БАРАНОВСЬКА, Л. В. ШЕЛЕСТОВА**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

монографія

Електронне видання

**Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024**

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №14 від 28 грудня 2023р.)*

Рецензенти:

Засєкіна Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України;

Опалюк Тетяна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Делікатна Наталя Миколаївна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи спеціалізованої школи № 80 Печерського району м. Києва.

Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти / [авт. кол.: О. М. Топузов, О. В. Малихін, Н. О. Арістова, С. В. Алексєєва, Р. А. Попов, О. В. Барановська, Л. В. Шелестова]; за наук. ред. д. пед. н., проф. О. В. Малихіна. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 1099 с.

ISBN 978-966-983-485-0

DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-983-485-0-2024-1099>

Монографію присвячено актуальним питанням індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. Основну увагу зосереджено на теоретико-методологічному аспекті. Зміст монографії, побудований із урахуванням сучасних здобутків з теорії навчання, послідовно висвітлює результати наукових пошуків співробітників відділу дидактики. У науковій праці охарактеризовано наявний стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти; розкрито тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; теоретично обґрунтовано дидактичні засади (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; описано розроблений діагностувальний інструментарій для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020); виявлено дидактичний потенціал індивідуалізації навчання щодо активації їхнього розвитку; презентовано інноваційні технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи); розроблено дидактичні моделі індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти й обґрунтовано доцільність їх імплементації в освітню практику.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

© О. М. Топузов, О. В. Малихін, Н. О. Арістова,

С. В. Алексєєва, Р. А. Попов,

О. В. Барановська, Л. В. Шелестова, 2024

ISBN 978-966-983-485-0

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	9
РОЗДІЛ 2 ЗМІШАНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ДИДАКТИЧНИЙ ДОСВІД КРАЇН ЄС В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВПЛИВІВ.....	80
РОЗДІЛ 3 ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УКРАЇНИ	116
РОЗДІЛ 4 РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ Й СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ІНДИВІДУАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ» В ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ Й АМЕРИКАНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	153
РОЗДІЛ 5 НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ Й ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	261
РОЗДІЛ 6 ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	304
РОЗДІЛ 7 ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	446
РОЗДІЛ 8 ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (3-4 КЛАСИ) У РЕАЛІЯХ ВІЙНИ	573

РОЗДІЛ 9	ДІАГНОСТУВАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ	
	ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI НАСКРІЗНИХ УМІНЬ І	
	КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
.....		691
РОЗДІЛ 10	ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ	
	НАВЧАННЯ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ	748
РОЗДІЛ 11	ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ	
	УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ	
	ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА ЕТАПІ ЗДОБУТТЯ БАЗОВОЇ	
	СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	800
РОЗДІЛ 12	ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ	
	НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	918
РОЗДІЛ 13	ТЕХНОЛОГІЇ РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ	
	ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНЯ (ПОЧАТКОВОЇ, БАЗОВОЇ ТА	
	ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ)	960
РОЗДІЛ 14	ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ	
	В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО	
	ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ДЛЯ	
	БАЗОВОЇ ТА СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ)	990
ВИСНОВКИ		1018
ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		1021

ВСТУП

Трансформаційні процеси, які відбуваються в освітній системі України протягом останніх років, зумовлені, перш за все, повномасштабним вторгненням РФ, яке розпочалося 24 лютого 2022 року й спричинило кардинальні зміни у функціонуванні закладів освіти всіх рівнів. Центральною ланкою здобуття освіти в Україні є заклади загальної середньої освіти. Саме тому питання, пов'язані з організацією освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та з проєкцією на період повоєнного відновлення, є надзвичайно актуальними. Науково-педагогічна спільнота покликана докладати максимальних зусиль задля корегування теорії і практики організації освітнього процесу, що зумовлено сучасними трагічними подіями, які відбуваються в країні. Науковці-педагоги й учителі-практики стикаються з викликами, яких ніколи раніше не було.

Науково-педагогічне фундаментальне дослідження проблеми індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти було розпочато виходячи з потреби перегляду й удосконалення дидактичних засад індивідуалізації навчання з позицій урахування трансформацій, котрі відбуваються в системі освіти в Україні як відповідь на непередбачувані глобальні впливи, що прямо чи опосередковано впливають на всіх суб'єктів освітнього процесу, з одного боку, і власне на освітній процес в закладах загальної середньої освіти, з іншого.

Індивідуалізація навчання – психолого-дидактична проблема, яка має тривалу історію становлення й розвитку. Але кожна епоха привносить певні зміни щодо її сприйняття задля оптимального врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів (здобувачів повної загальної середньої освіти) – як центральних суб'єктів освітнього процесу – задля досягнення високого рівня якості освіти й отримання результатів навчання, котрі б гарантували випускникам закладів загальної середньої освіти можливість стати успішними громадянами своєї країни, які можуть себе реалізувати в професійній діяльності зокрема й у власному особистому житті (індивідуально й на рівні повноцінного члена сучасного суспільства) загалом.

Науковцями відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було здійснено наукове дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» (№ 0121U100347, 2021-2023 рр.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні дидактичних засад та розробленні на їх основі дидактичних моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

- дослідити як дидактичну проблему стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти;
- виявити тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО;
- теоретично обґрунтувати дидактичні засади (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти;
- створити діагностувальний інструментарій для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), і виявити дидактичний потенціал індивідуалізації навчання щодо активації їхнього розвитку;
- підготувати методичні рекомендації (для вчителів ЗЗСО) щодо розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму врахування його індивідуально-типологічних особливостей;
- конструктивно обґрунтувати технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи);
- розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати дидактичні моделі індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО.

Об'єктом дослідження є змішана форма організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Наукове дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» спрямоване на: *обґрунтування* дидактичних засад (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, які мають стати фундаційною основою задля гарантування реалізації в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти принципу особистісно орієнтованого навчання на

компетентнісній основі та в умовах цифровізації освіти; *визначення* сутності й дидактичних (психолого-дидактичних) особливостей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО; *виявлення* тенденцій трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО; створення діагностувального інструментарію для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), а також *виявлення* дидактичного потенціалу індивідуалізації навчання центральних суб'єктів освітнього процесу (учнів) щодо активації їхнього всебічного розвитку; *дидактичне конструювання* технологій розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи); *підготовку методичних рекомендацій* (для вчителів ЗЗСО) щодо розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-типологічних особливостей; *розроблення, теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію* дидактичних моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО, що сприятиме забезпеченню якості освіти та рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у т.ч. за ознакою наявності особливих потреб (Закон України «Про освіту», (2017р.) ст. 6.), а також нададуть змогу максимально враховувати індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні особливості здобувачів повної загальної середньої освіти. Наукове дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» є логічним продовженням таких досліджень відділу дидактики: «Фундаменталізація змісту освіти в старшій школі в умовах профільного навчання» (№ 0112U000336; 2012–2014 рр.); «Формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових» (№ 0114U003074; 2015–2017 рр.); «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» (№ 0118U003355; 2018–2020 рр.).

РОЗДІЛ 1

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Методологія дослідження проблеми індивідуалізації навчання

Вивчення будь-якої наукової проблеми має починатися з визначення її місця в сучасній науковій системі, оскільки лише тоді вона набуває прагматичного значення, набуває теоретичної й практичної цінності. Маємо чітко усвідомлювати, що спричиняє звернення до певної наукової проблеми в певних умовах на певному етапі розвитку суспільства.

Звернення до вивчення проблеми індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти зумовлено необхідністю подальшого пошуку ефективних дидактичних механізмів організації освітнього процесу задля досягнення якості освіти, яка відповідає сучасним вимогам суспільства.

Першим основоположним положенням дослідження проблеми індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти визначаємо її усвідомлення як актуальної психолого-педагогічної (психолого-дидактичної) проблеми. Саме тому звертаємося до представлення засадничих основ її бачення з позицій розуміння понять «методологія», «методологія педагогіки» та «методологія психології».

«Методологія – вчення про метод, наука про побудову людської діяльності. Традиційно найрозвиненішою галуззю методології є методологія пізнавальної діяльності, методологія науки» (Кремень (ред.), 2021, с. 555).

Отже, перш за все, маємо наголосити, що основою будь-якого науково-педагогічного чи науково-психологічного дослідження, як і будь-якого іншого наукового дослідження, є процес пізнання, який є складним, потребує концептуалізації на основі певної методології. Стосовно досліджуваної проблеми – то є методологія педагогіки й методологія психології.

Поняття «методологія» походить від грецького *methoges* – пізнання та *logos* – учення. Методологію можемо трактувати як вчення про методи дослідження, певні правила мислення, котрі застосовуються під час створення й розроблення певної теорії. Методологію також розуміють як науку про логічну організацію та структурування, методи й засоби діяльності (різновидом якої є й наукова діяльність) загалом. Методологія також може визначатися як система основоположних ідей. Методологія – це перш за все методологія наукового пізнання досліджуваного явища, процесу чи об'єкта, що представляє собою певну сукупність теоретичних положень про підходи та принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Методологія може сприйматися в двох основних значеннях: методологія як сукупність методів, прийомів і засобів, котрі використовуються в межах певної науки, а також як галузь знань, що вивчає засоби й принципи організації й здійснення пізнавальної та практико-перетворювальної діяльності людини.

Таким чином, на узагальнювальному рівні можемо говорити про те, що методологія – то є філософське вчення про закони й закономірності, наукові підходи, принципи, методи й засоби пізнання й перетворення дійсності. Методологія зумовлює врахування наявних правил визначення понять, отримання нового знання з наявного знання, методів, прийомів і певних операцій наукового дослідження виучуваних феноменів на всіх його етапах.

Отже, поняття «методології» – одне з найбільш невизначених остаточно понять, з якими доводиться мати справу педагогу-науковцю. Воно часто сприймається як досить суперечливе. Воно може виводитися в багатьох випадках не з аналізу наявних актуальних потреб конкретної науки чи тенденцій її розвитку, а з загальних філософських основ. А останні, як правило, виявляються зовсім неоднозначними для розуміння.

Слід наголосити, що задля розуміння місця методології саме педагогічної науки (Гончаренко, 1997) у загальній системі методологічного

знання доцільно брати до уваги найбільш загальноприйнятний факт про розрізнення рівнів методології, а саме: перший рівень – філософське знання; другий рівень – загальнонаукова методологія (наприклад, синергетичний чи системний підходи), характеристики різних типів наукових досліджень (фундаментальні, прикладні тощо), етапи дослідження та його елементи (концепція, гіпотеза, об'єкт і предмет, мета і завдання дослідження тощо); третій рівень – конкретна наукова методологія (підходи, принципи, процедури, котрі є притаманними лише певній науковій дисципліні). Не є загальноприйнятим, але досить поширеним є виділення четвертого рівня методології (його здебільшого називають – технологічним), до якого відносять методику й конкретні техніки дослідження.

Методологія спеціальної науки разом із урахуванням засадничих положень філософського та загальнонаукового рівнів методології включає й проблеми, які є специфічними для наукового пізнання в цій галузі. Коли йдеться про методологію педагогіки загалом і дидактики зокрема, такою специфікою є проблема співвідношення суто педагогічного знання та психологічного.

Методологія педагогіки є конкретно-науковою методологією. «Методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання, про процес його набуття, способи пояснення (створення концепції) і практичного застосування для перетворення системи навчання й виховання. ... Методологія педагогіки: вона є системою знань про структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи. ... Методологія педагогіки включає такі положення: а) вчення про структуру і принципи педагогічного знання; б) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл; в) вчення про логіку і методи педагогічного

дослідження; г) вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики» (Кремень (ред.), 2021, с. 555–556). Саме ці фундаментальні положення щодо розуміння методології науки загалом і методології педагогіки зокрема було покладено в основу обґрунтування фундаментальних теоретичних положень індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти, а також формулювання концепції індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Коли йдеться про визначення методологічної основи будь-якого дослідження з педагогіки, маємо враховувати положення, які стосуються історичного розвитку методології педагогіки, а саме: класична методологія педагогіки – основа знанневої педагогіки; некласична методологія педагогіки – пріоритетність суб'єктної позиції вчителя й учня; посткласична методологія педагогіки – орієнтація освітнього процесу на цілісний розвиток людини, де також ідеться про антропологічну складову, що покладається в основу гуманітарної методології й ґрунтується на гуманістичній філософії, онтології, філософській антропології та законах розвитку людини.

Важливо також вказати й на важливість під час обґрунтування методологічної основи дослідження проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти врахування таких методологічних установок, які є притаманними кожному напрямку методології педагогіки. До таких установок належать онтологічна, аксіологічна й антропологічна: мета онтологічної – об'єктивне пізнання педагогічної дійсності; аксіологічна – орієнтує на ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічного процесу, вияв суб'єктності; антропологічна – акцентуація уваги на людині як суб'єкті власного життя, культури, історії.

До функцій методології педагогіки відносимо дескриптивну та прескриптивну. Дескриптивна функція – описова. Прескриптивна функція –

нормативна. Саме цим пояснюється розподіл основ методології педагогіки на теоретичні й нормативні.

Визнання проблеми індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічної (психолого-дидактичної) зумовлює врахування положень, котрі стосуються визначення методології психології.

Методологію психології визначають як вчення про методи і принципи пізнання психічної реальності. «Методологія психології розуміється: 1) як виявлене в результаті рефлексії теорії пізнання розуміння методу; 2) як вчення про систему методів і принципів, за допомогою яких у межах тієї системи в процесі теоретичного чи теоретико-емпіричного дослідження перевіряються достовірність і надійність вихідних теоретичних уявлень» (Кремень (ред.), 2021, с. 558). Подібно до того, як і в методології педагогіки, у методології психології мають бути відображені загальнофілософські положення про метод і його зв'язки з принципами пізнання, так і розуміння методів як системи дослідницьких способів ставлення до дійсності, які більш детально розробляються в методології науки.

Коли йдеться про методологію психології, зазначають, що вона являє собою особливу форму рефлексії, самоусвідомлення психологічної науки, тобто особливий аспект розуміння наукового знання, який містить аналіз чинників і основ науково-психологічного пізнання, передусім – філософсько-світоглядних; методів і способів організації пізнавальної діяльності та виявлення внутрішніх і зовнішніх детермінант процесу пізнання; його структури, критичне оцінювання отриманих науково-психологічних знань; визначення історично конкретних меж наукового пізнання психіки за умови певного способу його організації. Варто також згадати про головну проблему методології психології, що може проектуватися й на психодидактику, яка визначається складністю її об'єкта, а саме: у психології збігається предмет пізнання (хто пізнає) й об'єкт пізнання (що пізнається). Не має залишатися

поза увагою й той факт, що об'єктом наукового пізнання в психології є сам процес пізнання. Визначена проблема пояснює визнання перманентної кризовості психологічної науки (а відповідно, у певному контексті й психодидактики), наявність розмаїття суперечливих, а іноді й протилежних підходів до пізнання психіки, кожен із яких парадоксально виявляється частково правильним.

Проблема індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти не була предметом окремого комплексного фундаментального дослідження. Свого часу (друга половина ХХ століття) у межах класично-традиційного підходу науковці-педагоги намагалися здійснити цілісний огляд проблем, котрі були прямо чи опосередковано пов'язані з урахуванням певних особливостей учнів у навчальній діяльності. Серед цих проблем у контексті пропонованого дослідження найбільш цінним видається дослідження естонської педагогині Інге Унт, яка вивчала індивідуалізовану самостійну роботу учнів. Її теоретична концепція ґрунтується на теорії розвитку, яка визначає, що розвиток дитини є можливим лише тоді, коли їй дають звання, котрі відповідають рівню її індивідуального розвитку. Науковиця дотримувалася позиції, що цілей навчання може бути досягнуто лише через активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів як на її найнижчому рівні, так і на більш високих рівнях. І. Унт також було зроблено спробу розв'язати одну з ключових методичних проблем індивідуалізації навчання, а саме: які психічні якості учня необхідно враховувати перш за все задля забезпечення індивідуалізації навчання (Малоіван, 2016). У своїй концепції вона спирається на визначенні цілей індивідуалізації, а також розглядає індивідуалізацію як обов'язковий чинник реалізації різноманітних цілей навчання й формування індивідуальності. Цікавим видається також огляд форм індивідуалізації (у тому числі й диференціації), який вона пропонує, спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід. Поміж таких форм чинне

місце посідає відкрите навчання, котре потрактовується як одна з головних умов формування індивідуальності учня.

Вивчення проблеми індивідуалізації навчання (Малоїван, 2016) в контексті її становлення та розвитку самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти потребує здійснення певного історико-дидактичного аналізу генези досліджуваного феномена. Звернення до філософських джерел дає змогу констатувати, що термін «індивідуалізація» активно використовувався ще за часів античності. Так, перші згадки знаходимо у філософських доробках наукової спадщини Левкіппа та Демокрита. Саме вони починають розуміти індивідуалізацію як принцип, що покладений в основу пояснення категорії буття. У своєму історичному розвитку принцип індивідуалізації набуває статусу загального метода пізнання, який призводить до усвідомлення цілого на ґрунті аналізу його індивідуальних елементів. Таке потрактування принцип індивідуалізації отримує за Нових часів. У межах класичної німецької філософії з'являється діалектична концепція індивідуалізації. Г. Гегель пояснює індивідуалізацію як подолання в людині загального, набутого. У працях С. Кьєркегора індивідуальність виступає центральним поняттям його концепції. У це поняття він вкладає розуміння постійного вибору людиною самої себе. Духовний індивід, «одинак», визначає правила своєї поведінки на протигагу соціальному середовищу та його штучним законам. Чим більш успішним він є в своїй справі, тим більше виявляється його індивідуальність, одиничність. Індивід займає позицію послідовного та безкомпромісного розрізнення добра і зла, й однозначно обираючи добро, намагається дотримуватися в своєму житті моральних принципів й обов'язків (Філософія давнини та середньовіччя, 1969).

Поняттю індивідуалізації іншого розуміння надає східно-слов'янська філософія ХХ століття, а саме: трактує його, як процес, що є іманентним історичному розвитку людства, розкриває сили та здібності людини,

відбувається через подолання її обмеженості соціально-рольової належності щодо засвоєння загальнолюдських цінностей. Отже, можемо стверджувати, що у філософії поняття «індивідуалізація» потрактовується через низку його смислових значень, згідно з якими може використовуватися як:

- філософський принцип;
- метод пізнання;
- форма буття;
- процес, що визначає розвиток людства.

Індивідуалізація визначається як організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні розбіжності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до учіння (Кремень (ред.), 2021). Більшість учених радянської доби вивчають індивідуалізацію саме з позицій такого її розуміння. Варто зазначити, що індивідуалізація не передбачає обов'язкового врахування особливостей кожного суб'єкта навчання, частіше дослідники обмежувалися врахуванням особливостей груп учнів, схожих за будь-яким набором якостей.

Вивчення наукових джерел за філософським, психологічним і педагогічним напрямками щодо з'ясування природи розуміння поняття «індивідуалізація» надає підстави для констатації факту, що попри розповсюдженість його використання на різних рівнях, смисл, що вкладається в нього, потребує ретельного аналізу й обґрунтування, а також усвідомлення його педагогічного та дидактичного контентного змісту.

Як уже було зазначено вище, свого часу найбільш ретельний узагальнювальний аналіз досліджуваного феномену здійснила Інґе Унт. Звернемося до основних положень, які вона виклала в своїй науковій праці, присвяченій проблемі взаємопов'язаних процесів індивідуалізації та диференціації навчання. Авторка говорить про те, що більшість понять педагогічної науки характеризуються певною невизначеністю щодо остаточного трактування й, як наслідок, вони використовуються в різних,

іноді суперечливих, значеннях. Не є виключенням і поняття «індивідуалізація навчання». Спираючись на результати аналізу відповідної науково-педагогічної літератури, І. Унт дійшла висновку, що більш точний зміст цього поняття в кожному окремому випадку залежить від того, які цілі та засоби розуміємо, коли говоримо про індивідуалізацію. Дійсно, застосування цього поняття позначається великими розбіжностями як у різних країнах, так і в різних науковців. Певною значущою проблемою щодо розуміння поняття, що досліджується, є той факт, що в низці наукових робіт два такі феномени, як «індивідуалізація» та «диференціація» розглядаються як тотожні.

Часто використовують терміни «індивідуалізація», «диференціація» та «персоналізація» як синонімічні. В одному й тому ж значенні іноді використовують індивідуальний та диференційований підходи до учнів на уроці. Є. Голант обмежується терміном «диференціація». Разом із тим, термін «диференціація» переважно розглядається в більш вузькому сенсі: а саме як розподіл школи на певні потоки, іноді навіть: як формування спеціальних шкіл і класів (Малоіван, 2016).

Аналіз зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, які стосуються виучуваної проблеми, дає змогу говорити про те, що неоднозначні варіанти використання понять «індивідуалізація» та «диференціація» можна зустріти в наукових доробках представників західної педагогіки. Так, у Сполучених Штатах Америки під поняттям «індивідуалізація» розуміють будь-які форми та методи врахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання (водночас, застосовується термін *individualizing instruction* (Thomas, 1967)). Цікавою є позиція щодо розуміння індивідуалізованого навчання саме як певної стратегії навчання, що може виявлятися в наступних варіантах:

- від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повністю незалежного навчання кожного здобувача освіти;
- варіювання темпу навчання, цілей навчання, методів навчання, учбового матеріалу, рівня академічної успішності, який вимагається;

- застосування індивідуалізованого навчання з усіх виучуваних предметів, в окремих частинах навчального матеріалу або ж окремими суб'єктами навчання (Norman, & Gronlund, 1974).

Таким чином, зрозуміло, що поняття індивідуалізації використовується тут у широкому розумінні. Подальший аналіз генези становлення та розвитку проблеми індивідуалізації, запропонований Інге Унт, звертає нашу увагу на те, як індивідуалізація розглядалася та сприймалася в якості дидактичного феномена в педагогічних системах інших країн. Так, у французькій педагогіці, починаючи з 30-х рр. минулого століття під індивідуалізацією розуміли перш за все покращення самостійної роботи здобувачів освіти, відповідно до їхніх індивідуальних здібностей. Наприклад, якщо учні в класі самостійно працюють над виконанням однакових завдань, то це вже вважають індивідуальною роботою; якщо ж завдання добираються для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, то маємо справу з індивідуалізацією (Малоіван, 2016).

Заслуговує на окрему увагу той факт, що в німецькій педагогіці поняття диференціації вживають у тому значенні, у якому в педагогіці США застосовується термін «індивідуалізація»; індивідуалізація в німецькому педагогічному просторі позначає окремий різновид диференціації (іншими словами, внутрішня диференціація) (Werner, 1971).

I. Унт намагається визначити власне розуміння поняття «індивідуалізації», спираючись на отриману узагальнену інформацію щодо традицій розуміння понять про диференціацію й індивідуалізацію в світовій педагогічній спадщині. Учена виходить із необхідності, щоб це поняття правильно та вичерпно відбивало в загальних рисах урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання та за можливості охоплювало всі форми й методи врахування цих особливостей. Авторка вважає, що недоцільно використовувати поняття «індивідуалізація» у вузькому сенсі (наприклад, у значенні внутрішньокласної індивідуалізації

навчальних завдань), оскільки таке поняття не в змозі визначити врахування індивідуальних особливостей у всьому їхньому обсязі, а лише частково й ізольовано, а в такому випадку важко визначити місце й роль індивідуалізації в системі навчання загалом. Дослідниця також переконана, що застосування термінів «індивідуалізація» і «диференціація» у якості синонімів не є доцільним, оскільки це призведе до ще більшої невизначеності цих понять. Виходячи з таких міркувань І. Унт пропонує застосовувати поняття «індивідуалізація» як врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей здобувачів освіти (незалежно від того, які особливості й у якій мірі враховуються) у всіх його формах і методах. Під диференціацією вона розуміє врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на основі певних особливостей для окремо організованого навчання; зазвичай навчання в такому випадку відбувається за дещо різними навчальними планами та програмами. У контексті індивідуалізації навчання поняття «диференціація» походить із особливостей індивіду, його особистісних якостей. Однак слід враховувати, що поняття «диференціація» застосовується й у більш широкому значенні: під час формування змісту освіти й організації навчальної роботи ми зустрічаємося з диференціацією за віковими, статевими, регіонально-економічними, національними й іншими ознаками. У науковому доробку І. Унт задля визначення й розроблення диференціації обмежується переважно тими проблемами, які пов'язані з врахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчання. Уточнюється, яким чином потрактовуються поняття «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація». Отже, індивідуальний підхід визначається дослідницею як принцип навчання, індивідуалізація передбачає власне здійснення цього принципу, що втілюється в певні форми й методи (Малоїван, 2016).

Використовуючи поняття «індивідуалізація навчання», необхідно пам'ятати, що за умови його практичного використання йдеться не про

абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. У реальній шкільній практиці (індивідуалізація є завжди відотною через такі причини:

- ураховуються індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості не кожного окремого учня, а в групі учнів, що мають приблизно однакові особливості;
- ураховуються лише відомі особливості або їх комплекси й саме такі, котрі є важливими з позицій навчання (наприклад, загальні розумові здібності); поряд із цим може виступати низка особливостей, урахування яких за конкретної форми індивідуалізації є неможливою або навіть не дуже потрібною (наприклад, різні властивості характеру чи темпераменту);
- інколи відбувається врахування певних властивостей або станів лише в тому випадку, якщо саме це є важливим для певного учня (наприклад, талановитість у певній галузі, проблеми зі здоров'ям);
- індивідуалізація навчання відбувається не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в межах реалізації певного виду навчальної роботи.

Слід також підкреслити, що індивідуалізацію можна розглядати з позицій процесу навчання, змісту освіти, побудови шкільної системи тощо. Перша з них стосується відбору форм, методів і прийомів навчання, друга – розроблення навчальних планів, програм, навчальної літератури та складання завдань, що пропонуються учням, і третя – формування різних типів шкіл і класів.

Терміни «індивідуалізація», «диференціація» та «персоналізація» функціонують за правилом взаємозамінності та ототожнення в практичній сфері педагогічної діяльності, але вчені здебільшого характеризують їх за відмінностями в конотації. Наприклад, вчені С. Алексєєва, Н. Арістова, Ю. Бандарчук, М. Загоруйко, К. Кугай, О. Малихін, О. Топузов використовують термін «персоналізація» для того, щоб репрезентувати, що

учням надано право вибору того, що та як вивчати, виходячи з їхніх особистих інтересів, інші ж використовують цей термін, щоб показати, що викладання здійснюється по-різному для різних здобувачів освіти. На засадах узгодження низки існуючих точок зору, пропонуємо звернути увагу на наступні визначення:

- індивідуалізація стосується завдань, які відповідають потребам учнів. Цілі навчання однакові для здобувачів освіти, але прогрес визначається швидкістю засвоєння матеріалу, коли учні корегують час вивчення теми, пропускаючи ті, які вже знають, або зосереджуючи свою увагу на темі, яка потребує додаткового вивчення;
- диференціація стосується завдань, які відповідають преференціям учнів. Цілі навчання однакові, але методи та підходи відрізняються, зважаючи на вибір учнів;
- персоналізація стосується завдань, які відповідають потребам, преференціям та інтересам учнів. Таким чином, персоналізація містить у собі певні аспекти індивідуалізації та диференціації.

Процес індивідуалізації навчання тісно пов'язаний із проблемою розвитку суб'єктів навчання та визначення співвідношення процесів навчання й розвитку. Вивчення й дослідження сталого педагогічного напрямку, який пов'язаний із розвивальним навчанням починається з часів, коли психологи та педагоги почали замислюватися над тим, у якій мірі розумовий розвиток дитини залежить від навчання, і в якій мірі від природного розвитку його організму. Пошук відповіді на це питання, зумовлений прагненням винайти та встановити межі потенційних можливостей навчання й, виходячи з них, визначити цілі та задачі конкретних дидактичних перетворень.

Аналізуючи проблему становлення та розвитку теорії розвивального навчання, слід зауважити, що вона певним чином удосконалюється, переходить на новий рівень функціонування відповідно до постійно

оновлюваних вимог, що висуваються до системи освіти загалом і організації навчання зокрема. Психологи та педагоги наполегливо працюють у напрямі пошуку підвищення розвивальної ролі навчання. І ми не можемо говорити про наближення до розв'язання проблеми застосування дидактичного потенціалу розвивального навчання навіть сьогодні, хоч і маємо багато теоретичних і практичних напрацювань із питань удосконалення форм, методів, прийомів і засобів навчання з позицій розвитку проблемного навчання, навчання на дослідній основі, окремих дидактичних теорій, пов'язаних саме з удосконаленням процесу навчання в різних закладах освіти та ін.

Узагальнення досвіду вивчення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання на засадах висвітлення сфер перетину цих педагогічних процесів, у поєднанні зі здобутками актуальної для другої половини ХХ століття теорії розвивального навчання, дають змогу дійти певних висновків.

По-перше, розвиток має відбуватися від досягнутого рівня, однак у школярів однієї вікової групи цей рівень є різним. Навчання, яке спрямовується на кожного окремого учня, може бути розвивальним лише за умови, що воно пристосовано до рівня розвитку кожного конкретного учня, і є можливим лише за певної індивідуалізації навчальної роботи.

По-друге, необхідність виходити з досягнутого рівня відбивається у появі вимоги щодо досягнення цього рівня в кожного суб'єкта навчання. Відповідне діагностування учнів слід розглядати як передумову індивідуалізації навчання.

По-третє, розвивальне навчання не призводить до нівелювання рівнів розвитку учнів. Саме тому індивідуалізація необхідна не лише як засадничий момент для розвитку, а виявляється необхідною протягом усього періоду навчання.

По-четверте, розвиток розумових здібностей передбачає застосування спеціальних засобів – розвивальних завдань, які за змістом мають бути оптимального рівня складності для здобувачів освіти та які потребують формування раціонального вміння розумової праці. Саме цим зумовлюється необхідність наявності відповідних засобів навчання за індивідуалізованого навчання.

Таким максимально ефективним засобом індивідуалізації навчання на будь-якому рівні освіти є активне й інтенсивне використання інформаційних технологій, які дають змогу ефективно вивчати з використанням найрізноманітніших діагностичних методик індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання загалом; виявляти їх здібності, здатності, схильності, загальні та предметні інтереси, особливості протікання когнітивних процесів тощо. Водночас, отримані результати можуть бути також швидко проаналізовані, класифіковані, узагальнені й інтерпретовані для подальшого врахування під час планування, організації, здійснення, контролю, моніторингу й удосконалення процесу індивідуалізації навчання.

Зупинимося більш детально на положеннях, які так чи інакше пов'язані з розумінням процесу індивідуалізації навчання.

Індивідуалізацію також визначають, відштовхуючись від латинського *individuum*, що в перекладі означає «особа», «окрема людина», «особистість». І залежно від того, яке з цих понять прийнято в якості родового, змістове наповнення індивідуалізації може бути зрозуміло як виділення особистості чи особи за її індивідуальними властивостями; відособлення особистості, оформленість її окремоті, унікальності та неповторності; прийняття до уваги особливостей кожного індивідуума.

Проблему індивідуалізації навчання психологи пов'язують із проблемою професіоналізації особистості учня (Боришевський, 1993). Зазначається, що професіоналізація може відбуватися формальним і неформальним шляхом. Індивідуалізація навчання сприяє розгортанню

професіоналізації саме за другим напрямом – коли здобувач освіти самостійно висуває мету самовдосконалення, що актуалізує потреби, настанови, переконання, ідеали, відповідно до яких має здійснюватися професійний розвиток і становлення учня.

Цікавими виявляються наступні ґрунтовні узагальнення щодо індивідуалізації професійної підготовки здобувачів освіти у сучасному педагогічному закладі вищої освіти. У певний опосередкований спосіб вони є актуальними саме в контексті вивчення проблеми індивідуалізації загалом, оскільки стосуються підготовки майбутніх учителів. Аспектний розгляд індивідуалізації в низці педагогічних досліджень дає змогу зробити певні узагальнення, а саме:

- на змістовому рівні аналізу визначень поняття різні аспекти відбивають акцентування уваги авторів на баченні різного смислу індивідуалізації та його реалізації в освітній практиці; так, індивідуалізація як явище представляє собою об'єктивний факт і в реальному житті, і в освітньому процесі; індивідуалізація як принцип призначена для пояснення змін, що відбуваються з людиною, у тому числі й у професійній підготовці;
- на теоретичному рівні аналізу виявляються не суголосні, а іноді навіть суперечливі по відношенню одна до одної характеристики поняття (подія, факт – зміна, рідкість і виключність – узагальненість та ін.);
- індивідуалізацію трактують як певний визначений стан навчального процесу, що видається неоднозначним припущенням;
- за традиційного розуміння індивідуалізації спостерігається різний рівень акцентування уваги на відборі форм, методів і прийомів навчання, тобто на її «зовнішній» стороні, що здійснюється в напрямі від учителя до учня.

Викладені аргументи доводять, що традиційне розуміння індивідуалізації в педагогіці не може бути достатньою основою сучасного

дослідження. Існують певні передумови для здійснення спроби щодо пошуку нових інноваційних способів розв'язання задачі наповнення педагогічним змістом цього поняття.

Індивідуалізація не може розглядатися лише як форма чи засіб навчання. Вона має сприйматися як трансформаційна діяльність щодо розвитку людини й позитивного розвитку її внутрішнього світу. Індивідуалізація, яка визначається як процес становлення індивідуальності, сприяє здобуттю здобувачем освіти все більшої самостійності та відносної автономності, що виявляється в здатності до самовизначення та саморегулювання. Необхідною умовою індивідуалізації є формування в учнів здатності до самоаналізу, мотивації та рефлексії.

Індивідуалізація являє собою єдність самореалізації та самовіддачі. З одного боку, вона спонукає людину до найбільш повного вияву й розвитку своїх можливостей і здібностей, до пізнання власної природи; а з іншого – спонукає до бажання ділитися отриманими знаннями.

Для здобувача освіти індивідуалізація виявляється (Малоїван, 2016):

- у збільшенні частки самостійної роботи (відповідно принципу: «не можна навчити, можна тільки навчитися»);
- у праві впливати на зміст власного навчання (можливість вибору дисциплін і тем для поглибленого вивчення);
- у праві брати участь у побудові власної освітньої траєкторії;
- у підвищенні відповідальності за результати своєї діяльності під час реалізації зазначених прав.

Від учителя перехід до індивідуалізованого навчання потребує виконання значно більшої кількості обов'язкових умов і трудовитрат у «нових» напрямках діяльності.

Вивчення теоретичних основ розуміння положень антропоекологічного підходу дає змогу дослідникам говорити про базисно-визначальні принципи, що покладаються в його основу (Малоїван, 2016):

- принцип індивідуальності, самотності й самоцінності кожного учасника освітнього процесу;
- організація освітнього процесу за урахування криз онтогенезу (їхні вікові межі приблизно однакові), вікової фізіології та психології, законів самоорганізації та саморозвитку;
- принцип відповідності вибору культуротворчого середовища вихідним умовам реалізації цілей і задач освіти на кожному етапі соціально зумовленої, імовірнісної й відкритої педагогічної системи, що розвивається, із її орієнтуванням на подолання відчуження людини від природи, соціуму, самого себе, культури та майбутнього;
- принцип відповідності вибору освітнього маршруту нахилам, здібностям і можливостям здобувачів освіти;
- принцип відповідності оцінки якості й ефективності всіх компонентів педагогічної, дидактичної, методичної систем витраченим зусиллям (економічним витратам у зіставленні зі світовою системою освіти параметрами) й адаптації здобувачів освіти до природного, соціального й культурного середовища в перші роки після завершення освіти (незалежна експертна оцінка), а також комфортності в організації діяльності учасників освітнього процесу (на основі особистих свідчень).

Індивідуальне навчання має значний дидактичний потенціал задля задоволення потреб здобувачів освіти через надання їм можливості вибору змісту та форм організації процесу навчання, що відбивається у виборі профілю навчання, навчальних дисциплін, навчальних модулів, предметів або спецкурсів, а також у можливості обирати способи та форми навчання, власний індивідуальний темп просування в освітньому процесі. Отже, розвиток індивідуальності учнів у сучасних умовах є одним із найбільш значущих результатів індивідуалізації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Індивідуалізацію освіти також розглядають як процес розвитку особистості того, хто навчається. Одним із провідних результативних механізмів індивідуалізації освіти є розроблення й реалізація індивідуальних маршрутів здобувачів освіти. Розроблення таких маршрутів (траєкторій) під час організації та здійснення самостійної навчальної діяльності може забезпечити ефективність і результативність індивідуалізації такої діяльності, по-перше, а по-друге, уможливить максимальне врахування актуальних потреб учнів щодо розширення сфери самостійного засвоєння потенційно максимально можливого обсягу знань, набуття загальнонавчальних і професійно значущих умінь і навичок, накопичення позитивного досвіду їх використання під час формування й подальшого розвитку ключових (загальних) і предметних (професійно необхідних) компетентностей.

Аналіз сукупності принципів, котрі покладаються в основу розроблення теорії індивідуалізації навчання, навчальної діяльності, а також самостійної навчальної діяльності, підводить до розуміння необхідності узагальнення й інтеграції напрацьованого досвіду теоретичного та практикоорієнтованого вивчення дидактичного феномена, що досліджується.

Індивідуалізацію можна інтерпретувати як організацію освітнього процесу, беручи до уваги індивідуальні особливості здобувачів освіти, завдяки яким вони вирішують поставлені проблеми в аудиторний та позааудиторний час, виконуючи самостійну навчальну діяльність.

Індивідуалізація загалом є закономірним фактом, який спричинений усім поступом історії людства, засадничим положенням для аналізу індивідуалізації є те, що вона являє собою сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існування явищ об'єктивної дійсності (Пехота, 1997).

Ефективність процесу індивідуалізації навчальної діяльності забезпечується ступенем реалізації сукупності принципів, що виступають основою якісного використання всього комплексу дидактичних впливів,

спрямованих на перебудову функціонування освітніх механізмів у напрямі індивідуалізації.

О. Малихін і М. Малоїван схарактеризували принципи індивідуалізації: принцип динамічності та варіативності, принцип стимулювання самостійності здобувача освіти та мотиваційного забезпечення його індивідуальної діяльності, принцип константного підтримування вияву індивідуальності здобувача освіти та розвитку його автономності, принцип позитивної перспективи та самоактуалізації, принцип саморозвитку та самореалізації.

1. *принцип динамічності та варіативності* передбачає, що зміст і методика реалізації освітнього процесу допоможуть здобувачам освіти розширити можливості обґрунтованого вибору життєвого шляху, подальшого професійного напрямку розвитку, зумовлює динамічність участі кожного з них в навчальній, а надалі в навчально-професійній діяльності, сприяє створюванню індивідуальних програм і планів, котрі будуть удосконалюватися навіть під час їх реалізації;

2. *принцип стимулювання самостійності здобувача освіти та мотиваційного забезпечення його індивідуальної діяльності.* Реалізація визначеного принципу передбачає формування позитивного, зацікавленого ставлення здобувача освіти до самостійної та відповідальної реалізації цілей, здатності обґрунтовано та самостійно робити вибір і приймати рішення, що виявляється в добровільній та активній участі в здійсненні індивідуальної освітньої діяльності на всіх етапах професійної підготовки;

3. *принцип константного підтримування вияву індивідуальності здобувача освіти та розвитку його автономності.* Саме цим принципом стверджується пріоритетність розвитку індивідуальності учня та набуття ним автономності в якості спеціально проєктованої цілі. Автономного учня вирізняють низький рівень внутрішніх конфліктів, свобода вибору способів дії, уміння слідувати обраній стратегії поведінки в навчальних і професійно

значущих ситуаціях, усвідомлення особистої відповідальності за прийняті рішення та результати навчання. Реалізація принципу константного підтримування вияву індивідуальності здобувача освіти та розвитку його автономності передбачає врахування наступних вимог:

1) створення в здобувачів освіти мотивації до вивчення й обліку своїх здібностей і здійснення освітньої діяльності;

2) здійснення всебічного та глибокого діагностування сфер індивідуальності учня;

3) встановлення взаємозв'язку між етапами розвитку індивідуальності здобувача освіти та забезпечення необхідності переходу від одного етапу до іншого;

4) розвиток у здобувачів освіти здатності до цілепокладання, дидактичного проєктування, освітньої рефлексії;

5) створення індивідуальних освітніх програм і планів із урахуванням індивідуальності учня;

6) створення в навчальній (освітній) діяльності ситуацій, у яких здобувач освіти може виявити свою індивідуальність;

7) розвиток у здобувачів освіти здатності до освітнього та надалі професійного самовизначення й саморозвитку;

8) надання здобувачам освіти певної свободи для саморозвитку та самореалізації.

4. *Принцип позитивної перспективи та самоактуалізації* співвідноситься з особливостями формування життєвої перспективи учня на засадах управління його уявленнями про себе в теперішньому й майбутньому, формування системи привабливих цілей. Учні, як правило, називають частіше за все чотири умови: бажання приймати себе в оточуючому просторі, знаходячись у ньому; позитивне сприйняття символіки й образів оточуючого середовища; відкритість розмаїттю оточуючого

простору; позитивність перспективи. Усвідомлення перспективи діяльності формує позитивну мотивацію до навчання, сприяє самоактуалізації учня;

5. *принцип саморозвитку та самореалізації* співвідноситься з гуманістичним смислом індивідуалізації й полягає в стимулюванні та підтримуванні ініціативи здобувача освіти в освітньому процесі та майбутньої професійної підготовки й у створенні умов, що сприяють набуттю досвіду перетворення себе в навчальній та подальшій професійній діяльності.

Загалом, змішане навчання – це навчання, під час реалізації якого частина пізнавальної діяльності здобувачів освіти відбувається в аудиторії за безпосереднього керівництва вчителя, а решта – самостійно з використанням електронних ресурсів (Державна служба якості освіти України, 2022).

Існує кілька варіантів змішаного навчання:

- поєднання очного та дистанційного навчання;
- поєднання різних форм навчання в межах одного класу (наприклад, базове очне навчання з різними формами роботи з використанням технологій дистанційного навчання та електронних ресурсів, онлайн-курси); та
- поєднання самостійного навчання та спільної роботи в аудиторії
- поєднання основного навчального контенту (підручники та навчальні матеріали) із зовнішніми навчальними матеріалами (електронними ресурсами) (Державна служба якості освіти України, 2022).

Найпоширенішим методом, який зараз використовується в Україні, є поєднання очного та дистанційного навчання. Існує багато моделей змішаного навчання. Деякі з основних розглянемо в наступних розділах монографії.

Якщо в школі є потреба і можливість упроваджувати змішане навчання, необхідно визначитися з моделлю, яку використовуватиме заклад. (Державна служба якості освіти України, 2022).

Законодавство не передбачає змішаної форми здобуття освіти як такої, отже, якщо в школі організоване змішане навчання, то форма здобуття освіти є очною з використанням технологій дистанційного навчання.

Відповідно до Постанови КМУ від 24 червня 2022 року № 711 «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні», організація освітньої програми залежить від безпекової ситуації в кожному регіоні. Структура й тривалість навчального тижня, дня, навчальних занять і канікул, а також форма організації навчального процесу визначаються педагогічною (вченою) радою закладу в межах часу, встановленого освітньою програмою (залежно від обсягу навчального навантаження, із урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного й інтелектуального розвитку учнів і регіональних особливостей).

Освітній процес у очному режимі запроваджується на території або в будівлі закладу освіти лише в межах розрахункової пропускної спроможності захисної споруди, яка може бути використана для евакуації учасників освітнього процесу в разі ввімкнення сигналу «Повітряна тривога» або іншого відповідного сигналу оповіщення.

Якщо пропускна спроможність захисної споруди недостатня для евакуації всіх учасників освітнього процесу, освітній процес може бути організований шляхом розподілу навчального часу в межах годин (змін) між днями, тижнями, місяцями або семестрами.

Задля підготовки до повноцінного функціонування закладу освіти рекомендується вжити відповідних заходів безпеки:

- обов'язкове обстеження закладу освіти та прилеглих територій на наявність вибухонебезпечних предметів;
- забезпечення готовності системи оповіщення, зокрема доступності сигналів тривоги для дітей із порушеннями зору та слуху;
- визначення та позначення шляхів евакуації;

- забезпечити добре обладнане укриття для всіх учасників освітнього процесу;
- створення запасів води та медикаментів;
- проведення тренінгів для учасників освітнього процесу щодо дій у разі повітряної тривоги;
- проведення тренінгів, у тому числі з охорони здоров'я та надання першої медичної допомоги;
- доступ до мережі wi-fi у сховищах для проведення занять (за можливості).

Освітній процес у дистанційному режимі

Запроваджується в закладах освіти на території ведення бойових дій і тимчасово окупованих територіях. Запроваджується наказом (розпорядженням) засновника закладу освіти за погодження із керівником адміністрації (без обов'язкового укладення трудового договору про дистанційну роботу в письмовій формі, головною умовою є своєчасне виконання завдань).

Під час організації дистанційного навчання рекомендуємо використовувати матеріали Всеукраїнської школи онлайн.

В умовах дистанційного навчання заклад самостійно приймає рішення щодо зняття обмеження на максимальну кількість учнів у класі.

В умовах дистанційної форми робота може виконуватися працівником поза робочим приміщенням, територією власника або уповноваженого ним органу, у будь-якому місці за вибором працівника та з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Освітній процес за змішаною формою

Змішане навчання – це поєднання очного та дистанційного навчання. Таке поєднання підходить для широкого спектру занять. Практичні та лабораторні заняття можна проводити очно, а лекції – дистанційно.

У початкових класах перевага надається очному навчанню, оскільки діти потребують живого спілкування.

Форма може змінюватися протягом навчального року залежно від безпекової ситуації.

Керівник закладу має бути поінформований про особисту відповідальність за створення безпечного середовища для учнів та всіх працівників закладу.

Під час організації освітнього процесу в очному або змішаному форматі має бути передбачена можливість безумовного переривання освітнього процесу в разі спрацювання сигналу повітряної тривоги або іншого сигналу оповіщення. Учасники освітнього процесу повинні систематично переводитися в захисні споруди цивільного захисту й залишатися там до закінчення сигналу тривоги. Після зняття сигналу тривоги учасники можуть повернутися до приміщення закладу освіти та продовжити освітній процес із урахуванням необхідних коригувань.

Найбільш поширене й зрозуміле визначення змішаного навчання – це підхід до навчання, який поєднує традиційне очне навчання з віртуальним онлайн-навчанням. В ідеальних умовах очне та онлайн-навчання повинні доповнювати одне одного, використовуючи їхні особливості, переваги та можливості. Поряд із терміном «змішане навчання» також використовуються терміни «змішана освіта» «електронне навчання», «дистанційне навчання», «навчання на відстані» та «гібридне навчання». Усі вищезгадані види навчання враховують місцезнаходження, відстань і використання інформаційних технологій. Змішане навчання поєднує в собі очне навчання та онлайн-навчання. Ця модель навчання продовжує використовуватися навчальними закладами завдяки вдосконаленню навчальних програм і цифрових технологій (Малихін, Арістова & Рогова, 2022).

За визначенням багатьох науковців, змішане навчання використовує всі можливості класичного навчання та новітніх освітніх технологій, щоб

створити умови для вирішення однієї з проблем традиційного навчання: обмежених можливостей для реалізації та розвитку індивідуальних компетентностей кожного здобувача освіти.

Змішане навчання – це інтеграція онлайн та офлайн навчання для створення цілісного та логічного курсу з урахуванням досвіду учня. У змішаному навчанні учні застосовують теоретичний матеріал, який вони вивчили онлайн (наприклад, самостійно читаючи текстовий матеріал, переглядаючи демонстраційні відео, переглядаючи навчальні відео з викладачем) на очних заняттях.

У змішаному навчанні учні вивчають теоретичний матеріал вдома, переглядаючи відеоматеріали, які переглядають і виконують практичні завдання на очних заняттях. Традиційно змішане навчання реалізується в три етапи: самостійне вивчення матеріалу, очні інтерактивні заняття, продовження інтерактивного навчання та допомога викладача на робочому місці (Малихін та ін., 2017).

Змішане навчання використовується в сучасній педагогіці, оскільки ця форма організації освітнього (навчального) процесу відповідає освітнім трендам сьогодення (Арістова, 2021). Поєднання компетентнісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів дає змогу ефективно реалізовувати моделі змішаного навчання (ротаційне, гнучке, самозмішування та збагачене віртуальне навчання). Найпоширенішою практикою змішаного навчання є перевернуте навчання, коли віртуальна взаємодія супроводжується очним викладанням для засвоєння навчального матеріалу, а онлайн-навчання доповнюється аудиторною практикою. Основна перевага такої організації освітнього (навчального) процесу полягає в тому, що можна поєднати переваги очного та дистанційного навчання (Малихін & Рогова, 2022).

Змішане навчання використовує елементи електронного навчання (електронні інформаційно-освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні

технології) за умови дотримування загальних принципів традиційного навчального (освітнього) процесу. Водночас, поєднання технологій може здійснюватися як на рівні окремої теми чи дисципліни, так і на рівні всієї освітньої програми (Bonk, Graham, Cross & Moore, 2006).

Маємо ще раз наголосити, що змішане навчання характеризується поєднанням очного та дистанційного навчання.

В. Кухаренко виділяє наступні характеристики організації змішаного навчання:

- подання матеріалів в електронному форматі;
- можливість подавати виконані завдання в електронному вигляді;
- постійне оцінювання навчального контенту з коментарями викладача;
- можливості для групової роботи здобувачів освіти;
- очне навчання базується на принципі інтерактивності (Кухаренко, 2015).

Змішане навчання поєднує традиційні методи викладання з сучасними інструментами інформаційних технологій, що дає змогу здобувачам освіти продовжувати навчання в зручному для них місці. Матеріали в електронному форматі, а також зворотний зв'язок від здобувачів освіти до викладачів в очному або електронному форматі є важливими для реалізації змішаного навчання (Бугайчук, 2016).

Ми розглядаємо змішане навчання як форму організації освітніх процесів, що поєднує наявний досвід організації освітніх процесів у традиційних форматах із застосуванням результатів сучасної педагогіки в реалізації освітніх процесів у дистанційних форматах, задля збереження належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти (Малихін, Арістова & Рогова, 2022).

Форми, методи й засоби навчання мають глибоке історичне коріння в педагогіці. Водночас їх сучасний характер відрізняється від того, що було загальноприйнятим ще кілька десятиліть тому. Передусім це пов'язано з тим,

що ці категорії підпорядковані цілям і змісту освіти. Із запровадженням компетентнісної парадигми поступово оновлюється конкретний зміст відповідних форм, методів і засобів навчання. Більше того, в останні кілька років на вектор його розвитку значною мірою вплинули кардинальні зміни в освіті, зумовлені непередбачуваними глобальними впливами: пандемія COVID-19 призвела до перегляду підходів до організації освітнього процесу в усьому світі, обмеживши його учасників соціальною дистанцією та ізоляцією. В Україні ситуація значно ускладнилася через неспровоковану агресію РФ.

Форма в дидактиці, як відомо, відображає зовнішні сторони взаємопов'язаної та впорядкованої діяльності вчителів й учнів, спрямованої на розв'язання навчальних завдань. Форми організації діяльності здобувачів освіти (особливо індивідуальної, групової та колективної), форми організації навчання (переважно в закладах вищої освіти: лекції, семінарські та практичні заняття), форми організації освітнього (навчального) процесу, що характеризують функціонування закладу освіти та освітнього процесу загалом (наприклад, змішані, гібридні та гібридно-гнучкі освітні форми).

Поняття «метод» має близьке, але все ж таки дещо інше значення. Воно описує змістовні (внутрішні) аспекти навчально-пізнавальних процесів.

Загалом можна сказати, що метод навчання – це спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, що передбачає набуття учнями певних компетентностей та організацію й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя.

Реалізація методу навчання передбачає використання відповідних навчальних матеріалів, таких як підручники, навчально-методичні посібники, довідники, словники, карти, дидактичні наочні матеріали (таблиці, графіки, інфографіка), лабораторне обладнання, навчальне програмне забезпечення, відповідні технічні засоби (комп'ютери, інтерактивні дошки, цифрові

проектори, планшети, смартфони тощо) мають використовуватися в освітньому процесі (Малихін & Ліпчевська, 2023).

У зв'язку з карантинними обмеженнями під час пандемії COVID-19 та воєнним станом в Україні відбулася трансформація форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема. Основною трансформацією безсумнівно є «перенесення» місця проведення навчання з традиційних класів в онлайн-формат. Зі зміною форми організації освітнього процесу змінилися й засоби навчання. Застосування комп'ютерних технологій для організації та реалізації освітнього процесу стало необхідністю. В умовах змішаної форми організації освітнього процесу основою ефективного використання змішаного навчання є технічна готовність педагогів, учнів та закладів освіти, ретельна методична підготовка кожної дисципліни, вибір оптимальної моделі освітнього (навчального) процесу, проєктування навчальних сценаріїв як низки дій і досвіду, що набувається здобувачем освіти протягом навчального курсу не лише в навчальній аудиторії, а й переважно в детальній підготовці й організації самостійної роботи (МОН України, 2020).

Під час планування навчальних занять необхідно трансформувати звичні види викладання у форми взаємодії між суб'єктами навчання, які можуть здійснюватися синхронно й асинхронно, а також організовану та самостійну роботу учнів. У «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» пропонують відійти від традиційного поділу на лекції, семінари, експерименти та практичні заняття й планувати уроки як серію видів діяльності. Кожен вид діяльності можна умовно віднести до однієї з двох наступних категорій. Ваша власна модель може бути унікальною комбінацією цих видів діяльності. Рівень деталізації структури дисциплін, а також ефективність поєднання різних видів діяльності учнів в обох категоріях залежить від педагогічної майстерності та досвіду вчителя. Онлайн-заходи можуть бути синхронними (коли всі

підключені одночасно, наприклад, онлайн-уроки, відеоконференції) або асинхронними (коли кожен учасник бере участь у діяльності в різний час, наприклад, чат, форум) (МОН України, 2020).

Асинхронний режим навчання – це форма дистанційного навчання, за реалізації якої учасники взаємодіють один із одним з відставанням у часі, використовуючи різні інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо. Ця форма навчання має на меті бути більш самокерованою і, водночас, підтримуватися викладачем за допомогою відповідних цифрових інструментів. Спільна робота в класі з використанням інтерактивних онлайн-дошок дає змогу проводити навчальні заняття як синхронно, так й асинхронно. Серед переваг використання онлайн-дошок у класі – можливість використовувати багато медіафайлів (фото, відео, PDF, документи тощо); виділяти важливі деталі кольоровими маркерами, стікерами, геометричними фігурами та кліканнями; працювати з дошкою в реальному часі; коментувати; спільна командна робота над проектами; спільне редагування в режимі реального часу; текстовий, аудіо- та відеочат; спільний доступ до екрану; можливість експортувати отриману дошку у вигляді фото або PDF; можливість ділитися роботою з іншими учнями. Використання онлайн-дошок є ефективним інструментом для організації освітнього (навчального) процесу як у синхронному, так і в асинхронному форматах навчання (Малихін & Загорулько, 2022).

Ефективність змішаного навчання залежить від низки організаційних, методичних, програмних і технологічних засобів, які використовують викладачі (засоби навчання, необхідні для розроблення та використання ресурсів, інформаційно-комунікаційне програмне забезпечення з високою пропускнуою здатністю сервісів, загальне та спеціальне програмне забезпечення тощо) (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Так, наприклад, задля забезпечення належних умов для вивчення української мови дистанційно, особливо на непідконтрольних Україні

територіях, учні можуть скористатися послугами наступних закладів та освітніх платформ: Державний ліцей «Міжнародна українська школа», Українська дистанційна школа (УДШ), «Атмосферна школа», дистанційна школа «Оптіма», Академія сучасної освіти «А+», платформа сучасної освіти «ThinkGlobal Online», дистанційна школа «Liko Education Online», освітня платформа «OkStudy», науково-дослідницька школа «Базис» спільно з Viber-спільнотою «Школа_інфо» тощо. Повний перелік дистанційних шкіл і навчальних платформ, які надають безкоштовний доступ для учнів, розміщено на сайті Міністерства освіти і науки України (МОН України, 2023).

Також на освітній платформі «Всеукраїнська школа онлайн» розміщено матеріали, що сприяють наданню рівного доступу до якісної шкільної освіти учнів 5–11 класів.

Всеукраїнська школа онлайн – це платформа для дистанційного та змішаного навчання й методичної підтримки вчителів для учнів 5–11 класів.

Мета школи – забезпечити рівний, безкоштовний і якісний доступ до освітнього контенту для всіх учнів і вчителів України.

Платформа містить відеоуроки, тести та матеріали для самопідготовки з 18 ключових предметів – українська література, українська мова, біологія, біологія та екологія, географія, всесвітня історія, історія України, математика, алгебра, алгебра та початки аналізу, геометрія, мистецтво, основи правознавства, природознавство, фізика, хімія, англійська мова, зарубіжна література.

Учні використовували платформу для навчання під час карантину та застосовують зараз під час змішаного формату організації навчання для ознайомлення з темами, які вони могли пропустити в школі, шляхом змішаного та дистанційного навчання з використанням матеріалів платформи.

Платформу створено Громадською спільнотою «Освіторія» на замовлення Міністерства цифрової трансформації України, Міністерства освіти і науки України та державної установи «Український інститут розвитку освіти», за підтримки Швейцарії в межах Швейцарсько-українського проєкту DECIDE, який виконувався Консорціумом ГО DOCCU та PH Zurich (МОН України, 2020).

Також пропонуємо вам добірку онлайн-платформ, які можуть стати в нагоді вчителю для забезпечення індивідуалізації навчання учнів в умовах змішаної форми організації освітнього процесу:

«Нова школа» – це онлайн-платформа, що містить мультимедійні матеріали. Нова Школа підходить для учнів усіх класів і пропонує безліч корисних відеоуроків, інтерактивних тренажерів та тестів для перевірки знань. Матеріали організовано в спеціальні колекції відповідно до української шкільної програми.

Платформа «На урок». Ця платформа містить онлайн-курси, конкурси та журнали для дітей молодшого шкільного віку. Цей ресурс спеціально розроблений для того, щоб усі учні, незалежно від місця проживання, отримували дійсно якісні знання і, що найголовніше, у цікавому форматі.

«Доступна освіта». Ця платформа пропонує доступну освіту для всіх дітей. Тут учні можуть легко вивчити українську мову, українську літературу та історію України, а також підготуватися до державної підсумкової атестації та ЗНО з цих предметів.

«Learning.ua» – це освітня онлайн-платформа для дітей молодшого шкільного віку, на YouTube-каналі якої є багато корисних і цікавих відео. Матеріал подається в простій формі, а кожне відео триває в середньому п'ять хвилин. Тут учні можуть дізнатися про різні оптичні ілюзії, показати досліди та навчитися основам української мови та математики.

Англомовний освітній проєкт «Coursera» надає користувачам безкоштовні онлайн-курси з різних предметів, які пропонують провідні

американські університети. Тому матеріал ідеально підходить для старшокласників. По закінченню видається сертифікат про проходження курсу. Також не варто боятися англійської мови. По-друге, найпопулярніші курси мають субтитри українською мовою.

«Prometheus» – найбільший в Україні громадський проєкт масштабних відкритих онлайн-курсів. Платформа пропонує низку унікальних курсів від провідних українських викладачів та експертів. «Prometheus» пропонує безкоштовну підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови, української літератури, історії України, математики та англійської мови. Кожен курс складається з окремих модулів або тем, самі уроки короткі, щоб не втомлювати учнів, а вся інформація подається в простій і структурованій формі. Крім того, вивчення кожної теми завершується тестом для перевірки отриманих знань.

Студія онлайн-освіти «EdEra». Команда проєкту створює різноманітні онлайн-курси, спецпроєкти з різних галузей, інтерактивні підручники й освітні блоги. Цей канал цікавий учням, учителям і батькам. Так, учні можуть підготуватися до ЗНО з української мови та літератури, англійської мови, математики, біології та історії України. Також можна безкоштовно пройти курси з таких тем: «Історія України. Зародження української нації», «Математика: арифметика, рівняння, нерівності», «Фізика: механіка», «Біологія: ботаніка» та «Загальна географія».

«Мова – ДНК нації». Це цікавий освітній проєкт для всіх, хто бажає покращити володіння українською мовою. Більшість інформації подається у вигляді мультфільмів і картинок, що значно сприяє кращому їх запам'ятовуванню.

«iLearn» – це безоплатна для користувачів гейміфікована платформа з онлайн-курсами, тестами та вебінарами. Платформа пропонує допомогу в підготовці до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови, української літератури, математики, історії України, англійської мови та

біології в цікавому ігровому форматі. Учні можуть дивитися онлайн-уроки та заробляти бали за проходження тестів, які потім можна переводити в призи. Крім того, iLearn також пропонує вебіари для профорієнтації вчителів.

Дидактичні умови індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти

У нашому дослідженні теоретичним підґрунтям для розуміння змісту й сутності поняття «дидактичні умови індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти» стали наукові праці українських учених, зокрема, (Н. Бойко, 1999), (І. Вергун, О. Трифонова 2018), (Г. Гаврищак, 2004), (С. Дудко, 2015), (О. Малихін, 2013), (Н. Майбородюк, 2014), (Л. Перетяга, 2009), (В. Полякова, 2015), (Н. Соняк, 2015). Підходи українських науковців щодо розуміння змісту й сутності понять «дидактичні умови» і «педагогічні умови» узагальнено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1
Узагальнені підходи до розуміння змісту і сутності понять «педагогічні умови» та «дидактичні умови»

№ з/п	Джерело	Визначення
1	2	3
1	О. Малихін, 2013	Дидактичні умови - визначена комплексна сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок
2	Л. Перетяга, 2009	Дидактичні умови - обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання
3	В. Полякова, 2015	Дидактичні умови - необхідна та достатня єдність науково обґрунтованих дій щодо реалізації дидактичних впливів
4	Н. Соняк, 2018	Дидактичні умови - сукупність дидактичних ресурсів і вихідних психолінгвістичних положень, організація й реалізація яких сприяє вдосконаленню дидактичної системи, забезпечуючи формування комунікативної

		компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом
5	Ю. Журат, 2012	Педагогічні умови – це такі умови, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі
6	В. Манько, 2000	Педагогічні умови – це взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності
7	Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, 2014	Педагогічні умови – це необхідні обставини, які мають бути створені для організації та здійснення педагогічного процесу, управління ним і спілкування між його учасниками для досягнення запланованих результатів
8	Є. Хриков, 2013	Педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу, створюються педагогом та є продуктом його діяльності
9	О. Савченко, 2015	Дидактичні умови можуть розглядатися як вимоги, дотримання яких у процесі навчання зумовлює досягнення освітніх цілей навчання, виховання та розвитку;
10	М. Галатюк, Ю. Галатюк, 2010	Дидактичні умови - це цілеспрямовано відібрані, сконструйовані та застосовані в освітньому процесі елементи змісту, методів і прийомів, організаційних форм навчання, які в своїй сукупності утворюють сприятливі для досягнення визначених дидактичних цілей обставини процесу навчання.
11	О. Пехота, 2003	Дидактичні умови – це система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися або сформовані суб'єктивно, і створення котрих суттєво впливає на досягнення поставленої педагогічної мети
12	О. Дубасенюк, 2015	Під дидактичними умовами розуміється сукупність педагогічних реалій, в яких здійснюється освітній процес і які визначають ефективність досягнення поставлених освітніх завдань, спрямованих на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця
13	О. Штонда, 2015	Дидактичні умови слід розглядати як забезпечення освітнього процесу засобами педагогічного впливу взаємодії із суб'єктами навчання
14	Л. Перетяга, 2008	дидактичні умови є обставинами, які є виявами цілеспрямованого добору, конструювання та застосування змісту й методів навчання, спрямованими на досягнення певного результату
15	Т. Опалюк, 2019	Дидактичні умови трактуються як системотвірні, центруючись на навчальній діяльності в контексті вивчення гуманітарних дисциплін, однак, оскільки йдеться про формування соціальної рефлексії як складової (і як механізму формування) соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього педагога, важливо досліджувати проблему у більш широкому – педагогічному контексті. Виходимо з позиції, що дидактичні умови закономірно мають

		загальнопедагогічний контекст і специфікуються відповідно до особливостей, механізмів, форм і методів навчального процесу, не абстрагуючись від більш широкого плану – педагогічного.
16	Г. Кагальняк, 1991	Дидактичні умови розглядаються як система певних форм, методів чи матеріальних умов, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені вчителем (науковцем) і є необхідними для досягнення певної мети

Джерело: *власне дослідження*

Науковий інтерес для нашого дослідження становить підхід до трактування сутності поняття «дидактичні умови», який був запропонований О. Малихіним (Малихін, 2013). Учений розглядає дидактичні умови як «визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок ...» (Малихін, 2013), (Занюк, 2002). Учений, який наголошує на тому, що саме реалізація в освітньому процесі структурно-функційної єдності дидактичних умов забезпечує формування необхідних компетентностей, пояснює, що визначення, конкретизація й формулювання сукупності дидактичних умов потребує врахування провідних положень методологічних підходів, мети, завдань та предмета дослідження, а також особливості досліджуваного дидактичного феномена (Малихін, 2013).

Авторське потрактування сутності поняття «дидактичні умови» знаходимо також у Н. Соняк, яка досліджує проблему формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом. Учена визначає дидактичні умови як «... сукупність дидактичних ресурсів і вихідних психолінгвістичних положень, організація й реалізація яких сприяє вдосконаленню дидактичної системи, забезпечуючи формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом» (Соняк, 2018, с. 101). На глибоке переконання Н. Соняк, успішне формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі

роботи з текстом передбачає створення наступної сукупності дидактичних умов в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, а саме: «... 1) дидактичне забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом; 2) психодидактична готовність учителів початкових класів до впровадження дидактичної системи роботи над текстом задля формування комунікативної компетентності молодших школярів на засадах інтегрованого підходу до навчання; 3) створення комунікативно-адаптивного середовища для реалізації соціокультурного компонента формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом» (Соняк, 2018, с. 101–102).

Н. Майбородюк, яка досліджує проблему формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи, вважає, що створення певної сукупності дидактичних умов й упровадження в освітній процес початкової школи авторської моделі як інструмента їх реалізації позитивно впливає на якість компетентісно орієнтованої підготовки учнів початкової школи. До таких дидактичних умов учена відносить наступні, а саме: (1) активізація мотиваційного ресурсу в стратегіях навчання; (2) урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку в процесі адаптивного використання особистісно орієнтованих технологій навчання; (3) дотримання положень компетентісного та системно-діяльнісного підходів до навчання на засадах інтегральної єдності, що передбачає розвиток і стимулювання творчого потенціалу учнів на константній основі (Майбородюк, 2014). Учена зазначає, що створення першої дидактичної умови – активізація мотиваційного ресурсу в стратегіях навчання – спрямована на розвиток в учнів початкової школи ціннісно-позитивного ставлення до навчання, пізнавальних мотивів, підвищення мотивації учнів початкової школи до навчання. Н. Майбородюк пояснює, що цьому сприяє застосування інтерактивних методів навчання, методів

проблемного навчання, методу проєктів, взаємонавчання, навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, методу створення ситуації успіху тощо. Мета створення другої дидактичної умови – урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку в процесі адаптивного використання особистісно орієнтованих технологій навчання – полягає в суб'єктивізації особистості учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності, а також у формуванні в них здатності рефлексії на засадах урахування індивідуально-типологічних й індивідуально-психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку. Реалізація зазначеної дидактичної умови передбачає застосування особистісно орієнтованої технології навчання й упровадження в освітній процес тренінгових занять, спрямованих на формування в учнів початкової школи навичок колективізму та позитивного ставлення до однокласників. Третя дидактична умова – дотримання положень компетентнісного та системно-діяльнісного підходів до навчання на засадах інтегральної єдності, що передбачає розвиток і стимулювання творчого потенціалу учнів на константній основі – передбачає створення творчо-розвивального середовища, розвиток в учнів пізнавального інтересу до навчальних предметів і самостійної активності, а також уможлиблює розкриття їхнього творчого потенціалу. Реалізації третьої дидактичної умови сприяє застосування в освітньому процесі рольових ігор, котрі надають учням змогу виявляти різні якості. Н. Майбородюк пояснює, що створення визначених нею дидактичних умов в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти надає змогу перетворити учнів з пасивних спостерігачів на активних суб'єктів навчання, які усвідомлюють важливість навчально-пізнавальної діяльності (Майбородюк, 2014).

У науковій праці Л. Перетяги «Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів» знаходимо визначення змісту й сутності поняття «дидактичні умови формування полікультурної

компетентності молодших школярів» (Перетяга, 2009). Під дидактичними умовами вчена розуміє «...обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів навчання, завдяки яким процес формування полікультурної компетентності може бути успішним» (Перетяга, 2009, с. 346). Учена переконана, що створення в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти визначених нею дидактичних умов ефективно сприяє формуванню полікультурної компетентності молодших школярів, а саме: «забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності» (Перетяга, 2009, с. 346).

За В. Поляковою, дидактичні умови є «... необхідною та достатньою єдністю науково обґрунтованих дій щодо реалізації дидактичних впливів» (Полякова, 2015, с. 10). Учена акцентує увагу на тому, що функційний взаємозв'язок між усіма визначеними дидактичними умовами забезпечує ефективність організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи. Такими дидактичними умовами є «... підвищення ролі навчально-стимулювальної функції аналізу й оцінки знань, умінь і навичок учнів, що уможливорює інтенсифікацію процесу формування компетентності вміння вчитися на константній основі; здійснення дидактичної адаптації форм, методів, прийомів і засобів самостійної навчальної діяльності задля реалізації принципу наступності в парадигмі: учень старшої школи – студент вищого навчального закладу; забезпечення дидактичної інтеграції змісту освіти, організаційних форм урочної й позаурочної роботи; урізноманітнення діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі наукового товариства як однієї з ефективних організаційних форм самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи; налагодження дидактичної взаємодії вчителя й учня на засадах здійснення систематичного й системного

консультування» (Полякова, 2015, с. 10). Учена зазначає, що підвищення ролі навчально-стимулювальної функції аналізу й оцінки знань, умінь і навичок учнів, що уможлиблює інтенсифікацію процесу формування компетентності вміння вчитися на константній основі, передбачає проведення бесід з учнями, використання широкого спектру засобів масової інформації в популяризації необхідності самостійної навчальної діяльності, а також заохочення учнів до участі в «Днях відкритих дверей» закладів вищої освіти. Створення другої умови – здійснення дидактичної адаптації форм, методів, прийомів і засобів самостійної навчальної діяльності задля реалізації принципу наступності в парадигмі: учень старшої школи – студент вищого навчального закладу – спрямовано на залучення старшокласників до участі в олімпіадах, конкурсах, проведення науково-дослідної роботи; проведення конференцій, семінарів, круглих столів, майстер-класів для вчителів. Мета третьої дидактичної умови полягає в запровадженні факультативу для учнів 10–11-х класів «Основи науково-дослідної діяльності»; а також використання індивідуального плану для самостійного вивчення необхідного освітнього матеріалу. Реалізація четвертої дидактичної умови передбачає проведення лекцій на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників; проведення нарад з керівниками закладів загальної середньої освіти тощо. Створення п'ятої дидактичної умови сприяє підвищенню рівня академічної успішності учнів, а також вивчення й урахування думок учителів, батьків та учнів щодо ефективності організації самостійної навчальної діяльності в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Певний науковий інтерес для нашого дослідження становить наукова праця О. Братанич «Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи», у якій учена розмежовує такі поняття, як «диференціація» й «індивідуалізація» навчання, «диференційоване» й «індивідуалізоване» навчання, «диференційований» та «індивідуалізований» підхід тощо (Братанич, 2008). Під диференційованим навчанням О. Братанич

розглядає такий вид навчання, який ґрунтується на принципі розподілу учнів на типологічні групи, характер роботи з якими має свою специфіку й потребує створення певних умов шляхом урахування особливостей різних шкіл, класів, груп (Братанич, 2008). У своїй праці вчена визначає систему педагогічних умов, реалізація якої в освітньому процесі надає змогу ефективно диференціювати навчання учнів загальноосвітньої школи, а саме: «застосування системно-технологічного підходу до організації диференційованого навчання; здійснення трирівневої типологізації учнів за психолого-педагогічними, психофізіологічними та ситуативно обумовленими критеріями; варіювання та дозування видів самостійної роботи й форм її контролю відповідно до визначених індивідуально-типологічних особливостей учнів на всіх етапах уроку; запровадження інваріантних і варіативних форм організації диференційованої групової навчальної діяльності на різних етапах уроку; технологізація навчального процесу, відповідність технології диференційованого навчання визначеним індивідуально-типологічним особливостям учнів» (Братанич, 2008, с. 15).

Н. Бойко вважає, що розвиток пізнавального інтересу учнів потребує запровадження комплексу різних видів діяльності, зокрема, пізнавальної, ігрової, практичної тощо (Бойко, 1999). У свою чергу, забезпечення взаємозв'язку зазначених видів діяльності в освітньому процесі передбачає дотримання певних умов її організації. Учена виокремлює наступні дидактичні умови, які, на її глибоке переконання, сприяють формуванню пізнавального інтересу учнів, а саме: 1) забезпечення взаємозв'язку різних видів діяльності учнів в освітньому процесі, серед яких основним видом діяльності є пізнавальний; 2) збалансоване застосування різних видів діяльності в освітньому процесі; 3) створення позитивного інтелектуально-емоційного клімату в освітньому процесі; 4) застосування різних видів діяльності в освітньому процесі за урахування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем і учнями (Бойко, 1999).

Модель здійснення індивідуального підходу до учнів на уроках креслення в загальноосвітніх школах, яка була розроблена, теоретично обґрунтована й експериментально апробована Г. Гаврищак, передбачає реалізацію наступних дидактичних умов, а саме: 1) діагностику й урахування в освітньому процесі тих індивідуальних особливостей і якостей учнів, які відіграють домінуючу роль у їхній графічній діяльності; 2) групування учнів залежно від рівня прояву їхніх домінуючих особливостей на уроках креслення; організацію диференційованого освітнього процесу із застосуванням комплексу графічних завдань різних рівнів складності, програмно-методичного комплексу, а також різнотипної наочності (Гаврищак, 2004).

С. Дудко вважає, що реалізація наступної сукупності дидактичних умов забезпечує ефективне формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи, зокрема, спрямованість змісту навчання та навчально-методичного забезпечення на формування життєствердного здоров'язбережувального образу світу та здоров'язбережувальну компетентність учня початкової школи; застосування сучасних здоров'язбережувальних технологій; дидактична адаптація матеріально-технічної бази; постійний моніторинг здоров'язбережувального процесу (Дудко, 2015). Учений також обґрунтовує й описує чинники реалізації визначених ним дидактичних умов: інтеграція змісту навчання на основі понять самозбереження, збереження свого роду, народу, довкілля, здоровий спосіб життя; форми, методи, прийоми і засоби здоров'язбережувальної діяльності (спецкурси, підручники, робочі зошити, щоденники досліджень, інтегровані уроки в зеленому класі, на екологічній стежині, дні в довкіллі); дидактична взаємодія вчителів, учнів, батьків і громадськості (педагогічні ради, методичні об'єднання, семінари, конференції, круглі столи, «Дні здоров'я», «Дні туризму», батьківські збори, робота громадських об'єднань «Барвінкова країна», «Козацька Республіка»); дидактично адаптована

матеріально-технічна база (сенсорні хрести, зона відпочинку, зелені класи, екологічні стежини, парти-конторки, масажні килимки, інформаційні стенди, навчальні маячки, екологічні панно); профілактичні огляди, зрізи знань, вивчення та врахування думки учнів, учителів, батьків, громадськості (Дудко, 2015).

І. Вергун й О. Трифонова, які займаються дослідженням проблем методики навчання фізики в закладах загальної середньої освіти, акцентують увагу на тому, що навчання фізики в школі має забезпечувати становлення наукового світогляду й відповідного стилю мислення учнів, формуванню й розвитку в них певної сукупності компетентностей, зокрема, предметної, науково-природничої та ключових компетентностей. До дидактичних умов упровадження білінгвального підходу в навчання фізики учені відносять вивчення особливостей формування мотивації учнів до навчання фізики та визначення рівня володіння іноземною мовою; особистісно-професійну готовність педагога, яка включає вільне володіння англійською мовою в області фізики й навчально-побутовій сфері; розроблення методичного забезпечення та застосування новітніх методик; розроблення й упровадження дидактичної моделі білінгвального навчання учнів (Вергун, & Трифонова, 2018).

Т. Бондаренко виокремлює чотири дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, а саме: (1) забезпечення закладів загальної середньої освіти відповідним технічним оснащенням для втілення комп'ютеризованої освіти; (2) поєднання інформаційно-комунікативних технологій з традиційними формами навчання; (3) підготовка педагога до використання інновацій в освітньому процесі за рахунок відповідного навчання прикладного характеру; (4) формування високого рівня цифрових навичок учнів закладів загальної середньої освіти (Бондаренко, 2020).

Отже, теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури надав нам змогу визначити зміст і сутність поняття «дидактичні умови індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти». Так, під дидактичними умовами індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти розуміємо *концентроване науково-обґрунтоване визначення необхідних і достатніх дидактичних впливів (дидактичних дій), реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу та сприятиме підвищенню рівня якості надання освітніх послуг загалом, а також забезпеченню позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти.*

Аналіз наукової педагогічної літератури надав нам змогу виокремити наступну сукупність дефініційованих дидактичних умов індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, а саме:

1) забезпечення цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу;

2) активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей;

3) здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного

розроблення й коригування (у разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів (рис. 1.1).

Сутність першої дидактичної умови полягає в забезпеченні цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу. Услід за багатьма українськими науковцями, вважаємо, що мотивація посідає центральне місце в структурі особистості. Оскільки в науковій педагогічній літературі можна знайти різні трактування поняття «мотивація», пропонуємо здійснити аналіз підходів щодо його трактування. За С. Гончаренком, мотивація є «системою мотивів або стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності або поведінки» (Гончаренко, 1997, с. 217).



Рис. 1.1: Схематичне зображення сукупності дефініційованих дидактичних умов індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти

С. Занюк вважає, що мотивація – це «сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості» (Занюк, 2002, с. 7). Учений переконаний, що поведінку будь-якої людини зумовлюють мотиви, потреби, стимули, ситуаційні чинники.

Схожу думку висловлює В. Желанова, яка вважає, що мотивація є «багаторівневим, багатоконпонентним, ієрархізованим динамічним утворенням особистості, що містить систему мотивів, а також ситуаційних чинників, що спонукають до діяльності» (Желанова, 2013, с. 445).

Н. Арістова розглядає мотивацію як системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під впливом певних чинників (Арістова, 2015).

Отже, маємо зазначити, що незважаючи на наявність різних підходів до розуміння змісту й сутності мотивації, результати аналізу наукової педагогічної літератури переконливо доводять, що застосування сучасних форм, методів і засобів навчання в освітньому процесі ефективно сприяє посиленню мотивації навчання в старшій профільній школі.

Так, наприклад, до ефективних форм організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти відносять факультативні курси (Кизенко, 1995), (Майбородюк, 2014); мінілекції (Буряк & Кечик (укл.), 2020); бесіди, які можуть відбуватися між учителем та учнями під час вивчення певної проблеми (Клочко, 2013); мозковий штурм (Буряк & Кечик (укл.), 2020), змішане навчання (Воротникова (упор.), 2020), (Кучук, 2014), (Малихін, Арістова & Рогова, 2022), (Мар'єнко & Сухіх, 2022) тощо. Найпоширенішими нетрадиційними формами організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти відносять уроки у вигляді семінарів, практикумів, клубу веселих і кмітливих, брейн-рингу, ігор, казок, інтерв'ю, урок-колоквиумів (Буряк & Білоножко, 2013). Застосування зазначених нетрадиційних форм організації освітньої діяльності надає змогу активізувати розумову діяльність учнів, підвищити пізнавальний інтерес і

мотивацію навчання, а також забезпечити краще засвоєння освітнього матеріалу.

Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і їх стрімке впровадження в освітню діяльність закладів загальної середньої освіти уможливорює організацію освітнього процесу в змішаному навчанні. Підтвердження цьому знаходимо в багатьох працях українських науковців (Воротникова (упор.), 2020), (Малихін, Арістова & Рогова, 2022). Організація освітнього процесу в змішаному форматі надає вчителю більше можливостей індивідуалізувати навчання. Учителі можуть пропонувати завдання різного рівня складності за урахування інтересів, нахилів, наявних знань учнів, а учні можуть виконувати ці завдання (від найпростіших до найскладніших) у вільному порядку (у різній послідовності) й у власному темпі. Це забезпечує формування таких особистісних якостей, як відповідальність, наполегливість, ініціативність тощо. Більш того, навчання в змішаному форматі сприяє формуванню й розвитку здатності учнів чітко формулювати мету й завдання, керувати власним часом, ефективно діяти й досягати поставленої мети.

Під змішаним навчанням розуміємо таку «форму організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід провадження освітнього процесу в класичному форматі та досягнень сучасної педагогічної науки щодо здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі, що спрямовується на підтримання належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти» (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022, с. 71).

Оскільки змішане навчання здебільшого розглядають як інтеграцію онлайн-навчання з традиційним навчанням у класі, його також часто називають гібридним (Воротникова (упор.), 2020). До особливостей змішаного навчання вчена відносить: «необмежений зміст, урахування освітніх потреб, індивідуальний освітній маршрут кожної дитини, зміна ролі педагога від вертикального домінування до горизонтальної взаємодії й

модерації, збільшення впливу не зовнішньої оцінки, а самооцінки та взаємооцінювання» (Воротникова (упор.), 2020, с. 6).

Цікавою для нашого дослідження є позиція С. Кучук щодо такої форми організації навчання біології в старшій школі, як факультатив (Кучук, 2014). У своїй роботі «Теоретичні основи факультативу як форми організації навчання біології в старшій школі» учена пояснює, що необхідність упровадження факультативів зумовлюється потребою індивідуалізувати й диференціювати навчання, оскільки обрані відповідно до наявних інтересів, мотивів і нахилів учнів факультативні заняття надають учням змогу поглиблювати свої теоретичні знання, практичні вміння й навички з певних предметів (Кучук, 2014). А це, у свою чергу, забезпечує здійснення ними усвідомленого вибору майбутньої професії. Під факультативними курсами С. Кучук розглядає «навчальні курси, зміст яких безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом і які обираються учнем для поглиблення своєї ерудиції, опанування нових сфер знання і людської діяльності» (Кучук, 2014, с. 33). Мета запровадження факультативних курсів полягає в тому, щоб поглибити вивчення програмного освітнього матеріалу, розвинути в учнів певні здібності, сформувати в них зацікавленість і прагнення до здійснення самостійної освітньої діяльності, розвинути ініціативність і творчість, а також спрямувати професійну орієнтацію учнів старшої школи відповідно до їхніх здібностей, інтересів і нахилів. Тобто, упровадження факультативних занять в освітній процес закладів загальної середньої освіти спрямовано на доповнення і поглиблення знань учнів з певного навчального предмета, розширення міжпредметних компетентностей та інтересів учнів, а також «забезпечення внутрішньо-профільної диференціації, формування практико-орієнтованих предметних компетентностей профорієнтаційних схильностей і відповідного професійного самовизначення» (Кучук, 2014, с. 34). Учена слушно зазначає, що факультативні курси є однією з ефективних форм диференційованого

навчання, оскільки вони добровільно обираються самими учнями відповідно до їхніх інтересів.

Серед ефективних методів навчання вчені виокремлюють наступні: методи ситуаційного аналізу, проєктний метод навчання, тренінгові методи навчання, методи групової діяльності, методи проблемного навчання, ігрові методи навчання тощо. Отже, застосування зазначених методів навчання надає вчителю змогу створювати сприятливі умови для розвитку індивідуального та групового творчого потенціалу всіх учнів у класі, забезпечує формування в них пізнавального інтересу, умінь працювати в команді, аналітично й критично мислити, відповідально ставитися до результатів власної та командної діяльності тощо.

Зважаючи на те, що тренінг є «формою проблемного навчання, що орієнтована на відпрацювання і закріплення ефективних моделей поведінки, партисипацію учасників, взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії...» (Буряк & Кечик (укл.), 2020, с. 13), тренінгові методи навчання можна віднести до різновиду методів групової діяльності та методів проблемного навчання. Серед тренінгових методів навчання виокремлюють «... методи встановлення комунікативного й інтерактивного спілкування; методи висловлення думок і вибору позицій; методи організації обговорень і дискусій; методи роботи з текстами; методи проведення досліджень і реалізації проєктів; методи проведення аналізу й рефлексії; методи аналізу, систематизації та планування; методи організації зворотного зв'язку» (Буряк & Кечик (укл.), 2020, с. 14).

Учені зазначають, що процес проведення тренінгів з учнями закладів загальної середньої освіти передбачає розподіл учнів у групи різного розміру; надання учням дидактичного або методичного супроводу; наявність обладнання, необхідного для проведення певного виду тренінгу тощо.

Застосування методів групової діяльності надає змогу не лише вплинути на підвищення мотивації навчання, а й сформувати в учнів уміння

вести конструктивний діалог, слухати співрозмовників, позитивно реагувати на зауваження або/та критику, обмінюватись емоціями. У науковій праці «Сучасні методи групової роботи з учнями» О. Буряк надає наступне потрактування поняття «групова освітня діяльність», а саме: «... форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою в опосередкованому керівництві вчителя і співпраці з учнями» (Буряк & Кечик (укл.), 2020, с. 6). Учена зазначає, що застосування методів групової діяльності впливає на встановлення конструктивної педагогічної взаємодії між учителем і учнями, оскільки саме групова освітня діяльність надає їм змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці. Учена додає, що вчитель керує роботою кожного учня опосередковано шляхом застосування завдань різного рівня складності, які й регулюють діяльність учнів. Услід за О. Буряк вважаємо, що групова освітня діяльність виконує різні функції, серед яких важливими є мотиваційна, освітня, організаційна, розвивальна й виховна. Групова освітня діяльність передбачає залучення учнів до роботи в складі груп різного розміру, зокрема, великих груп (до 20 осіб), малих груп (до 8 осіб), груп обговорення (4-6 осіб), пар, груп, які складаються з трьох осіб. Задля виконання завдань розподіл учнів до груп відбувається за принципом урахування індивідуальних особливостей, а саме: за рівнем наявних знань, умінь і навичок, за віком, за ознакою статі, за певними інтересами тощо.

Мета створення другої дидактичної умови передбачає активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей. Сучасні українські вчені висловлюють одностайну думку щодо того, що застосування педагогічними й науково-педагогічними працівниками цифрових технологій для організації освітнього процесу в традиційному та/або змішаному форматах сприяє

інтенсифікації освітнього процесу (Воротникова (упор.), 2020), (Малоїван, 2015), (Кухаренко (ред), 2016), (Черненко, 2019). До переваг застосування цифрових технологій в освітньому процесі учені відносять можливість ефективно інтенсифікувати й індивідуалізувати освітній процес (Черненко, 2019), підвищення рівня пізнавального інтересу й мотивації навчання (Малоїван, 2015), (Черненко, 2019), якісно індивідуалізувати освітній матеріал (Малоїван, 2015), надання великого обсягу автентичної інформації (Черненко, 2019) та відкритий доступ до інформаційно-довідкових ресурсів (Малоїван, 2015), впливу на всі канали сприйняття, адаптивності, нелінійності надання інформації (Черненко, 2019), інтерактивність, а також можливість застосування автоматизованого контролю задля більш об'єктивного оцінювання знань, умінь і навичок (Малоїван, 2015).

Застосування в освітньому процесі загальнодоступних онлайн енциклопедій, масових відкритих онлайн курсів, сервісів для створення інтерактивних вправ в онлайн форматі надає вчителю змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів шляхом залучення до проєктно-дослідної діяльності на засадах урахування їхніх індивідуальних навчальних здібностей і потреб. Для розроблення інтерактивного контенту, який буде враховувати індивідуальні потреби учнів, сучасний учитель має широкий спектр цифрових інструментів. Прикладами цих інструментів можуть слугувати сервіси для створення інтерактивних вправ й освітніх матеріалів (Worldwall (<https://wordwall.net/>) або Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>)); інтерактивні дошки (Padlet (<https://padlet.com/>), сервіси для моніторингу якості здобутих знань, умінь і навичок (Kahoot (<https://kahoot.com/>) або Formative (<https://www.formative.com/>)).

Третя дидактична умова спрямована на здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного розроблення й коригування (у

разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Маємо зазначити, що під моніторингом в освіті розуміють систему, яка включає збір, обробку, зберігання і поширення інформації щодо стану освіти, прогнозування динаміки і основних тенденцій її розвитку на підставі наявних об'єктивних даних та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для визначення управлінських рішень спрямованих на підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» (Кремень (ред.), 2021). Об'єктами моніторингу можуть виступати система освіти, ресурси, процеси, діяльність або явища. У контексті нашого дослідження вважаємо, що моніторинг має бути спрямований на визначення динаміки змін рівня формування наскрізних навичок, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного розроблення й коригування їхніх індивідуальних освітніх траєкторій. В освітньому процесі моніторинг виконує різні функції, найважливішою з яких є діагностувальна. Мета діагностувальної функції полягає насамперед у визначенні прогалін у структурі знань, умінь і навичок учнів з певної теми або рівня сформованості певних наскрізних навичок (Занюк, 2004). Це означає, що моніторинг надає змогу не лише з'ясувати рівень засвоєння учнями теоретичного і практичного освітнього матеріалу, а й забезпечити якісне й своєчасне корегування виявлених прогалін у знаннях. Моніторинг динаміки формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей учнів передбачає застосування певного діагностувального інструментарію дібраного або розробленого вчителями закладів загальної середньої освіти.

Отже, теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури надав нам змогу уточнити зміст і структуру поняття «дидактичні умови» й сформулювати власне визначення дидактичних умов індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, під якими ми розуміємо *концентроване науково-*

обґрунтоване визначення необхідних і достатніх дидактичних впливів (дидактичних дій), реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу та сприятиме підвищенню рівня якості надання освітніх послуг загалом, а також забезпеченню позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти. Створення в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти певної сукупності дефініційованих дидактичних умов забезпечить ефективну індивідуалізацію навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Такими дидактичними умовами визначено: 1) забезпечення цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу; 2) активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей; 3) здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного розроблення й коригування (у разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів (Алексеева, 2021a), (Алексеева, 2021d), (Алексеева, 2021f), (Алексеева, 2022e), (Арістова, 2021), (Арістова & Малихін, 2021), (Малихін & Загорулько, 2023), (Малихін, 2016), (Малихін, 2021), (Малихін & Топузов, 2022), (Малихін, Арістова & Липчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Топузов, 2021a), (Топузов, 2021b).

Список використаних джерел до першого розділу

1. Алексєєва, С. (2021a). Дидактичні засади індивідуалізація навчання в профільній школі. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 33). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Anotovani_2021.pdf
2. Алексєєва, С. (2021b). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. У *Scientific Collection «InterConf»: Theory and Practice of Science: Key Aspects*. 42. (с. 290–296). Dana <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
3. Алексєєва, С. (2021c). Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. У *Scientific practice: modern and classical research methods. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. 2. (с. 142–145). Primedia eLaunch & European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>
4. Алексєєва, С. (2021d). Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації. У *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning*. 1. (с. 136–139). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>
5. Алексєєва, С. (2021e). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* 17 (Серія: Педагогічні науки). (74-82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
6. Алексєєва, С. (2021f). Методологічний аспект формування індивідуальної освітньої траєкторії учня початкової школи. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн*

- конференції. (с. 5–9). АССА. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/ZBIRNYK-MATER-KONF-Dyferents.pdf>
7. Алексєєва, С. (2021g). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 58–68. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/730>
 8. Алексєєва, С. (2022a). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1(1), 18–27. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
 9. Алексєєва, С. (2022b). Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. У *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society’s Scientific Potential»*. 109. (127–134). Author-publishers miscellaneous. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530>
 10. Алексєєва, С. (2022c). Професійний вектор індивідуалізації навчання в профільній старшій школі. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції*. (212–217). Тарту: ГО «ВАДНД». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729934>
 11. Алексєєва, С. (2022d). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 1(40). 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>.
 12. Алексєєва, С. (2022e). Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*. 2(53). 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
 13. Алексєєва, С. (2023a). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*. (51–53). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/news/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2023-horyzonty-innovatsiy-3/>

14. Алексєєва, С. (2023b). Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. У Топузов, О. М., Сисоєва, С. О., Дічек, Н. П. (ред). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823–1871): зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 148–151). Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Ushynskyy_zbirnyk.pdf
15. Алексєєва, С. (2023c). Індивідуальний підхід організації освітнього процесу закладів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами ХІХ Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 257–260). ХНПУ імені Г. С. Сковороди <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e90fb38b-ea48-4ae6-b4a5-abb81a8b4645>
16. Алексєєва, С. (2023d). Нормативно-правове забезпечення базової середньої освіти: індивідуалізація навчання. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 216–222). ГО «ВАДНД». <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-29.pdf>
17. Алексєєва, С. (2023e). Освітні онлайн-платформи як сучасний інструмент індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 180–182). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyku-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv/>
18. Алексєєва, С. (2023f). Сучасні цифрові технології в освіті: теорія і практика побудови індивідуальної освітньої траєкторії. У *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 6–8). Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/h>

[andle/123456789/41423/materialy%20konferentsii.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190)

- 19.Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
- 20.Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
- 21.Арістова, Н. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів*. Інтерсервіс
- 22.Арістова, Н. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психоло-го-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*. 8(139). 16–21.
- 23.Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 79(2). 9–13.
- 24.Арістова, Н. (2020). Дистанційне навчання в сучасних умовах: Ставлення студентів в Україні та Латвії. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: Інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 54–55). Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/726937/>.
- 25.Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб.*

- матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
26. Арістова, Н. & Гусак, Ю. А. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 3–5) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734339/>
27. Арістова, Н. & Липчевська, І. (2023). *Навички 21 століття та Освіта 4.0*. Педагогічна думка.
28. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. (44). 78–87.
29. Бойко, Н. (1999). *Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія і історія педагогіки] Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
30. Бондаренко, Т. (2020). Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 25. 25–29. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>
31. Боришевський, М. (1993). Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості. *Психологія суб'єктної активності особистості*. (с. 18–19).
32. Боряк, О. & Білоножко, О. (2013). Інноваційні форми організації навчання української мови в старших класах спеціальної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*, 23, 24–28.

33. Братанич, О. (2008). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання] Криворізький державний педагогічний університет. <https://dspace.duet.edu.ua/jspui/handle/123456789/281>
34. Бугайчук, К. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 54(4), 1–18.
35. Буряк, О., & Кечик, О. (укл.) (2020). *Сучасні методи групової роботи з учнями : науково-методичний посібник*. Друкарня Мадрид.
36. Вергун, І., & Трифонова, О. (2018). Дидактичні умови впровадження білінгвального підходу в навчанні фізики в старшій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2(173), 58–62.
37. Воротникова, І. (упоряд). (2020). *Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник* Університет ім. Б. Грінченка.
38. Гаврищак, Г. (2004). Дидактичні умови реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення в загальноосвітній школі [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання креслення]. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
39. Галатюк, М., & Галатюк, Ю. (2010). Дидактичні умови формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 77, 49–53.
40. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
41. Державна служба якості освіти України. (2022). *Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни* <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
42. Дмитренко, Т., Яресько, К., Колбіна, Т., Копилова, С., Давидова, Ж., Нагаєв, В., Кабусь, Н. & Костючков, С. (2014). *Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія*. Вишемирський В. С.

43. Дубасенюк, О. (2015). *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія*. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
44. Дудко, С. (2015). *Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання] Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
45. Желанова, В. (2013). *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія*. Видавництво «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
46. Журат, Ю. (2012). Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: експериментальне обґрунтування. *Педагогічний дискурс*. 13. 109–115
47. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
48. Загорулько, М. (2021). Реалізація індивідуальних освітніх маршрутів навчальної діяльності майбутніх перекладачів. У *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (с.105–108).
49. Загорулько, М. (2022). Принципи індивідуалізації навчання студентів закладів вищої освіти. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с.110–112).
50. Занюк, С. (2002). *Психологія мотивації: навчальний посібник*. Либідь.
51. Кагальняк, Г. & Ящишин, О. (1991). Педагогічні умови активізації професійно важливих якостей учителів. *Психологія: збірник наук. праць*. 36. 82–90.
52. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5–6 класах загальноосвітньої школи*. [дис. ... канд. пед. наук]. Інституту педагогіки НАПН України.

53. Ключко, А. (2013). *Інтегрований підхід як сучасна форма організації освітнього процесу*. *Science and Education: A New Dimension*, 1, 85–88. https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/06/seanewdim_vol1_2013_01.pdf#page=90.
54. Кремень, В. (гол. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
55. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*, 3, 140–147. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.19>
56. Курило, В. & Хрикова, Є. (заг. ред.). (2013). *Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія*. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка».
57. Кухаренка, В. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. НТУ «ХПІ». Міськдрук.
58. Ліпчевська, І. (2020). Засоби наочності у початковій освіті: аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій. *У Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*.
59. Майбородюк, Н. (2014). *Дидактичні умови формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи*. [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання] Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
60. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).
61. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
62. Малихін, О. (2010а). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.

63. Малихін, О. (2010b). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг, 30, 18–28.
64. Малихін, О. (2011a). Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 1. http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11movvps.pdf
65. Малихін, О. (2011b). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38.
66. Малихін, О. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка*, 203(215), 11–14.
67. Малихін, О. (2014). Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. У *Акмеологія–наука XXI століття: матер. IV Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 291–300)
68. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
69. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік.* (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
70. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical*

- conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
71. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
72. Малихін, О. & Гриценко, І. (2016). *Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія*. НУБіП України.
73. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
74. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023б). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). «Видавництво Людмила», <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
75. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
76. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.

77. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). Формування вмій візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Людмила.
78. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023c). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Видавництво Людмила.
79. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023d). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
80. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. Чернуха, О. Малихін, Н. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи: монографія*. (с. 249–265).
81. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
82. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (с. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
83. Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
84. Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане

- навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
85. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
86. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
87. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
88. Малоїван, М. (2015). Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 46. 179–183.
89. Малоїван, М. (2016). Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій [автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теор. навч.] Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
90. Манько, В. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*, 2, 153–161.
91. Мар'єнко, М. & Сухіх, А. (2022). Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>

92. МОН України. (2020). *Всеукраїнська школа онлайн*. <https://lms.e-school.net.ua/about>
93. МОН України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenvchannia-bookletsreads-2.pdf>.
94. МОН України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenvchannia-bookletsreads-2.pdf>
95. МОН України. (2022). *Особливості організації 2022/23 навчального року*. <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>
96. МОН України. (2023). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>
97. МОН України. (б. д.). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану*. <https://mon.gov.ua/osvita/2/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shchodo-organizatsii-osvitnogo-protsesu-v-umovakh-voennogo-stanu>
98. Опалюк, Т. (2019). *Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09.] Інститут педагогіки НАПН України.
99. Перетяга, Л. (2008). *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів* [дис. канд. пед. наук: 13.00.09]. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. <http://pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/68.pdf>
100. Перетяга, Л. (2009). *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів*. *Педагогіка формування творчої*

- особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1, 345–349.
<http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/68.pdf>
101. Пехота, О. (1997). *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя*. [дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04]. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти.
102. Пехота, О. (авт.-упор.) (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій* Київ: А.С.К. 240 с.
103. Полякова, В. (2015). *Дидактичні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи*. [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання]. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.
104. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
105. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
106. Савченко, О. (2015). Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*, 1, 85–98. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/44/22>
107. Соняк, Н. (2018). *Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом* [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання : педагогіка] Східноєвропейський нац. ун-т ім. Л. Українки. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
108. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.

109. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
110. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
111. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
112. Топузов, О. (ред), Головка, М. (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка
113. Топузов, О. & Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
114. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́к науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
115. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.

116. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
117. Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
118. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
119. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк, Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.
120. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
121. Філософія давнини та середньовіччя (1969). *Антологія світової філософії*. 576 с.
122. Черненко, А. (2019). Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 61, 193–200.
123. Штонда, О. (2015). Дидактичні умови забезпечення наступності у навчанні студентів педагогічних університетів. *Педагогіка та психологія*, 50, 40–47. <http://oaji.net/articles/2015/1054-1450946793.pdf>
124. Bonk, C., Graham, C., Cross, J. & Moore, M. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
125. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023).

- Educators' feedback on website "Overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
126. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
127. Malykhin, O., Aristova, N., & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
128. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
129. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
130. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
131. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>

132. Melnychuk, T., Grubi, T., Aliksieieva, S., Maslich, S. & Lunov, V. (2022). Peculiarities of psychological assistance in overcoming the consequences of COVID-19: a resilience approach. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 1–2(17), 95–107. <https://doi.org/10.5114/nan.2022.117960>
133. Norman, E. (1974). *Gronlund Determining Accountability for Classroom Instruction*. Macmillan Pub Co
134. Thomas, G. & Crescimbeni, J. (1967). *Individualizing instruction in the Elementary School*. Random House
135. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
136. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
137. Werner, K. *Einheitlichkeit und Differenyierung im Bildungswesen*. (1971). Verl. Volk u. Wissen VEB
138. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
139. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).
140. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

РОЗДІЛ 2

ЗМІШАНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ДИДАКТИЧНИЙ ДОСВІД КРАЇН ЄС В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

У сучасних умовах освітній процес у більшості шкіл України здійснюється в змішаному форматі, що обумовлює потребу розв'язання системи інтегрованих психолого-дидактичних задач, які постають перед усіма суб'єктами освітнього процесу в парадигмі «учителі – учні – батьки». А саме :

- забезпечення та підтримка психолого-дидактичного комфорту спілкування в парадигмі «учителі – учні – батьки», пов'язаного з переходом до змішаної форми навчання;
- трансформації, які відбуваються з мотивацією навчання, через перехід традиційного (класно-урочного) навчання до змішаної та/або дистанційної форми;
- організація навчального часу і робочого місця учня як центрального суб'єкта освітнього процесу;
- урахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів у визначенні найбільш ефективних форм організації, методів і засобів навчання в змішаному форматі;
- стимулювання позитивної рефлексії всіх учасників освітнього процесу;
- оновлення системи оцінювання та контролю результатів навчання (оцінювання, самооцінювання, контроль і самоконтроль);
- здоров'язберезувальна задача в парадигмі «учителі – учні – батьки» (збереження фізичного та психологічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу).

Важливим підґрунтям для ефективного вирішення зазначених освітніх задач в Україні є узагальнення досвіду організації освітнього процесу в

країнах ЄС в умовах переходу до дистанційного та змішаного навчання (зумовленого непередбачуваними глобальними впливами, пов'язаними із пандемією Covid-19, неспровокованою агресією РФ), а також з'ясування способів і шляхів подолання негативних впливів цих змін на системи освіти, вивчення специфіки успішної організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання в Австрії, Бельгії, Болгарії, Греції, Данії, Естонії, Ірландії, Італії, Кіпрі, Латвії, Литві, Люксембурзі, Мальті, Нідерландах, Німеччині, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччині, Словенії, Угорщині, Фінляндії, Франції, Хорватії, Чехії, Швеції. Також у зазначеному контексті необхідно зацентувати увагу на спільних трансформаційних тенденціях в організаційній парадигмі освітнього процесу в країнах ЄС та Україні.

У сучасній освіті до найпоширеніших підходів організації освітнього процесу відносять:

- традиційний підхід – навчання безпосередньо в закладах освіти (*Face to Face, F2F*): у навчальному (освітньому) процесі можуть використовуватися цифрові ресурси навчальних матеріалів, проте інтеграція онлайн-навчання є незначною або взагалі відсутня; за цього підходу не передбачено скорочення традиційного освітнього середовища;
- адаптивний підхід – навчання в дистанційному форматі (*distance learning*): навчальний (освітній) процес здійснюється за використання сервісів віддаленого зв'язку (синхронно або асинхронно);
- гібридний підхід – навчання в змішаному форматі (*blended learning*): передбачає поєднання традиційного очного (фізичний клас) та дистанційного навчання; обсяг дистанційної складової варіюється залежно від освітніх потреб; наявне скорочення традиційного навчального (освітнього) середовища в класі.

За традиційного підходу (*Classroom Instruction*) навчальна взаємодія вчителя й учнів відбувається безпосередньо в класі під час їх особистої зустрічі. Цей підхід характеризується трьома ключовими ознаками: фізичною присутністю вчителя; групи учнів; а також наявністю відповідної освітньої локації – класної кімнати або іншого навчального середовища (урок може проводитися на шкільному майданчику, у майстерні тощо). Термін «очне навчання» (*Face to Face, F2F*), виникає як наслідок цифровізації освіти, упровадження й використання технологічних форм навчання (зокрема різних форм асинхронного та синхронного навчання). Він є ретронімом до терміну «навчання в класі». Навчання у формі особистої присутності (*In-person*) – термін, який є близьким до терміну «очне навчання», проте дещо вузким і визначає, насамперед, форму присутності учнів.

За адаптивного підходу використовується дистанційна форма організації освітнього процесу. Термін «дистанційне навчання» (*Distance Learning*) був введений у контексті заочного навчання. У сучасному розумінні дистанційне навчання передбачає фізичне віддалене місцезнаходження суб'єктів освітнього процесу і окреслити стиль їхнього спілкування.

Термін «віддалене навчання» (*Remote Learning*) відображає забезпечення неперервності навчання під час непередбачуваних глобальних впливів «конфліктів, хвороб або епідемій», тобто вимушену тимчасову взаємодію між суб'єктами очної форми навчання за використання цифрових засобів зв'язку. Під час переривання навчання у глобальному масштабі (протягом пандемії Covid-19, з причин, зумовлених війною в Україні), активно використовується термін «надзвичайна дистанційна освіта» (*Emergency Remote Education*). Помітна різниця між надзвичайною дистанційною освітою та дистанційною освітою полягає в тому, що остання є опцією (альтернативним варіантом), а перша – зобов'язанням.

Розрізняють два режими дистанційного навчання:

- синхронний (передбачає дистанційну комунікацію вчителя й учнів у режимі реального часу з використанням засобів віддаленого зв'язку: відеоконференцій, аудіоконференцій, месенджерів, соціальних мереж тощо);
- асинхронний (освітній процес здійснюється за гнучким графіком через платформи для дистанційного навчання, електронну пошту, форуми, тощо; діяльність учителя й учнів може бути рознесена в часі).

За гібридного підходу впроваджується змішане навчання (*Blended Learning*) та гібридне навчання (*Hybrid Learning*). Ці два терміни є близькими та використовуються для опису навчального (освітнього) процесу, який частково відбувається в цифровому, а частково – у традиційному навчальному середовищі (QAA, 2020). Водночас, кожне із зазначених понять має свою специфіку

Гібридне навчання (*Hybrid Learning*) – це навчальний підхід, коли одночасно (паралельно) певна частина класу навчається в традиційному навчальному середовищі, а інша – у цифровому за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Змішане навчання (*Blended Learning*) – це навчальний підхід, коли клас (або групи) послідовно чергують навчання в традиційному та цифровому середовищах («Hybrid vs. Blended Learning: The Difference and Why It Matters», б. д.).

Отже, обидва навчальних підходи передбачають поєднання традиційного й онлайн навчання, але за гібридного навчання традиційні учні (ті, які навчаються в класній кімнаті) та онлайн учні (ті, які навчаються онлайн) є різними особами. А за змішаного навчання одні й ті ж учні навчаються як у традиційному навчальному середовищі, так і в онлайн-середовищі.

Гібридно-гнучке навчання (*Hybrid Flexible, HyFlex*) – навчання, яке надає можливість кожному учню обирати та корегувати формат навчання

(очний або дистанційний) залежно від власних навчальних потреб і наявних умов (обставин) навчання («What is a HyFlex course?», б. д.). Підхід HyFlex забезпечує самостійність, гнучкість і безперервне залучення учнів до навчального (освітнього) процесу. Основний акцент – на рівнозначності навчання, незалежно від форми його організації.

Завдяки використанню таких форм організації освітнього процесу, як змішане, гібридне та гібридно-гнучке навчання, учителі можуть забезпечувати максимальну безперервність і якість навчання (освіти) під час дії непрогнозованих глобальних впливів («The HyFlex Course Model», 2020), зокрема пандемії та воєнного стану в Україні.

Інтеграція засобів комунікації з різним ступенем синхронності відкриває широкий спектр варіантів під час планування уроків, проте успіх їх впровадження, у першу чергу, залежить від чітко встановлених цілей навчання. Можуть бути й інші бажані результати, зокрема краща інтеграція технологій, професійний розвиток учителів або більш ефективне використання персоналу, але фундаментальною метою та відправною точкою має бути те, як змішане навчання сприяє результативності навчального (освітнього) процесу.

Концепція змішаного навчання існувала вже в ХХ сторіччі. На початку 2000-х років у закордонній літературі можна було зустріти такі визначення: 1) змішане навчання об'єднує очне навчання та вебтехнології (наприклад, віртуальний клас, самопідготовку, спільне навчання, потокове відео, аудіо та текст) для досягнення освітньої мети; 2) змішане навчання об'єднує різні педагогічні підходи (наприклад, конструктивізм, біхевіоризм, когнітивізм) для отримання оптимального результату; 3) змішане навчання поєднує технічні засоби навчання й очне навчання під керівництвом викладача; 4) змішане навчання об'єднує навчальний процес із виконанням реальних професійних завдань, щоб створити гармонійний ефект навчання й роботи. Однак ще на початку двохтисячних років дослідники чітко розділяли

навчання за допомогою ІКТ (дистанційне, електронне) і традиційне (навчання за класно-урочною моделлю). Проте нині такої диференціації немає – усе більше й більше фахівців говорять про доцільність «змішування» теорій, підходів і методів навчання. Застосування ІКТ у навчанні стало настільки органічним елементом, що навіть існує думка про виключення з обігу термінів «електронне навчання», «мобільне навчання» чи «дистанційне навчання», а сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів навчання (Бугайчук, 2016).

Ключовими основоположними чинниками запровадження змішаного навчання в сучасних реаліях є доступність відповідних технологій, уміння ними користуватися, наявність цифрових пристроїв і навчальних матеріалів онлайн, рівень підключення до мережі інтернет. Усе більшою популярністю користується поєднання традиційної форми навчання з навчанням у віртуальному навчальному середовищі. Існує чітка сучасна *тенденція* використання технологій змішаного навчання (перегорнуті класи, онлайн взаємодія з подальшим очним викладанням, онлайн навчання, доповнене очним практичним заняттям тощо). Змішане навчання уможливорює зменшення фізичної відвідуваності та дотримання соціального дистанціювання, а за необхідності повернення до традиційних уроків як до основної форми навчання. Водночас, воно забезпечує рівний доступ до освіти для тих учнів, які не мають можливості отримувати її в режимі онлайн.

Для успішного подолання труднощів, які постають перед суб'єктами освітнього процесу, на рівні вчителів необхідно (регулярне вдосконалення кваліфікації та навичок, організація колективних навчальних програм та стажувань для вчителів, сприяння інноваціям у навчанні (учителі повинні мати свободу впроваджувати інноваційні підходи та технології та ін.); на рівні учнів (стимулювання до проблемного навчання та навчання на основі

досвіду; залучення учнів до розробки, оцінки власного прогресу та досвіду, оцінювання успішності вчителів; заохочення спільної роботи в багатопрофільних командах, що сприяють розвитку комунікативних навичок; заохочення використовувати інноваційні технології для навчання (МООС, мікронавчання, гейміфікація, доповнена та віртуальна реальність, ШІ); заохочення використання інших неформальних видів навчання для безперервного навчання та ін.). Європейські освітяни наголошують на необхідності зв'язку сучасного навчального (освітнього) середовища з реальною ситуацією, сприяттї маневреності та мобільності (зокрема, персоналізація навчання, гнучка організація, мікронавчання, та ін.).

Сучасні учні очікують, що зміст (і загальний підхід до навчання) будуть більш дозованими та персоналізованими. Тенденції вказують на необхідність зміни як змісту навчання, так і технології навчання. Учні очікують навчальний зміст, який відповідає новому формату цифрового навчання (короткий, актуальний, контекстуальний, персоналізований, доступний на мобільних пристроях).

Для адаптації суб'єктів освітнього процесу до нових реалій і подолання труднощів у навчанні необхідно виробити цілісний підхід, заснований на тісній співпраці між різними зацікавленими сторонами, який задовольняє навчальні, соціальні й емоційні потреби учасників освітнього процесу. Потрібні значні спільні зусилля керівників шкіл, учителів, батьків, учнів, працівників освіти та охорони здоров'я, а також громад для підтримування безпечного, безперервного та якісного навчання. Зокрема необхідно: забезпечення справедливого доступу до цифрових навчальних

ресурсів: 1) партнерство з національними освітніми ЗМІ для охоплення якомога більшої кількості учнів; 2) безкоштовні навчальні ресурси в мережі інтернет для всіх учнів; розповсюдження безкоштовних електронних пристроїв і навчальних матеріалів; 3) забезпечення підключення до інтернету серед студентів;

- забезпечення соціально-емоційних потреб: 1) надання дистанційних консультаційних послуг (наприклад, віртуальні зустрічі, гарячі лінії) для підтримування психологічного та соціально-емоційного благополуччя вразливих учнів; 2) забезпечення дружніх для дітей відео та коміксів, організація прес-конференцій та/або випусків новин, адаптованих для дітей;
- забезпечення рівноправного й інклюзивного доступу до додаткових послуг для вразливих учнів: 1) розповсюдження безкоштовного шкільного харчування та гігієнічних наборів; 2) надання додаткових грантів і фінансової підтримки вразливим учням; 3) розгляд звільнення від студентських позик та розроблення програм грошових переказів;
- забезпечення підтримки вчителів: 1) пріоритетність добробуту освітнього персоналу; 2) сприяння постійному спілкуванню вчителів та керівників шкіл для кращого визначення проблем і потреб уразливих учнів; 3) ресурси для вчителів: надання онлайн-ресурсів і розроблення тренінгів для підтримки вчителів у навчанні різноманітних груп учнів онлайн; 4) підтримка соціально-емоційного благополуччя вчителів (організація форумів та/або розроблення керівних принципів для встановлення стандартів щодо того, як найкраще підтримувати добробут учителів в умовах закриття шкіл, щоб вони, у свою чергу, могли підтримувати освітній процес; 5) ініціативи та мережі вчителів для підтримки навчання та залучення найбільш уразливих верств населення (надання можливостей групам учителів організовуватись на місцевому або національному рівні для обміну досвідом щодо найкращої підтримки вразливих учнів; 6) полегшення доступу вчителів до онлайн інструментів для забезпечення безперервності освіти, коли інші національні ініціативи не функціонують належним чином, наприклад, у неформальних поселеннях без підключення до інтернету);

- усунення прогалин у навчанні: підтримка шкіл у допомозі учням надолужити пропущене навчання, особливо вразливих верств населення через: 1) стратегії наздоганяння: літні школи, прискорені програми й інші практики; 2) універсальний дизайн навчальних програм, які відповідають потенціалу кожного учня; 3) підтримка діяльності неформального навчання; 4) на шкільному рівні заохочення ініціатив із репетиторства після школи та коучингу «рівний-рівному», а також спеціальних позашкільних навчальних занять;
- подальше покращення доступу та якості дистанційного навчання (зокрема включення змішаних і гібридних моделей);
- постійний моніторинг та оцінювання ситуації, виявлення прогалин.

Навіть за складних умов, проблеми в організації освітнього процесу можуть перетворитися на можливості покращити якість освіти та доступ до якісної освіти.

Згідно дослідження М. Девіда Меррілла (Thomson Job Impact Study: the Next Generation of Corporate Learning, 2002), ефективність виконання завдань у реальному світі була вище в тих здобувачів освіти, які навчались за допомогою змішаної стратегії навчання, ніж тих, хто навчався лише за допомогою дистанційного навчання. Де Лейсі та Леонард (DeLacey & Leonard, 2002) повідомили, що здобувачі освіти не лише дізнавалися більше, коли до традиційних занять додавали онлайн заняття, але також покращувались взаємодія та задоволення їхніх навчальних потреб.

На думку Хорн та Стейкер, потенціал змішаного навчання насамперед полягає в персоналізації навчання та підвищенні продуктивності. Змішане навчання має потенціал революціонізувати шкільну освіту з точки зору якості та вартості й дає змогу докорінного перероблення освітньої моделі. Такі моделі є більш продуктивними, оскільки більш ефективно використовують освітній простір. Разом із тим, вони потребують меншої кількості спеціалізованих учителів, що, як результат, зменшує вартість

освіти. За змішаного навчання застосовується більш послідовна та персоналізована педагогіка, яка дає змогу кожному учню працювати в своєму власному темпі, допомагає кожній дитині отримувати набагато більш якісний навчальний досвід і досягати успіху в школі. Сучасні інформаційні технології уможливають збір даних про досягнення учнів у режимі реального часу, а відтак більш часті та своєчасні відгуки про навчання й застосування бажаних методів навчання. Учителі можуть витратити більше часу на допомогу учням персоналізувати навчання, а не на поточне оцінювання. Учителі, які переходять на моделі змішаного навчання, виявляють, що в них є більше часу, щоб зосередитися на видах діяльності, котрі сприяють розвитку критичного мислення, а саме: письмо й навчання на основі реалізації проєктів, оскільки вони витрачають менше часу на виконання рутинних завдань (Horn & Staker, 2011).

Змішане навчання – це:

- можливість використовувати більше одного методу навчання, як у класі, так і поза ним;
- поєднання онлайн навчання з традиційним у контрольованому середовищі;
- (а) поєднання різноманітних вебтехнологій, (б) поєднання різноманітних педагогічних підходів, (в) поєднання будь-якої форми навчальних технологій із традиційним навчанням (г) поєднання технологій навчання з реальними робочими завданнями;
- поєднання онлайн навчання та семінарського тренінгу, де теорія подається через інтернет, а семінарські тренінги проводяться в класі;
- поєднання різних методів, технологій і ресурсів для вдосконалення навчання учнів. Це може бути перевернутий клас; взаємодія в інтернеті з подальшим традиційним навчанням; навчання в інтернеті, доповнене практичним заняттям тощо («TVE Tlopedia Glossary», б. д.).

В умовах реалізації змішаного навчання розрізняють такі підходи до навчання:

- навчання, орієнтоване на розвиток навичок (поєднує самостійне навчання та підтримку вчителя для розвитку конкретних знань і навичок);
- навчання на основі ставлення (поєднує різні події та засоби масової інформації для розвитку конкретної поведінки);
- навчання, орієнтоване на компетентність (поєднує інструменти підтримки ефективності з ресурсами управління знаннями та наставництвом для розвитку компетенцій робочої області) (Valiathan, 2002).

Різні джерела пропонують власні секрети успіху: як краще розподілити матеріал, інструктувати учнів, налагоджувати особистий контакт залежно від конкретного спрямування курсу тощо. Спільним є те, що вдала модель змішаного навчання має відповідати конкретним цілям і потребам. Так, Хорн та Стейкер виділяють 6 моделей змішаного навчання: поглиблену традиційну, ротаційну, гнучку, ротацію за лабораторіями, самостійного змішування й поглиблену віртуальну.

Model 1: Поглиблена традиційна (Face-to-Face Driver). За цієї моделі, більша частина навчальної програми доставляється в традиційний спосіб, онлайн навчання інтегровано незначним чином.

Model 2: Ротаційна (Rotation). У цій моделі учні чергують онлайн та офлайн частини за певним графіком чи вказівками вчителя. Ці частини можуть охоплювати: роботу в невеликих групах або цілим класом, групові проєкти, індивідуальну роботу з учителем і письмові завдання.

Model 3: Гнучка (Flex Programs). Це модель, за якої особисте інструктування учні отримують переважно через інтернет. В учнів гнучкий графік, який змінюється відповідно до їхніх потреб щодо конкретної теми та навчального курсу. Кількість і роль учителів у такому виді роботи може

варіюватися: від великої кількості групової роботи та обговорень з учнями до переважно індивідуальної роботи учнів онлайн і консультування за потреби.

Model 4: Ротація за лабораторіями (Online Lab). Під час реалізації такої моделі учні працюють на базі онлайн платформи, але в лабораторному середовищі. Часто учні, які беруть участь в онлайн лабораторній програмі, також проходять традиційні курси та мають типовий графік роботи.

Model 5: Самостійного змішування (Self-Blend). У цій системі учні можуть вивчати певний курс цілковито онлайн і прослуховувати його вдома або в школі, щоб закріпити основний курс. За таких умов учитель також працює з учнями онлайн. Ця модель відрізняється від онлайн навчання тим, що онлайн вивчають тільки один предмет. Натомість інші предмети учні вивчають у традиційних умовах у школі. Така модель може компенсувати відсутність поглиблених курсів у школі або дисциплін вільного вибору. Учні вивчають додаткові курси онлайн, тому заклад освіти може скоротити витрати на них. Оскільки модель «самостійного змішування» потребує високого рівня самодисципліни, подібно до «гнучкої моделі», вона більш поширена в старшій школі.

Model 6: Поглиблена віртуальна (Online Driver). Реалізація цієї моделі передбачає, що учні самостійно розподіляють курси на онлайн та офлайн частини. Онлайн частину можна прослуховувати як у закладі освіти, так і поза ним. Багато онлайн курсів трансформувалися в таку модель, щоб надати учням досвід особистого спілкування. Вона відрізняється від моделі «самостійного змішування» тим, що охоплює всі курси, а не є вибірковою. А від «перевернутого класу» – тим, що учні не щодня відвідують школу (Horn & Staker, 2011), («Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади», б. д.), («Professional Learning», б. д.).

Розглядаючи ці моделі, слід пам'ятати, що вони не обов'язково охоплюють усі освітні (навчальні) ситуації. У деяких контекстах можуть

знадобитися креативні змішані моделі, які поєднують елементи декількох із описаних нижче або вводять певні нові конфігурації.

Запровадження змішаного навчання має багато потенційних переваг і недоліків, які значною мірою залежать від якості планування й виконання. Деякі освітяни стверджують, що змішане навчання надає учням переваги як онлайн навчання, так й особистого навчання. Наприклад, учні можуть працювати самостійно у власному темпі онлайн, проте водночас мають доступ до особистої уваги вчителя, його знань і ресурсів, оскільки онлайн навчання само собою є недостатнім без особистої або індивідуальної взаємодії з учителем. Учителі ж можуть структурувати курси та викладати більш гнучко або творчо, ніж у традиційному класі. Змішане навчання дає вчителям можливість витратити менше часу на проведення уроків у цілому класі, а більше часу на індивідуальні зустрічі з учнями або зустрічі в малих групах, щоб допомогти їм у вирішенні конкретних питань або освітніх (навчальних) проблем, набутті необхідних умінь і навичок. Оскільки учні за змішаного навчання використовують цифрові й онлайн технології, вони розвивають цифрову грамотність, удосконалюються в нових технологіях. Підхід до змішаного навчання іноді нагадує сучасне робоче місце, коли співробітники працюють самостійно для досягнення конкретних цілей, а керівники лише періодично перевіряють, щоб надати допомогу або наступне завдання для виконання. У такому випадку учні здобувають такі навички, як самодисципліна, самомотивація та самоорганізація, які вони потребуватимуть у дорослому житті.

Скептицизм щодо онлайн навчання (та його численних варіантів), яке широко застосовується за змішаного навчання, поширений, принаймні частково тому, що багато освітніх практик, які ґрунтуються на цифрових технологіях, усе ще не достатньо перевірені на практиці, а їхня освітня корисність і цінність залишаються під питанням. Наприклад, один із поширених аргументів проти онлайн навчання полягає в тому, що воно

піддається формуванню загально визначених завдань, які не сприяють розвитку навичок глибокого мислення (хоча такі результати значною мірою залежатимуть від якості конкретної програми чи моделі).

Критики змішаного навчання ставлять під сумнів, чи може практика такого навчання забезпечити учням достатньо особистої уваги та допомоги з боку вчителів, особливо для учнів, які можуть бути недостатньо самоорганізованими та самодисциплінованими для ефективного навчання без регулярного нагляду з боку вчителів і дорослих. Наприклад, без особистого нагляду вчителя учні можуть легко проводити більшу частину свого навчального часу в соціальних мережах і спілкуватися в чаті з друзями, замість того, щоб виконувати шкільні завдань. Також ставиться під сумнів питання про належну підготовку вчителів щодо того, як ефективно навчати учнів у контексті змішаного навчання, ураховуючи, що практика вимагає від учителів використання нових технологій та, можливо, більш досконалих навчальних практик. Деякі вчителі також висловлюють занепокоєння тим, що змішане навчання – це лише спосіб для держав або шкіл зменшити витрати на робочу силу, замінити людей технологіями, що може призвести до звільнення вчителів, збільшення коефіцієнту кількості учнів на одного вчителя, непередбачених дефіцитів в освіті й інших потенційних негативних результатів. Деякі сприймають змішане навчання як прохідну модну тенденцію в освіті й вважають, що швидке розповсюдження комерційних підприємств, які продають школам пакети цифрового навчання та системи онлайн навчання, є чинником, який викликає значне занепокоєння через те, що якість освітніх послуг і продуктів може значно знизитися в погоні за потенційним комерційним прибутком («Blended Learning Definition», б. д.).

Змішане навчання надає учням змогу прогресувати зі швидкістю, що відповідає їхнім різним потребам, сприяючи розвитку компетентностей та автономності, заснованих на технологіях доступу до вмісту в інтернеті. Змішане навчання сприяє розширенню взаємодії між однолітками, тим самим

сприяючи співпраці та розвитку відповідальності. Правильне впровадження змішаного навчання залежить від відповідної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відповідно до педагогічних проєктів. Отже, професійний розвиток може бути зосереджений на навчанні, а не лише на технологіях. Змішане навчання обов'язково повинно мати специфічний зміст, а не просто бути насиченим технологіями (Istance & Paniagua, 2019).

До суттєвих переваг змішаного навчання відносять:

- Онлайн уроки забезпечують гнучкість. В умовах змішаного режиму організації й здійснення навчання часто використовують підхід «перевернутого класу», завдяки якому навчальний матеріал оцифровується та переглядається поза класом. Це дає учням змогу переглядати його за власним розкладом. Цифровий формат дає їм змогу зупинити відтворення, переглядати сегменти, переходити вперед або сповільнювати відео.
- Зустрічі в класі можуть бути присвячені активному навчанню учнів. Очні зустрічі використовуються для обговорення та роботи в групах. Це також уможлиблює виявлення певних проблем, що виникають в учнів під час перегляду онлайн-лекцій, або дослідження інших цікавих тем, представлення індивідуальних і групових презентацій тощо.
- Інтерактивна взаємодія зі змістом предмету може активізувати та покращити ефективність навчання. Широке використання дискусійних дошок доповнює та поглиблює дискусії в класі, уможлиблює більш вдумливі відповіді та виступи всіх учнів.
- Посилюється соціальна взаємодія. Онлайн обговорення уможлиблює індивідуальні діалоги вчителя й учня, сприяє взаємодії між однолітками, а також іншими зацікавленими сторонами поза класною спільнотою. Змішаний формат створює широкий простір для спільної роботи. Під час вивчення іноземних мов, наприклад, можна регулярно

проводити практику з учнями іноземного освітнього закладу-партнера тощо.

- Розвиток цифрової грамотності. Змішаний формат навчання сприяє розвитку цифрової грамотності (як для вчителів, так і для учнів), оскільки, як правило, використовуються різноманітні технологічні інструменти та сервіси, зокрема інструменти спільної роботи, програмне забезпечення для запису відео, а також блоги й інші соціальні платформи («What Is Blended Learning & Why It Matters», б. д.).

Перевернутий клас (Flipped Learning). Технологія перевернутого класу існує як відгалуження змішаної методології навчання вже більше десяти років. Ідея належала двом учителям зі США, Джонатану Бергману та Аарону Самсу, які задля надання допомоги учням, що хворіють, почали записувати свої уроки на відео («PowerSchool», б. д.). Така технологія змінила педагогічну практику американських і європейських учителів, оскільки вони тепер не змушені стояти перед своїми учнями й начитувати 30-60 хвилинну лекцію/урок. Учні переглядають короткі відеолекції перед тим, як приходити на уроки, а потім час у класі присвячується дискусіям, проектам або виконанню вправ. Зазвичай лекції записуються викладачем або обираються зі сховища відеозаписів, які вже існують в Інтернеті. Хоча для цих цілей відео є домінуючим носієм інформації, використовуються й інші типи носіїв, включаючи аудіофайли та подкасти, а також інші формати. Відео стало найбільш часто використовуваним форматом, пов'язаним із перевернутою моделлю, головним чином завдяки доступності для широкого кола пристроїв, включаючи смартфони, а також ноутбуки та настільні комп'ютери.

У перевернутому класі звичайні ролі аудиторій і домашніх завдань змінюються навпаки: учні навчаються самостійно, використовуючи цифрові навчальні матеріали перед початком занять, а в класних аудиторіях застосовують вивчене на практиці. Іншими словами, технологія

«перевернутого класу» використовує електронні ресурси для надання теорії поза навчальним часом, щоб звільнити час уроку для застосування концепцій та експериментального навчання. Замість того, щоб витратити час на конспекти, учні можуть переглядати відео стільки разів, скільки їм потрібно для вивчення навчальних матеріалів. Надання можливості зробити паузу під час перегляду допомагає їм в управлінні часом. Учителі ж можуть організовувати свій час для підвищення ефективної взаємодії з учнями (Kasemsap, 2017).

Таблиця 2.1.
Основні поняття Flipped Learning

Джерело	Поняття
«TVETipedia Glossary», б. д.	Перевернутий клас – це форма змішаного навчання, коли учні читають або переглядають матеріали онлайн уроків удома, перш ніж брати участь у навчальній активності в класі
Pulley, 2014	Перевернуте навчання – це тип змішаного навчання, що передбачає використання освітніх технологій, щоб переключити або перевернути те, що традиційно робиться в класі, з тим, що виконується як домашнє завдання
Діккенсон, 2015	Перевернута модель класу – це підхід до навчання, коли онлайн уроки переглядаються вдома, а час класних занять використовується для співпраці та навчання на основі проєктів
Kasemsap, 2017	Перевернута аудиторія ґрунтується на врахуванні та повазі до індивідуальних та різноманітних потреб у навчанні та змінює роль традиційної лекції та призначення, щоб максимізувати навчання суб'єктів навчання. Перевернутий клас сприяє творчості учнів та гнучкості навчання

Переваги перевернутого класу:

Покращує динаміку навчання: взаємодію часу, темпу, шляху та місця:

- Відео – чудовий інструмент для вивчення теорії, оскільки учні мають можливість переглядати відео будь-коли. Якщо учень пропустив заняття або хоче отримати більше ясності щодо певної теорії, він може переглядати відео, коли йому зручно й скільки необхідно.
- Якщо учень не має доступу до Інтернету, учителі можуть передавати відеозаписи на накопичувачі, записати на компакт-диск тощо. Ті учні, які не мають доступу до Інтернету вдома, можуть переглядати відео на комп'ютерах у класі.

Збільшує залучення всіх учнів:

- учителі прагнуть бачити всіх своїх учнів, які з ентузіазмом беруть участь у роботі в класі. На думку дослідників Джонсона, Адамса Беккера, Естради та Фрімена, перевернута модель навчання надає можливості для посилення взаємодії між однолітками та більш глибокої взаємодії з матеріалом (Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherrez & Jahren, 2017).

Посилює залучення інших зацікавлених сторін:

- Не лише учні, але й батьки мають доступ до навчальних матеріалів, щоб у разі потреби, допомагати своїм дітям.

Допомагає в самостійному навчанні:

- Коли учням надається контроль під час самостійного навчання (із навчальними матеріалами, наданими вчителями), їхнє засвоєння знань перетворюється з пасивного на активне. Вони ставлять запитання, знаходять відповіді, допомагають одне одному в практичній діяльності тощо.

Упевненість у вирішенні проблем:

- За допомогою цього підходу учні навчаються довіряти власним рішенням, стають впевненими у вирішенні реальних проблем, оскільки не відчують переляку від неструктурованої інформації.

Заходи, які було запроваджено щодо подолання негативних впливів пандемії (Covid-19) на національні системи освіти: Акція «Ми залишаємось вдома з eTwinning» [переклад надано в авторській редакції] / «Μένουμε Σπίτι με το eTwinning» (Греція) («Αρχική - Seminars Etwinning», б. д.); Акція «Чисті руки» [переклад надано в авторській редакції] (Литва) («Lithuania. Implementation of School Health Promotion in the Time of Covid-19», б. д.); **Безкоштовний мобільний додаток «Učko» (Словаччина)** («Učko», б. д.); **Вебсайт «На відстані», розроблений Міністерством освіти, молоді й спорту Чеської Республіки** [переклад надано в авторській редакції] / «NaDálku» (Чехія) («Webový portál k výuce na dálku MŠMT», б. д.); **Вебсайт для початкової та базової середньої освіти «DR Skole» (Данія)** («DR Skole - Gratis Undervisningsmateriale til Folkeskole», б. д.); **Вебінари для вчителів та керівників закладів освіти, спрямовані на розв'язання питань організації освітнього процесу в дистанційному та/або змішаному форматах (Чехія) (OECD, 2020); Вебсайт «Підтримка шкіл»** [переклад надано в авторській редакції] / «Apoio às Escolas» (Португалія) (Republica Portuguesa, б. д.); **Національна ініціатива «Нація, яка навчається»** [переклад надано в авторській редакції] (Франція) («Responses from our member States», б. д.); **Методичні рекомендації для закладів дошкільної освіти, підрозділів дошкільної освіти в початковій школі та інших форм дошкільної освіти** [переклад надано в авторській редакції] / «Wytyczne dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej i innych form wychowania przedszkolnego» (Польща) («Wytyczne GIS, MZ i MEN w związku z otwarciem przedszkoli», б. д.); **Національна освітня платформа для шкіл, коледжів і навчання дорослих «EMU» (Данія) («EMU», б. д.);**

Оглядовий освітній серіал «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів» (Україна) («Дія.Освіта», б. д.); **Освітній вебсайт «Школа вдома»** [переклад надано в авторській редакції] / **«Schoul Doheem»** (Люксембург) («Heydoo - clever léieren - Matériel pour l'enseignement fondamental, secondaire et la formation professionnelle», б. д.); **Онлайн-курс для вчителів і керівників шкіл «Дистанційний та змішаний формати навчання»** (Україна) («Онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл про дистанційне навчання», б. д.); **Онлайн-курс для педагогів і керівників закладів професійно-технічної освіти «Дистанційний та змішаний формати навчання»** (Україна) («Онлайн-курс для педагогів та керівників закладів професійно-технічної освіти (ПТО) про дистанційне навчання», б. д.); **Освітня онлайн платформа «Е-me» для учнів і вчителів** (Греція) («Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me», б. д.); **Онлайн платформа для організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти «е-Школа»** [переклад надано в авторській редакції] / **«eKool»** (Естонія) («eKool», б. д.); **Освітня телевізійна програма «Телешкола»** [переклад надано в авторській редакції] / **«Teleşcoala»** (Румунія) («Teleşcoala», б. д.); **Платформа для дистанційного та змішаного навчання для учнів 5-11 класів «Всеукраїнська школа онлайн»** (Україна) («Всеукраїнська школа онлайн», б. д.); **Портал дистанційного навчання «Учимо на відстані»** [переклад надано в авторській редакції] / **«Učíme na diaľku»** (Словаччина) («Učíme na diaľku», б. д.); **Портал для цифрових навчальних матеріалів «е-Шкільний портфель»** [переклад надано в авторській редакції] / **«E-koolikott»** (Естонія) («E-koolikott», б. д.); **Посібник з дистанційного навчання** [переклад надано в авторській редакції] / **Poradnik dotyczący kształcenia na odległość** (Польща) («Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół», б. д.); **Проект Міністерства освіти і науки Латвії, спрямований на розроблення уніфікованої освітньої платформи для закладів загальної середньої освіти «Твій клас»** [переклад надано в авторській редакції] / **«Tava klase»**

(Латвія) («Tavaklase.lv», б. д.); **Проект «Система підтримки професійного розвитку вчителів і директорів шкіл»** [*переклад надано в авторській редакції*] / «System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů» (Чехія) («Czechia: Supporting Distance Learning During the Coronavirus Outbreak», б. д.); **Регіональна ініціатива «Підтримка 2.0» для дітей віком 10-14 років** [*переклад надано в авторській редакції*] / «Förderung 2.0» (Австрія) («Förderung 2.0 - Wiener Lernhilfe – Koordinationsstelle», б. д.); **Рекомендації для вихователів дитячих садків і вчителів початкової школи «Як викладати під час пандемії»** [*переклад надано в авторській редакції*] / «Jak učit v době koronavirové? Doporučení pro učitele» (Чехія) (MUNI FSS, б. д.); **Рекомендації для університетів і коледжів щодо впровадження запобіжних заходів задля обмеження поширення інфекції Covid-19** [*переклад надано в авторській редакції*] (Латвія) («Recommendations for universities and colleges for implementing precautions to limit the spread of the Covid19 infection», б. д.); **Рекомендації щодо дітей «Коронавірусна хвороба Covid-19»** [*переклад надано в авторській редакції*] (Чехія) («Coronavirus disease COVID-19: Recommendations in relation to children», б. д.); **Рекомендації щодо організації освітнього процесу в дистанційному форматі в асинхронному режимі** [*переклад надано в авторській редакції*] (Греція) («ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ», б. д.); **Ресурсна платформа для вчителів «KlasCement»** (Бельгія) («KlasCement Leermiddelennetwerk», б. д.); **Телевізійний проєкт «Учителька»** [*переклад надано в авторській редакції*] / «UčíTelka» (Чехія) («Webový portál k výuce na dálku MŠMT», б. д.-в); **COVID-19: уроки для учнів 6-10 класів** (Україна) («COVID-19: Уроки для учнів 6-10 класів», б. д.).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Алексєєва, С. (2021). Методологічний аспект формування індивідуальної освітньої траєкторії учня початкової школи. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції*. (с. 5–9). АССА. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/ZBIRNYK-MATER-KONF-Dyferents.pdf>
2. Алексєєва, С. (2022а). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1(1), 18–27. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
3. Алексєєва, С. (2022b). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 1(40). 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>
4. Алексєєва, С. (2023а). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*. (51-53). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/news/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2023-horyzonty-innovatsiy-3/>
5. Алексєєва, С. (2023b). Індивідуальний підхід організації освітнього процесу закладів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами ХІХ Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 257–260). ХНПУ імені Г. С. Сковороди <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e90fb38b-6a48-4ae6-b4a5-abb81a8b4645>
6. Алексєєва, С. (2023c). Нормативно-правове забезпечення базової середньої освіти: індивідуалізація навчання. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 216–222). ГО «ВАДНД». <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-29.pdf>

7. Алексєєва, С. (2023d). Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український Педагогічний журнал*, 1, 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
8. Алексєєва, С. (2023e). Сучасні цифрові технології в освіті: теорія і практика побудови індивідуальної освітньої траєкторії. У *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 6–8). Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41423/materialy%20konferentsii.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
9. Алексєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
10. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
11. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
12. Арістова, Н. & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу

- до формування освітньої автономності учнів старшої школи У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 3–5) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734339/>
13. Арістова, Н. (2020). Дистанційне навчання в сучасних умовах: Ставлення студентів в Україні та Латвії. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: Інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* (с. 54–55). Київ: Ін-т педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/726937/>
14. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (44), 78–87.
15. Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 54(4). <http://www.univd.edu.ua/science-issue/issue/512>
16. Всеукраїнська школа онлайн. (б. д.). <https://lms.e-school.net.ua/>
17. Дія. Освіта. (б. д.). <https://osvita.diiia.gov.ua/>
18. Ліпчевська, І. (2019). Візуалізація інформації як засіб реалізації концепції Нової української школи. У *Інноваційні рішення у початковій школі: досвід впровадження концепції НУШ* (с. 61–63). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/720622/>
19. Ліпчевська, І. (2020). Засоби наочності у початковій освіті: аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій. У *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*. https://drive.google.com/file/d/1zRJ_kH2acw1pLqhuMN5ofxseerBТbaMi/view

- 20.Ліпчевська, І. (2021). Мова візуальної комунікації у початковій освіті. У *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя*. <http://lib.iitta.gov.ua/728094/>
- 21.Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
- 22.Малихін, О. (2014). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025 – річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*. (с. 65–75) <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6849>.
- 23.Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
- 24.Малихін, О. (2021а). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
- 25.Малихін, О. (2021b). Сучасний досвід організації дистанційного навчання у вищій школі: Україна-Латвія. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* (с. 63–64). Київ: Ін-т педагогіки НАПН України.
- 26.Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
- 27.Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19):

- трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 42–45). Харків: «Мітра». <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>
28. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
29. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). «Видавництво Людмила», URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
30. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>.
31. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей*. (234–237). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/view/year/2023.default.html>
32. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі: методичний посіб.* Видавництво Людмила.
33. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023c). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнар.*

- науково-практ. інтернет-конференції*. (с. 166–168). Видавництво Людмила.
<http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
34. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи : монографія*. (с. 249–265).
35. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124.
<https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
36. Малихін, О., Арістова, Н. & Липчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, (Т. 11), 10, 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
37. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
38. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Ukrainian Educational Journal*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
39. Мар'єнко, М. & Сухіх, А. (2022). Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1).
<https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>
40. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. (б. д.).
<http://academia.vinnica.ua/index.php/news/998-modeli-zmishanogo-navchannya-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi>

41. МОН України. (2020). *Всеукраїнська школа онлайн*. <https://lms.e-school.net.ua/about>
42. МОН України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>.
43. МОН України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
44. МОН України. (2022). *Особливості організації 2022/23 навчального року*. <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>
45. МОН України. (2023). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>
46. Онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл про дистанційне навчання. (б. д.). <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-DECIDE+1+2020/about>
47. Онлайн-курс для педагогів та керівників закладів професійно-технічної освіти (ПТО) про дистанційне навчання. (б. д.). <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-DECIDE+2+2020/about>
48. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
49. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

- 50.Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
- 51.Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
- 52.Топузов, О. (2021а). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
- 53.Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
- 54.Топузов, О. (ред), Головка, М. (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка
- 55.Топузов, О. & Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3), 2, 1–7 <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
- 56.Топузов, О. & Засекіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.

- 57.Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
- 58.Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
- 59.Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
- 60.Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
- 61.Шпарик, О. (2021а). Європейська освіта в умовах дистанційного формату: теоретичний аспект. *Науково-педагогічні студії*, (5), 81–96. <http://npstudies.dnpb.gov.ua/>
- 62.Шпарик, О. (2021b). Освітній процес в Україні та країнах ЄС в умовах дистанційного та змішаного форматів: теоретичний аспект. *У Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 449–451). Київ. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727294>
- 63.Aristova, N. & Malykhin, O. (2021). Three European Countries Experience in Delivering Quality Education to Schoolchildren Amid Covid-19 Pandemic: A Comparative Study. *У Priority directions of science and technology development* (с. 556–560). <https://lib.iitta.gov.ua/724494/>
- 64.Blended Learning Definition. (б. д.). <https://www.edglossary.org/blended-learning/>
- 65.Coronavirus disease COVID-19: Recommendations in relation to children. (б. д.). <https://www.mvcr.cz/mvcren/article/coronavirus-disease-covid-19-recommendations-in-relation-to-children.aspx>

- 66.COVID-19: Уроки для учнів 6–10 класів. (б. д.).
https://nus.org.ua/covid19/?fbclid=IwAR2PG-SVR2DkEDmI9Q1kU36NJXdZApw_3sYys9xp68IFXLSTYZk281VSk
- 67.Czechia: Supporting Distance Learning During the Coronavirus Outbreak. (б. д.).
<https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=67&langId=nl&newsId=9662>
- 68.DeLacey, B. & Leonard, D. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology & Society*, 5.
https://www.researchgate.net/publication/220374355_Case_study_on_technology_and_distance_in_education_at_the_Harvard_Business_School
- 69.DR Skole – Gratis Undervisningsmateriale til Folkeskole. (б. д.).
<https://www.dr.dk/skole>
- 70.Education: From COVID-19 school closures to recovery. (б. д.).
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>
- 71.eKool. (б. д.). https://ekool.eu/index_en.html
- 72.E-koolikott. (б. д.). <https://e-koolikott.ee/en/search?lang=est&minAdded=2009&maxAdded=2021>
- 73.EMU. (б. д.). <https://emu.dk/>
- 74.Förderung 2.0 – Wiener Lernhilfe – Koordinationsstelle. (б. д.). <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/foerderung-2-0-vhs-lernhilfe-an-wiener-schulen/>
- 75.Heydoo – clever léieren – Matériel pour l'enseignement fondamental, secondaire et la formation professionnelle. (б. д.). <https://schouldoheem.lu/en>
- 76.Horn, M. & Staker, H. (2011). *The Rise of K–12 Blended Learning*.
<https://library.educase.edu/-/media/files/library/2011/1/csd6177-pdf.pdf>
- 77.Hybrid vs. Blended Learning: The Difference and Why It Matters. (б. д.).
<https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning/>
- 78.Istance, D. & Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>

79. Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N. & Jahren, C. (2017). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. doi:10.1111/bjet.12548
80. Kasemsap, K. (2017). Flipped Classroom: Advanced Issues and Applications. *Handbook of Research on Instructional Systems and Educational Technology*, 12. <https://www.igi-global.com/chapter/flipped-classroom/181386>
81. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "Overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
82. KlasCement Leermiddelennetwerk. (б. д.). <https://www.klascement.net/>
83. Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół. (б. д.). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol>
84. Lithuania. Implementation of School Health Promotion in the Time of Covid-19. (б. д.). <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/assembly/lithuania2020.pdf>
85. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
86. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*. 3(69), 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
87. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

88. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
89. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliexsieieva, S. (2022). Boosting lifelong learning for general secondary schoolteachers: digital competence development amid blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
90. Malykhin, O., Usca, S. & Aristova, N. (2021). University lecturers' views on distance education during the Covid-19 pandemic: Ukrainian-Latvian comparative studies. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (5), 145–157. <https://lib.iitta.gov.ua/725471/>
91. Malykhin, O. & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (p.46–49).
92. Melnychuk, T., Grubi, T., Aliexsieieva, S., Maslich, S. & Lunov, V. (2022). Peculiarities of psychological assistance in overcoming the consequences of COVID-19: a resilience approach. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 1–2(17), 95–107. <https://doi.org/10.5114/nan.2022.117960>
93. MUNI FSS. (б. д.). *How to Teach at the Time of Coronavirus? Recommendations for Teachers*. <https://psych.fss.muni.cz/media/3221865/how-to-teach-at-the-time-of-coronavirus.pdf>
94. OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Czech Republic*. <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Czech-Republic-2020.pdf>
95. PowerSchool. (б. д.). <https://www.schoology.com/blog/flipped-classroom>

96. Professional Learning. (б. д.). <https://www.jenniferchangwathall.com/>
97. Pulley, P. (2014). Blending Face-to-Face and Technology: Implementing Flipped K-12 Classrooms. *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments*, 105–119. [10.4018/978-1-4666-4912-5.CH008](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4912-5.CH008)
98. QAA. (2020). *Building a Taxonomy for Digital Learning*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf>
99. Recommendations for universities and colleges for implementing precautions to limit the spread of the Covid19 infection. (б. д.). <https://www.izm.gov.lv/en/media/3508/download>
100. Republica Portuguesa. (б. д.). Apoio às Escolas. <https://apoioescolas.dge.mec.pt>
101. Responses from our member States. (б. д.). <https://www.coe.int/en/web/education/responses-from-our-member-states>
102. Tavaklase.lv. (б. д.). <https://www.tavaklase.lv>
103. Teleșcoala. (б. д.). <http://www.tvr.ro>
104. The HyFlex Course Model. (2020). <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf>
105. *Thomson Job Impact Study: the Next Generation of Corporate Learning*. (2002). Thomson. <https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/thompsonjobimpact.pdf>
106. Topuzov O., Malykhin O. & Aristova N. (2022). General secondary teachers' views on educational process amid the Covid-19 pandemic: two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
107. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasyekina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: challenges and expectations *SOCIETY*.

- INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
108. Topuzov, O., Malykhin, O., Usca, S., & Aristova, N. (2021). Ukrainian-Latvian comparative studies on university education: common European values and current challenges. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (1), 696–706. <https://lib.iitta.gov.ua/725971/>
109. TVE Tippedia Glossary. (б. д.). <https://unevoc.unesco.org/home/TVETippedia+Glossary/show=term/term=Blended+learning#start>
110. TVETippedia Glossary. (б. д.). <https://unevoc.unesco.org/home/TVETippedia+Glossary/show=term/term=Flipped+classroom#start>
111. Učíme na diaľku. (б. д.). <https://www.ucimenadialku.sk/>
112. Učko. (б. д.). <https://apps.apple.com/us/app/učko/id1553871862>
113. Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models. *ASTD*. <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
114. Webový portál k výuce na dálku MŠMT. (б. д.). <https://nadalku.msmt.cz/cs>
115. What is a HyFlex course? (б. д.). <https://blogs.onlineeducation.touro.edu/what-is-a-hyflex-course/>
116. What Is Blended Learning & Why It Matters. (б. д.). <https://blog.softchalk.com/what-is-blended-learning-and-why-it-matters>
117. Wytyczne GIS, MZ i MEN w związku z otwarciem przedszkoli. (б. д.). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-dla-przedszkoli>
118. Zahorulko, M. (2021). Modern Teaching Methods. In *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* (p.155–156).
119. Zahorulko, M. (2022). Methodological Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the Organization of the Educational Process in Schools in the 2022/2023 Academic Year. In *Наукова молодь – 2022* (p.254–256).

120. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
121. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).
122. Αρχική - Seminars Etwinning. (β. δ.). <https://seminars.etwinning.gr>.
123. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. (β. δ.). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/ΣΥΝ_ΣΤΟ_39676.pdf
124. Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. (β. δ.). <https://e-me.edu.gr>

РОЗДІЛ 3

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УКРАЇНИ

Якісна освіта є основою успішного суспільства, а для будь-якої країни світу – основою для становлення та зміцнення держави. У сьогоденних умовах Україна усвідомлює це як ніколи: 24 лютого 2022 року життя всіх українців змінилося. Неспровокована тотальна агресія російської федерації трансформувала життя в Україні на рівні окремих громадян, їхніх родин і держави загалом. Освітній фронт є не менш важливим, ніж військовий, і в першу чергу наші захисники героїчно боронять Україну заради щасливого майбутнього наших дітей.

Українські педагоги й науково-педагогічні працівники постали обличчям перед зовсім новою проблемою, яку мають розв'язувати сьогодні й зараз, невідкладно й ефективно, а саме: забезпечити функціонування системи освіти на всіх її рівнях в умовах воєнного стану. Водночас, особливої уваги, як і за будь-яких часів, потребує організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. І тут маємо наголосити, що саме Міністерство освіти і науки України взяло на себе роль провідного координатора всієї діяльності, яка спрямовується здебільшого на те, щоб максимально мінімізувати освітні втрати центральних суб'єктів освітнього процесу на рівні закладу загальної середньої освіти – учнів (початкової, базової та старшої школи – цілеспрямовано робимо наголос на цій градації, оскільки специфіка діяльності, що пропонується, багато в чому має враховувати особливості організації освітнього процесу на кожному з цих рівнів освіти).

Терміни «дистанційне навчання» та «змішане навчання» не є новими для педагогічної науки загалом та працівників освіти зокрема. На початку 2020 року весь світ зіткнувся з викликами, пов'язаними з пандемією COVID-19, і

використання цих термінів активізувалося не лише в окремих національних системах освіти, а й на більш глобальному рівні – Європи та світу загалом. І ця проблема ще більше загострюється в Україні в умовах воєнного стану. Проте дидактична модель змішаного навчання – це саме те, що потрібно, якщо швидко й ефективно розробити дидактико-методичне забезпечення для його впровадження в закладах загальної середньої освіти за урахування специфічних особливостей організації освітнього процесу на кожному освітньому рівні в його межах (початкова освіта, базова освіта, повна загальна середня освіта). Дидактичну модель змішаного навчання сприймаємо як домінуючу в умовах воєнного стану, а також із перспективою її певної трансформації в післявоєнний період, оскільки все більш вірогідним є збереження основних вимог до організації та здійснення змішаного навчання.

Непередбачувані глобальні впливи, зокрема пандемія COVID-19, змусили науковців усього світу говорити про дистанційне та змішане навчання. І виявилось, що на той час майже ніхто не розумів викликів, які постали перед освітою загалом та окремими закладами освіти зокрема. Про це йдеться в багатьох сучасних наукових працях.

Важливі педагогічні та психологічні проблеми, пов'язані з організацією змішаного навчання, визначені в наукових працях українських вчених (С. Алексєєва, Н. Арістова, С. Березенська, К. Бугайчук, Л. Калініна, В. Кухаренко, О. Малихін, О. Топузов та ін.) і зарубіжних (R. Brown, M. V. Horn, R. C. Larson, D. H. Lim, O. Means, M. L. Morris, R. Murphy, L. Pare, R. Thorne).

Забезпечення ефективного функціонування системи освіти, спрямованої на надання якісних освітніх послуг на всіх рівнях освіти, є непростим завданням за будь-яких умов, навіть коли соціально-економічна галузь країни стрімко розвивається. У ситуації, у якій опинилася Україна після 24 лютого 2022 р., завдання є в рази складнішим. Однак слід розуміти, що

збереження функціонування закладів загальної середньої освіти і, відповідно, надання якісних освітніх послуг на рівні початкової, базової та старшої школи є одним із пріоритетних завдань, що стоять перед Міністерством освіти і науки, з одного боку, і науково-освітньою спільнотою загалом – з іншого.

Діяльність науково-освітньої спільноти, спрямована на мінімізацію освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти, має здійснюватися комплексно, системно й організовано на різних рівнях, відповідно до основних складових педагогічного (освітнього) процесу, а саме на:

- мотиваційно-ціннісному (мотиваційна компонента);
- організаційно-процесуальному (організаційна компонента);
- когнітивно-змістовому (змістова компонента);
- комунікативно-діяльнісному (діяльнісна компонента);
- оцінювально-аналітичному (рефлексійна компонента) (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022).

Саме тому вихід із цієї критичної ситуації слід шукати в трансформації існуючої дидактичної моделі на основі узагальнення досвіду в галузі освіти та її певною мірою адаптації до сучасних реалій, щоб мінімізувати освітні втрати учнів у закладах загальної середньої освіти, а також створити підґрунтя для відновлення функціонування системи середньої освіти в мирний час, особливо після війни, – у повоєнний період відновлення країни. Вважається, що це створить міцне підґрунтя для відновлення функціонування системи загальної середньої освіти. Хоча кожен із визначених рівнів (разом із основними компонентами педагогічного процесу) є важливим і вартим окремого розгляду, у межах здійснюваного дослідження зосередимося на організаційно-процедурному рівні (організаційна компонента). І перш ніж перейти до власне визначення дидактичного потенціалу змішаного навчання як дидактичної моделі організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, варто згадати в цьому

контексті основну тезу, представлену в Концепції «Нова українська школа» (2016) щодо визначення мети нової школи: «потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих, саме таких повинна готувати середня школа України» (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 6). Актуальність цих слів є надзвичайно важливою в ситуації, яка виникла в Україні внаслідок бруталної агресії російської федерації. Учителі мають виявити себе як свідомі та відповідальні громадяни в надзвичайно складній ситуації воєнного стану та докласти максимум зусиль для виховання своїх учнів відповідальними та свідомими громадянами незалежної України. Випускники нових шкіл мають бути людьми з характером, патріотами й інноваторами. «Патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини», – ідеться далі в цьому документі (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 7).

Реалізація Концепції «Нова українська школа» розпочалася в 2018 році. І попри непередбачувані глобальні наслідки, вона триває й має тривати надалі: найгірше, що можна зробити з нинішньою ситуацією, яка склалася під впливом більш ніж дворічного дистанційного та змішаного навчання дітей в умовах війни, – це реформувати стратегічно важливу для сучасної школи України сферу – Нову українську школу.

Питання організації змішаного навчання не є новим для педагогіки загалом і для контексту реалізації освітніх процесів у середній школі зокрема. В умовах воєнного стану важливим є дослідження питання встановлення доцільності використання сучасних методологічних підходів, моделей, методик, форм організації, методів, технологій і засобів змішаного навчання в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти, що спричинено непередбачуваними глобальними впливами загалом.

Важливим завданням організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану й у повоєнний період є мінімізація освітніх втрат центрального суб'єкта освіти – учня. Під змішаним навчанням розуміємо форму організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід освітнього процесу в класичній формі з досягненнями сучасної педагогіки щодо реалізації освітнього процесу в дистанційній формі, головною метою є збереження належного рівня надання освітніх послуг для учнів. Невідкладними є подальші дослідження (і це буде продовжуватися і у повоєнний період) щодо виявлення та нагального вирішення психолого-дидактичних викликів, пов'язаних із упровадженням змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти (а в умовах воєнного стану особливо). Під такими психолого-дидактичними викликами розуміємо об'єктивно зумовлені причини та чинники, які можуть бути деструктивними для надання якісної освіти в закладах загальної середньої освіти за особливих умов.

На офіційному сайті ЮНЕСКО «Міжнародне бюро з освіти» (International Bureau of Education) змішане навчання визначається як «структуровані можливості навчання в класі та/або поза ним, які використовують два або більше методів викладання або навчання, і принаймні частина контенту надається онлайн». Це визначення включає різні методи навчання та викладання (лекції, дискусії, заняття під керівництвом викладача, читання, ігри, проєктна діяльність, симуляції), різні методи презентації навчального матеріалу (віч-на-віч (особистий контакт), за допомогою комп'ютера), різні формати роботи щодо використання інтернету (синхронні, асинхронні), різні типи управління навчанням (індивідуальне навчання, самостійне навчання, навчання під керівництвом викладача або під керівництвом професіонала, групове/соціальне навчання). Загалом, змішане навчання асоціюється з поєднанням традиційного (очного) викладання й технологій (інформаційних, комп'ютерних та ін.). Воно передбачає зміну

традиційних методів викладання та організаційних форм, щоб скористатися перевагами новітніх технологій (International Bureau of Education, n. d.).

У сучасному світі, що змінюється під впливом глобалізації, особливого значення набуває впровадження сучасних форм організації освітніх процесів. Стрімкий розвиток інформаційних технологій є передумовою розвитку таких сучасних систем, як дистанційна освіта, електронне та мобільне навчання.

Особливої актуальності сьогодні набувають питання, пов'язані з розмаїттям можливостей щодо організації змішаного навчання, яке поєднує самостійне навчання учасників освітнього процесу з аудиторними заняттями. В умовах пандемії коронавірусу саме змішане навчання гарантувало доступність освітніх послуг: використання електронних навчальних матеріалів дало змогу учасникам оперативно отримувати необхідну інформацію, проводити експерименти та виконувати практичні вправи, повторювати й узагальнювати вивчене, а також обговорювати навчання онлайн (синхронно) та електронною поштою (асинхронно) зі своїми викладачами та консультуватися з викладачами онлайн (синхронно) або електронною поштою (асинхронно). У той чи інший спосіб змішане навчання сприяє розвитку навичок соціальної комунікації, особистої інформаційної культури, стимулює соціально активну поведінку, отримання найкращих результатів навчання, є цілеспрямованим та активізує навчально-пізнавальну діяльність.

Сьогодні змішане навчання називають освітою третього покоління. Освіта першого покоління використовувала прямі радіо- чи телевізійні трансляції в класі. Така форма навчання мала як переваги, так і недоліки. По-перше, програми транслювалися в певний час, який часто не збігався з часом занять. По-друге, не всі групи мали змогу дивитися або слухати програми. Це пов'язано з тим, що було б неефективно збирати всі групи в одну, а масштабність усього процесу погіршувала б сприйняття матеріалу. Освіта другого покоління була реалізована з використанням простих інформаційних

технологій. Отже, освіта другого покоління – це використання простих інформаційних технологій, таких як комп'ютерне навчання та початкова освіта з використанням інтернет-технологій. Освіта третього покоління – це традиційне навчання в класі та використання різних інформаційних технологій для самостійної роботи учнів.

Загалом, змішані технології не є чимось новим для нашої системи освіти. Так, наприклад, традиційне викладання іноземних мов ніколи не обходилося без використання аудіовізуальних матеріалів, рольових і дидактичних ігор, виконання різноманітних граматичних вправ та ін. Ці матеріали широко використовувалися на різних видах аудиторних занять (лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття, тренінги) і в позааудиторній роботі. Намагаючись створити автентичне мовне середовище, окремі викладачі завжди намагалися певною мірою доповнити навчальний процес додатковими дидактичними інструментами.

Однак поширення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій перемістило навчальний процес з аудиторії в електронне середовище, створивши абсолютно нове поєднання аудиторного, електронного та дистанційного навчання, що є основою сучасної концепції змішаного навчання.

Спираючись на праці зарубіжних дослідників (С. J. Bonk, С. R. Graham, J. Cross, M. G. Moore, N. Friesen), багато вітчизняних науковців зацікавилися цією інноваційною технологією та провели теоретико-методологічний аналіз поняття «змішане навчання» (К. Бугайчук, С. Березенська, В. Кухаренко, Н. Рашевська), а також досліджували стратегії та розробляли моделі його впровадження в освітню (навчальну) діяльність закладів освіти (І. Воротникова, Л. Данькевич, Г. Дзіман, О. Мусійовська, Н. Олійник, Г. Чередніченко, Л. Шапран).

Однак, незважаючи на значну кількість напрацювань у цій сфері, науковці не дійшли згоди ні щодо самого терміну (окрім «змішаного

навчання», його ще називають «гібридним», «комбінованим», «гнучким»), ні щодо його змісту. Аналізуючи наукові публікації на цю тему (Бугайчук, 2016), (Кухаренко (ред.), 2016), (Мусійовська, 2008), цю категорію можна розглядати з різних точок зору. У широкому розумінні змішане навчання – це заплановане навчання, яке цілісно інтегрує різні форми й методи, а саме: електронне навчання, традиційне навчання й самоосвіта, педагогічно доцільним чином для досягнення певних навчальних цілей, зберігаючи одночасно механізми контролю часу, місця, способу й темпу навчання. У вузькому розумінні – цілеспрямований процес набуття знань, умінь і навичок, що здійснюється різними типами закладів освіти в межах формальної освіти на основі гнучкого підходу до навчання, у контексті інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності в освітній процес, за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання.

Термін «змішане навчання» використовується в професійній літературі з кінця 1990-х років. Широко розповсюдженим є визначення змішаного навчання як поєднання очного й онлайн-навчання (Bonk, Graham, Cross & Moore, 2006). Аналізуючи наукові праці з цієї тематики, також можна виокремити такі основні визначення змішаного навчання:

1) змішане навчання – це формальна навчальна програма, за якої студенти навчаються принаймні частково в електронному онлайн-форматі й мають певний контроль над термінами, прогресом і темпом навчання. Таке навчання використовує різноманітні формати для забезпечення інтегрованого освітнього (навчального) процесу (Horn & Staker, 2011);

2) змішане навчання – це інтеграція електронного та традиційного навчання, що характеризується запланованим характером та освітньою цінністю (Sloan Consortium, n. d.);

3) змішане навчання – це спосіб навчання, який поєднує різні ресурси, у тому числі й елементи очних занять та електронного навчання (Bielawski &

Metcalf, 2003), (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010), (Griff, n. d.), (Mijares, n. d.).

За визначенням вітчизняних авторів А. Стрюка, Ю. Триуса та В. Кухаренка (Кухаренко (Ред.), 2016), змішане навчання ґрунтується на впровадженні та взаємному доповненні традиційних, електронних, дистанційних і мобільних технологій навчання, у контексті інтеграції аудиторного навчання та позааудиторної навчальної діяльності з навчальних предметів, де здобувачі освіти набувають знання та розвивають свої вміння й навички, самостійно керуючи часом, місцем, освітнім маршрутом і темпом навчання.

Змішане навчання – це освітня концепція, за реалізації якої здобувачі освіти отримують знання самостійно (онлайн) та безпосередньо (з викладачем) (Кривонос, 2013). Такий підхід до навчання дає змогу здобувачам освіти контролювати час, місце, темп і метод (траєкторію) навчання. За своєю суттю змішане навчання – це поєднання традиційних аудиторних освітніх (навчальних) систем і сучасної цифрової освіти.

С. Трубачова, автор статті про змішане навчання в Енциклопедії освіти, визначає змішане навчання як поєднання інформаційно-комунікаційних методів навчання з традиційними та самостійними методами навчання, а також поєднання аудиторного навчання з віртуальним і мережевим навчанням. Воно визначається як освітня технологія, що включає поєднання аудиторного та віртуального/мережевого навчання.

Вона передбачає не лише використання новітніх інтерактивних технологій поряд із традиційними, а й якісно новий підхід до навчання, який трансформує, а іноді й «перевертає» (flipped classroom) класну кімнату (Кремень (Ред.), 2021, с. 370). Далі автори зазначають, що «змішане навчання – це поєднання різних форм і систем навчання» (Кремень (Ред.), 2021, с. 370). Тобто, навчання в класі під керівництвом учителя, інтерактивне навчання як онлайн-навчання (e-learning) та навчання, що підтримується різними

засобами (наприклад, веб-сайтами, веб-книгами, веб-лекціями, різноманітними відеоматеріалами). Також зазначається, що існують різні моделі змішаного навчання, а саме ротаційні, гнучкі, самозмішувані та збагачені моделі віртуального навчання (Кремень (Ред.), 2021, с. 370–371).

Найпоширенішим і найзрозумілішим визначенням змішаного навчання є його трактування як підходу до навчання, який поєднує традиційне або очне навчання з онлайн-навчанням.

В ідеалі, кожен тип навчання (онлайн і офлайн) повинен доповнювати один одного, використовуючи сильні сторони кожного з них. Разом із терміном «змішане навчання» використовуються такі терміни: змішана освіта, електронне навчання, дистанційне навчання, гібридне навчання, перевернутий клас (flipping the classroom або flipped classroom). Усі ці типи навчання передбачають, перш за все, викладання, поняття місця та відстані, а також використання технологій. Як би ви це не називали, змішане навчання – це поєднання навчання в класі й онлайн-навчання. Завдяки вдосконаленню освітніх (навчальних) програм і цифрових технологій ця модель навчання продовжує набирати обертів (і силу). Експерти в галузі освіти обговорюють ефективність гібридного навчання, а його існування вимагає переосмислення того, як більш ефективно впливати на здобувачів освіти і навчити їх, а також позиціонування технологій у класі та поза ним.

Таким чином, визначення гібридної або змішаної освіти, на перший погляд, є складним. Існують значні розбіжності щодо цього питання. Sloan Consortium: гібридні курси визначаються як інтеграція онлайн і традиційних аудиторних занять у запланований і педагогічно цінний спосіб (TeachThought, 2021). Іншими словами, гібридна освіта використовує онлайн-технології не лише для підтримування освітнього (навчального) процесу, а й для його трансформації й удосконалення.

На думку компанії Education Elements (2022), розробника технологій гібридного навчання, успішне гібридне навчання відбувається лише тоді, коли технології й освіта інформують одне одного.

Іншими словами, гібридні онлайн-класи можуть забезпечити доступ та охоплення учнів у дійсно зручний спосіб. За такого сценарію онлайн-освіта змінює правила гри, а не просто доповнює статус-кво.

Отже, як уже було зазначено вище, найпоширеніше і найзрозуміліше потрактування змішаного навчання має бути представлено та сприйматися як підхід до навчання, який поєднує традиційне очне навчання з онлайн-навчанням.

В умовах сучасних стрімких змін, що відбуваються на різних рівнях системи освіти загалом і в розвитку національних освітніх систем зокрема, найбільш популярною й затребуваною освітньою технологією та моделлю визнається й упроваджується змішаний підхід до організації освітніх процесів загалом і навчання на певному рівні зокрема. Він набуває все більшої популярності. Його основною перевагою є гнучкість інтеграції, комбінування та поєднання результатів традиційного очного навчання зі зручністю дистанційного навчання.

Поєднання онлайн-навчання (обсяг якого коливається від 30% до 70% від загального часу, відведеного на освітній процес) із традиційним офлайн-навчанням (face-to-face) має відбуватися за дотримання всіх загальних дидактичних принципів (TeachThought, 2021).

Наведені вище твердження свідчать про те, що категорія «змішане навчання» має два значення. По-перше, змішане навчання – то є процес, спрямований на набуття знань, умінь і навичок, що здійснюється різними типами закладів освіти в межах формальної освіти, частково шляхом зберігання й надання навчальних матеріалів, здійснення контрольних заходів та організації взаємодії (консультації, обговорення) між суб'єктами (тими, хто надає освітні послуги й тими, хто їх отримує) освітнього процесу. По

друге, змішане навчання (у більш широкому сенсі) – це різні варіації поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального та самостійного навчання з контролем над часом, місцем, маршрутом і темпом навчання для досягнення заздалегідь визначених навчальних цілей. Отже, у широкому сенсі слід розуміти, що формальне навчання може бути офлайн і онлайн, а також неформальне й інформальне. Це може бути самонавчання на робочому місці, поєднання коучингу, наставництва та консультацій з колегами або формальна освіта у відповідних закладах освіти. У цьому випадку можна говорити про певні аспекти «персоналізованого навчання» для конкретної людини.

Визначають також модель змішаного навчання як поєднання формального й неформального навчання, очного й онлайн спілкування, керованої діяльності і незалежних шляхів для досягнення особистих навчальних цілей. Метою змішаного підходу є надання студентам можливості приймати рішення, розвивати навички самостійного планування та організації діяльності, працювати в електронному інформаційному освітньому середовищі, а також розвивати навички самостійного пошуку, відбору та аналізу (Rosett & Vaughan, 2003).

Деякі з найпоширеніших моделей змішаного навчання включають:

1. У моделі «Face-to-Face Driver» більшість матеріалу вивчається в класі, за безпосереднього спілкування між викладачем і здобувачем освіти. Навчання за допомогою інтернет-матеріалів часто відбувається в малих групах як доповнення до програми.

2. Модель «Flex». За реалізації такого підходу навчальні матеріали здебільшого надаються онлайн. Викладачі присутні в класі й забезпечують підтримку та консультації за потреби. Навчання, у першу чергу, зосереджене на самостійному вивченні та практиці на основі навчальних матеріалів у цифровому середовищі.

3. Модель «Rotation» – це форма змішаного навчання, коли здобувачі освіти рухаються між різними «станціями» за встановленим графіком і працюють з викладачем онлайн або віч-на-віч (особистий контакт).

4. Модель «Online Lab Model» – це модель навчання, що підходить для здобувачів освіти, які з певних причин пропустили заняття. Отже, здобувач освіти навчається повністю віддалено, але доєднується до спеціалізованої лабораторії для виконання практичних завдань.

5. Модель «Self-Blend» дає змогу здобувачам освіти відвідувати заняття, котрі відрізняються від тих, що їм пропонують у закладі освіти. Здобувачі освіти можуть доповнювати традиційні теми онлайн-навчання курсами з інших закладів.

6. Модель «Online Driver». Ця модель змішаного навчання ідеально підходить для тих здобувачів освіти, котрі потребують більшої гнучкості та незалежності в своїй повсякденній роботі. Здобувачі освіти працюють дистанційно, а навчальні матеріали їм можуть бути надані через онлайн-платформу (Models of blended learning, n. d.).

До змішаного навчання завжди зверталися в освіті, але деякий час тому його компоненти обмежувалися лекціями, семінарами, книжками та роздруківками. Сьогодні сучасні заклади освіти використовують різні підходи до змішаного навчання, включаючи синхронні й асинхронні онлайн-формати.

Змішане навчання передбачає:

- поєднання очного та дистанційного навчання: ця форма змішаного навчання є найпоширенішою. Навчальні матеріали та завдання можуть бути розміщені в системі управління навчанням (LMS) або соціальній мережі, наприклад, Edmodo, що створює умови для змішаного навчання та використання «перевернутих» моделей у класі;
- поєднання структурованого та неструктурованого навчання: структуроване навчання добре зарекомендувало себе в

університетських структурах, де студентам надається набір заздалегідь розроблених навчальних матеріалів та певні навчальні траєкторії. Неструктуроване навчання відбувається в зручному для кожного здобувача освіти форматі – через розмови, зустрічі або електронну пошту. Викладач може виступати в ролі модератора й забезпечувати необхідний напрям для здійснення ефективної комунікації;

- поєднання кастомного контенту із зовнішніми навчальними матеріалами: кастомні курси ідеально підходять для розвитку технічних знань і навичок про певну галузь, продукт чи процес. Однак створення кастомних курсів, які відповідають різним освітнім (навчальним) потребам слухачів, у межах наявного навчального часу та бюджету, часто є нездійсненим завданням. Готові курси вирішують цю проблему, оскільки вони є більш загальними й доступними для ширшої аудиторії;
- поєднання самостійного та спільного навчання: автоматизовані технології навчання створили можливості для самонавчання та тренінгів, які ставлять все під контроль учня, але не завжди є стимулювальними та мотивувальними. Водночас, спільне навчання дає змогу динамічно спілкуватися й обмінюватися знаннями між здобувачами освіти. Взаємодія з викладачами й однолітками мотивує та сприяє глибокому розумінню матеріалу;
- поєднання роботи та навчання. Вважаємо, що справжній успіх й ефективність навчання досягається в організаціях, які забезпечують нерозривність парадигми роботи й навчання. Робота перетворюється на джерело освітнього (навчального) контенту, а освітній (навчальний) контент стає доступним на вимогу і в контексті необхідності виконання роботи на робочому місці. Іншими словами, поняття фізичної аудиторії втрачає сенс, а робота стає навчанням, яке перетворюється на безперервний процес.

Змішане навчання – це певна необхідність, «must be». Завдяки змішаному навчанню освітній (навчальний) процес стає: а) гнучким, оскільки забезпечується незалежність навчальних курсів від часу та тривалості курсу; б) модульним, що дає змогу вам планувати свою індивідуальну освітню траєкторію відповідно до ваших освітніх потреб; в) простим доступ, оскільки досягається незалежність від географічного розташування студентів; г) мобільність можлива завдяки налагодженим зв'язкам між здобувачами освіти та педагогами. Використання методів і технологій як очного, так і електронного навчання може одночасно використовувати переваги цих форматів навчання. Для мотивації учнів застосовуються візуальні елементи. Традиційна форма навчання базується на безпосередньому особистому спілкуванні учня та вчителя. Технологія електронного навчання забезпечує мультимедійний вміст у часі та просторі для учнів із різними здібностями та потребами. Поєднання онлайн і офлайн робить навчання ефективним, економічним і зручним. Процес навчання є високоінтерактивним, орієнтованим на людей, адаптованим і підходить для задоволення всіх освітніх (навчальних) інтересів.

Змішане навчання базується на успішному поєднанні двох освітніх (навчальних) середовищ (очного та онлайн), реалізуючи позитивні сторони кожного. Це, у свою чергу, дає змогу суттєво інтенсифікувати освітній (навчальний) процес, формуючи разом із тим особисту освітню траєкторію кожного учня та стимулюючи його до відповідальності за власні результати навчання.

Варто зазначити, що використання Інтернет-технологій для навчання є новим явищем. Культура спілкування та роботи в Інтернеті ще не склалася. Сьогодні вже очевидні деякі недоліки використання нових технологій в освіті:

- більшість навчальних матеріалів, розроблених для традиційного навчання, не підходять для онлайн- або змішаного навчання;

- дистанційний здобувач освіти навчається лише за допомогою інформаційних технологій і не має можливості розвинути необхідні навички, які він може розвинути під час навчальних занять;
- недостатній професіоналізм у розробленні навчальних матеріалів для використання онлайн, що потребує спеціальної підготовки вчителів до використання нових технологій;
- необхідність оснащення закладів освіти комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, яке потребує постійного оновлення;
- розроблені курси не відповідають різним стандартам, таким як інтерфейс, графіка тощо, і можуть викладатися лише одним закладом освіти або одним педагогом;
- відсутність системи заохочення до участі в підвищенні якості освітнього процесу й оволодінні новими принципами навчання з використанням технологій дистанційної освіти;
- питання розвитку вмінь усіх учасників освітнього (навчального) процесу щодо використання інформаційних систем.

Дж. Хоффман (Hofmann, n. d.) розглядав проблему змішаного навчання з кількох аспектів. Таким чином, технологічні проблеми визначаються як потреба розвивати в учнів навички використання технологічних інструментів, які вони використовують поступово (від простого до складного) протягом усього навчання; навчитися використовувати технологію цілеспрямовано та вибірково, а не лише тому, що це відкрито.

Дослідники пов'язують організаційні проблеми з подоланням переконання, що змішане навчання є менш ефективним, ніж традиційне навчання в класі, а також із управлінням прогресом і його постійним моніторингом.

Наступне визначено як питання, що стосуються освітнього дизайну: забезпечення координації всіх елементів навчального предмету/курсу

(структуроване керівництво має містити відповіді на типові запитання, контактну інформацію, розклад і послідовність вивчення матеріалів курсу).

Змішане навчання продовжує вдосконалюватись і призначене для підтримки людиноорієнтованого навчання. Тенденції розвитку цього виду освіти такі (Hofmann, n. d.), (Bickerton, n. d.):

- розвивати мобільність здобувача освіти;
- покращити орієнтацію здобувача освіти;
- збільшити кількість здобувачів освіти, які беруть участь у такому навчанні;
- розширити можливості взаємодії вчителя й учня у віртуальних середовищах;
- збільшення самостійності здобувача освіти за рахунок самостійної роботи з великою кількістю баз даних, доступних в Інтернеті;
- індивідуальне навчання;
- продуктивна гейміфікація;
- широке використання мобільних пристроїв для реалізації змішаного навчання.

Щоб змішане навчання набуло широкого поширення як трансформаційна та перетворювальна технологія, потрібні додаткові зусилля як з боку викладачів, так і студентів. Ця модель радикальних змін зумовлює новий поштовх для якісного розвитку освіти, вони є більш ефективними та доступними за традиційних методів, забезпечують індивідуальний підхід і з часом можуть у деяких аспектах перевершити традиційні методи.

Тому змішаний підхід до навчання є однією з найактуальніших освітніх технологій на сьогоднішній день, оскільки дає змогу використовувати переваги гнучкості та зручності дистанційних курсів із перевагами традиційних аудиторій. У сучасній методиці навчання воно займає домінуювальне місце, оскільки є процесом цілеспрямованого засвоєння знань, набуття вмій і навичок, що ґрунтується на поєднанні аудиторної та

позаурочної навчальної діяльності як основної частини освітнього (навчального) процесу та взаємодоповнює одна одну. Поєднання традиційних, електронних, дистанційних і мобільних технологій навчання дає змогу учням самостійно контролювати час, місце, маршрут і темп навчання.

Змішане навчання має переваги та недоліки, але воно постійно розвивається, щоб підтримувати навчання, орієнтоване на людину, що, безперечно, призвело до того, що воно вважається популярною технологією змін і трансформації.

Системне та широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому (навчальному) процесі призвело до змін у його організації та проведенні. Усе більше закладів освіти впроваджують у своїй діяльності використання електронних освітніх ресурсів, сторонніх дистанційних курсів і технологічних засобів навчання (зокрема ПК, смартфонів, планшетів тощо). Ця ситуація призвела до появи терміну «змішане навчання», яке широко визначається як поєднання онлайн- та офлайн-навчання в межах відповідних предметних досліджень. На сьогоднішній день дослідники не завжди мають чітке розуміння змішаного навчання. Вважаємо, що це поняття можна розглядати в двох значеннях – вузькому й широкому. У вузькому розумінні під змішаним навчанням пропонуємо розуміти процес цілеспрямованого набуття знань, компетентностей, умінь і навичок у межах формальної освіти в різних типах закладів освіти, частина якого реалізується дистанційно. Змоделювати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технологій навчання засоби для зберігання та доставки освітніх (навчальних) матеріалів, здійснення контрольних заходів, організації навчальної взаємодії (переговорів, дискусій тощо) між різними суб'єктами освітнього (навчального) процесу та протягом цього періоду самостійної роботи з учнями, контроль за часом, місцем, маршрутом і процесом навчання. У

широкому сенсі – це поєднання різноманітних форм і методів організації формального, інформального, неформального навчання, а також самостійного навчання задля досягнення особистістю заздалегідь визначених освітніх цілей із збереженням механізмів контролю часу, місць навчання, маршрутів і прогресу. Пов’язуємо широке значення змішаного навчання з персоналізацією освітнього (навчального) процесу та з поняттям «навчання впродовж життя» (lifelong learning). Іншими словами, сучасні фахівці мають постійно навчатися, поєднуючи в процесі різноманітні підходи та методи: формальне та неформальне навчання, навчання від колег, самонавчання тощо.

Автори колективної монографії «Теорія і практика змішаного навчання» (2016), говорячи про деякі особливості та можливості використання змішаного навчання в шкільному освітньому (навчальному) процесі, зазначають: «Змішане навчання як і будь-який інший системно-організований освітній (навчальний) процес обов’язково передбачає наявність певних видів діяльності, без яких забезпечити якість перебігу процесу, а також досягнення запланованої мети не завжди можна підготувати. Оскільки основним складником організації якісного освітнього (навчального) процесу обов’язково має бути розвиток мислення, у тому числі й за рахунок оброблення наданої навчальної інформації.

Цей процес включає такі засоби: аналіз (включаючи як правильний вибір напряму пошуку інформації, так і всього освітнього (навчального) процесу); оцінювання якості інформації та власного розуміння поданого матеріалу; дискусію, включаючи внутрішній діалог і встановлення системи запитань до конкретних матеріалів; розв’язувати, відбирати, розставляти аргументи за пріоритетністю, узагальнювати (знову аргументи, пропозиції та порівняння). Це слід урахувати заздалегідь під час побудови структурної моделі майбутньої навчальної діяльності – цілі, специфіка освітнього (навчального) процесу, засоби подолання перешкод (менш зрозумілі слова

або вирази, відсутність смислових зв'язків між поняттями або їх неявне представлення тощо). (Кухаренко (Ред.), 2016, с. 241).

Науковці Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук здійснили низку досліджень (Малихін, Арістова & Алексєєва, 2022), (Малихін, Арістова & Шпарик, 2021a), (Малихін, Арістова & Шпарик, 2021b), котрі прямо чи опосередковано пов'язані з проблемою реалізації дидактичної моделі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти в період 2020–2022 рр.

Досвід змішаного навчання в контексті пандемії COVID-19 досліджувався науковцями О. Топузовим, О. Малихіним, Н. Арістовою. Ґрунтуючись на результатах аналізу наукової літератури, автори дійшли висновку, що вчені та викладачі-практики з різних країн максимально докладають усіх зусиль для винаходу способів подолання негативних наслідків закриття закладів освіти шляхом виявлення найбільш ефективних підходів і методик, прийомів, технік і засобів змішаного навчання. Це дало змогу надавати високоякісні освітні послуги учням різних вікових категорій. У межах опитування вчителів було отримано 3849 заповнених анкет, з яких 3600 включали відповіді на всі запропоновані питання (Топузов, Малихін & Арістова, 2022, р. 549–559). За результатами дослідження було виявлено групу проблем, з якими стикаються педагоги як результат термінового (непрогнозованого) переходу до дистанційної форми навчання:

- відсутність навичок і можливостей проводити навчання віддалено;
- швидкість і якість інтернету;
- відсутність відповідного технічного оснащення;
- перевантаженість різними видами навчальної роботи, пов'язаної з такою формою навчання;
- відсутність чітких вказівок з боку офіційних органів управління освітою щодо організації освітнього процесу в дистанційній і змішаній формі;

- переживання стресу;
- відсутність адекватної допомоги з боку батьків (активне залучення до вирішення існуючих проблем);
- відсутність прямого контакту з учнями;
- відсутність вмінь і навичок підтримувати мотивацію учнів.

Автори дослідження виказують зміну в поглядах на проблеми й уміння їх розв'язувати з березня 2021 по листопад 2021 року. Також було виявлено й узагальнено тенденції змін у системі освіти під впливом непередбаченого переходу від традиційного до змішаного навчання. До цих тенденцій відносимо наступний перелік:

1. фокус на індивідуалізації та диференціації навчання за урахування віку учнів, їхніх потреб, здібностей і захоплень;
2. збільшення взаємодії між ключовими учасниками освітнього процесу в парадигмі «учителі – учні – батьки»;
3. зростання використання цифрових технологій і мобільних пристроїв в освітньому (навчальному) процесі;
4. термінова потреба у володінні й удосконаленні цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу (Toruzov, Malykhin & Aristova, 2022, p. 549–559).

Отже, які кроки мають бути вжиті для ефективного впровадження в освітній (навчальний) процес закладів загальної середньої освіти дидактичної моделі змішаного навчання в умовах воєнного стану та з перспективою її подальшої адаптації в післявоєнний період для досягнення одного з основних завдань, що стоїть перед освітньою системою, а саме: зменшення втрат учнів у закладах загальної середньої освіти на організаційному рівні. Спробуємо виділити низку пріоритетних напрямків.

По-перше, продовжувати реалізацію стратегічного курсу розвитку загальної середньої освіти в Україні, який визначений реалізацією Концепції «Нова українська школа».

По-друге, активно використовувати український, західноєвропейський, а також досвід інших розвинених країн світу щодо організації дистанційного та змішаного навчання в період 2020–2022 рр., пов'язаний із пандемією COVID-19, за урахування умов воєнного стану в Україні. (Малихін, Арістова & Шпарик, 2021a), (Малихін, Арістова & Шпарик, 2021b).

По-третє, створити умови для підвищення кваліфікації працюючих учителів і майбутніх учителів у початковій, базовій та старшій профільній школі через упровадження новаторських підходів, технологій і методів навчання, включаючи застосування ІТ-технологій. Це можна зробити шляхом співпраці Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук, управлінь освіти на різних рівнях і системи підвищення кваліфікації вчителів.

По-четверте, розширити можливості для професійного зростання вчителів шляхом використання формальних і неформальних освітніх програм.

По-п'яте, підтримувати тісну співпрацю між учителями, учнями та батьками в контексті партнерства.

У сучасних умовах на всіх рівнях освіти традиційна очна форма організації освітнього процесу поєднується з дистанційним навчанням. Поєднання очної та дистанційної форм навчання (включаючи взаємодію в традиційному очному та віртуальному навчальному/освітньому (викладацькому) середовищі) являє собою суміш форм організації освітнього процесу, є гібридною й найбільш поширеною з них є змішана форма освітнього процесу, яка передбачає систематичне чергування дистанційного й очного навчання (протягом певного періоду часу здобувачі освіти працюють у віртуальному середовищі, а потім використовують очне освітнє середовище) (Малихін & Рогова, 2022).

Змішане навчання розуміється як використання інформаційних та освітніх ресурсів під час очного навчання, включаючи елементи

електронного навчання, що дає змогу поєднувати сильні сторони очного навчання з перевагами технології дистанційного навчання (Majumdar, 2022).

Згідно з визначенням більшості вчених, упровадження змішаного навчання включає в себе всі можливості класичного навчання й використання новітніх освітніх технологій, створюючи умови для вирішення однієї з проблем традиційного навчання – обмежені можливості для реалізації та розвитку здібностей кожного учня.

Змішане навчання – це інтеграція онлайн- та офлайн-навчання, яка створює загальний логічний навчальний курс із урахуванням досвіду навчання учня. З упровадженням змішаного навчання здобувачі освіти вивчають теоретичні матеріали онлайн (самостійне читання текстових матеріалів, перегляд демонстраційних відеороликів, відеороликів з описом викладача), знаходять їм застосування на очних заняттях.

Під час провадження змішаного навчання здобувачі освіти переглядають відеоролики вдома для створення теоретичних освітніх (навчальних) матеріалів, а також переглядають уроки очної форми навчання й виконують практичні завдання. Традиційно змішане навчання проводиться в 3 етапи: самостійне вивчення матеріалу, очні інтерактивні уроки, продовження інтерактивного навчання, підтримка викладача на роботі (Малихін, Ковальчук, Арістова, Попов, & Гриценко, 2017, с. 50).

Причиною використання змішаних форм організації освіти в сучасній педагогіці є те, що організація цієї форми освітнього процесу відповідає сучасним освітнім тенденціям (Арістова, 2021). Поєднання підходів, заснованих на здібностях, діяльності й особистісно-орієнтованому підході, може бути ефективно реалізовано за допомогою моделей змішаного навчання (ротаційне, гнучке, самозмішувальне, концентроване віртуальне навчання). Найпоширенішим прикладом практичної реалізації змішаного навчання є «інверсійний клас». Онлайн-навчання доповнюється практичними заняттями в класі.

Основною перевагою проведення організації цієї форми освітнього процесу є перспектива поєднання «сильних сторін» очного та дистанційного навчання, що найбільш позитивно позначається на мінімізації освітніх втрат учнів у сучасних умовах української системи освіти (Малихін, & Рогова, 2022).

Змішане навчання передбачає використання елементів електронного навчання (Електронні інформаційні та освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології) за умови збереження загальних принципів традиційного освітнього процесу, разом із тим поєднання технологій може здійснюватися як з різних тем на рівні дисципліни, так і на рівні всієї освітньої програми (Bonk, Graham, Cross & Moore, 2006).

Особливістю змішаної форми навчання є поєднання очної та дистанційної форм навчання. В. Кухаренко виділяє наступні особливості організації змішаного навчання:

- подача матеріалів в електронному вигляді;
- можливість відправляти виконані завдання в електронному вигляді;
- постійне оцінювання виконаної роботи з коментарями педагогів;
- можливості для групової роботи здобувачів освіти;
- очне навчання засноване на принципі інтерактивності (Кухаренко, 2015).

Blended Learning (змішане навчання) забезпечує поєднання традиційних методів навчання з новітніми інструментами інформаційних технологій, які дають змогу учням продовжувати навчання в будь-якому зручному для реалізації місці. Blended learning (змішане навчання) включатиме навчальні матеріали в електронному вигляді, а також обов'язковий зворотний зв'язок від учнів до педагогів в очній або електронній формі (Бугайчук, 2016).

Змішане навчання розглядаємо як форму організації освітнього процесу, що поєднує існуючий досвід організації освітнього процесу в традиційній формі із застосуванням досягнень сучасної педагогічної науки під час

реалізації освітнього процесу. Вона спрямована на забезпечення підтримки щодо надання адекватного рівня освітніх послуг претендентам на здобуття освіти (Малихін, Арістова & Рогова, 2022).

Одним із ефективних мультимедійних ресурсів організованого дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти є онлайн-дошка Miro, яка використовується для спільного навчання, надаючи педагогам й учням змогу працювати з візуальним освітнім контентом й ефективно налагоджувати комунікацію.

Використання онлайн-дошок як засобу підвищення ефективності навчання виконують не тільки функцію візуальної демонстрації навчальних (виховних) матеріалів, але і як ефективний інструмент спільної роботи з джерелами інформації у вигляді текстових і мультимедійних об'єктів.

Онлайн-дошка Miro, у першу чергу, є безкоштовною як цифровий засіб співпраці з користувачами в режимі реального часу (деякі функції доступні лише за додаткову плату). У той же час ви можете використовувати інші інструменти онлайн-навчання (наприклад, ZOOM та служби Google). Ви можете завантажувати файли та документи, покликання на веб-сайти, аудіо - та відеоматеріали на робочу область дошки, робити нотатки, створювати різноманітні карти знань, обмінюватися повідомленнями та відстежувати прогрес учнів. Для використання онлайн-дошки Miro ви можете використовувати готові шаблони з бібліотеки або створити їх самостійно.

Групова робота в контексті роботи з онлайн-дошкою Miro здійснюється за допомогою текстового, голосового або відеочату, завдяки можливості спільного редагування й перегляду дошки в режимі реального часу. Якщо у вас велика кількість учасників, ви можете увімкнути відстеження курсору, щоб викладачі й учні могли бачити дії один одного.

Переваги використання онлайн-дошки Miro на заняттях в закладах загальної середньої освіти це можливості: використовувати безліч медіафайлів (зображення, аудіо, відео, текстові файли й документи); виділяти

важливі аспекти різнокольоровими маркерами, наклейками, геометричними фігурами, стрілками; працювати з онлайн-дошкою як у режимі реального часу, так й асинхронно; залишати коментарі до записів на дошці; колективно працювати над проєктом (групова, парна робота); спільно редагувати записи на дошці в режимі реального часу; комунікувати в текстовому, аудіо та відеочаті; демонструвати екран; налаштовувати повідомлення для відстеження змін у робочих полях дошки; налаштовувати розділи оновлення в робочих полях дошки для кожного нового відвідування; завантажувати робочі поля дошки, що містять результати групової роботи, у форматі зображення або PDF; розміщувати заняття на веб-сайті, онлайн-дошках у соціальних мережах; додавати таблиці та діаграми, бізнес-шаблони, організовувати та проводити мозкові штурми тощо (Кузьменко, Лісова & Новик, 2022).

Таким чином, онлайн-дошка Miro є засобом забезпечення змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти, що дає змогу ефективно організовувати активну взаємодію учнів і викладачів в освітньому процесі, результати якого зберігаються в хмарному середовищі й можуть бути доступні в зручний час залежно від відповідної професії. Онлайн-дошка Miro також дає змогу поліпшити інтерактивну взаємодію між учнями та зворотний зв'язок, навички планування й аналізу їхньої діяльності, спонукати їх до творчої співпраці та сприяти розвиткові проєктної діяльності учнів.

Саме тому варто зазначити, що змішане навчання може охоплювати широкий спектр підходів до навчання в закладах загальної середньої освіти зокрема та різного рівня загалом. Інновації розширюють спектр можливих рішень для забезпечення ефективного навчання. Крім того, змішане навчання може охоплювати широкий спектр синхронного й асинхронного онлайн-навчання, а також сучасні технології та різноманітні інструменти онлайн-навчання. Виявлено, що поєднання аудиторного й дистанційного навчання збільшує доступ до навчання та створює сприятливі умови для гнучкості викладання й удосконалення освітніх методів і технік.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алексєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19-25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
2. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки», 79(2), 9–13.*
3. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 31–33). Педагогічна думка.
4. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
5. Арістова, Н. & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 3–5) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734339/>

6. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
7. Бугайчук, К. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 54(4), 1–18.
8. Державна служба якості освіти України. (2022). *Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни*. <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
9. Желуденко, М. & Сабітова, А. (2018). Змішане навчання як оптимальна та ефективна форма сучасної освіти. *Науковий вісник НАУ*, 12, 38–43.
10. Кремень, В. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.
11. Кривонос, О. (2013). *Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
12. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*, 3, 140–147. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.19>
13. Кузьменко, О., Лісова, Ю. & Новік К. (2022). Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок в аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 49(1), 270–279.
14. Кухаренка, В. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. НТУ «ХП». Міськдрук.
15. Кухаренко, В. (2015). Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 53–67.
16. Кухаренко, В. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. «Міськдрук», НТУ «ХП».
17. Малихін О., Арістова Н. & Шпарик О. М. (2021а). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах*

непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>

18. Малихін О., Арістова Н. & Шпарик О. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
19. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. У *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
20. Малихін, О. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 3, 33–38.
21. Малихін, О. (2011). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38.
22. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
23. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
24. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.

- 25.Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>
- 26.Малихін, О. & Гриценко, І. (2016). *Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія*. НУБіП України.
- 27.Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- 28.Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. (с. 86–89). Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
- 29.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Формування вмій візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Видавництво Людмила.
- 30.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
- 31.Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева та ін. (Ред. кол.) *Вища освіта : досвід і перспективи: монографія*. (с. 249–265).

- 32.Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
- 33.Малихін, О. & Рогова, В. (2023). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124>.
- 34.Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (с. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
- 35.Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
- 36.Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- 37.Малихін, О. Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
- 38.Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Трубачева, С. & Чорноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
- 39.Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах*

ЄС: монографія. НУБіП України.

40. Мар'єнко, М. & Сухих, А. (2022). Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>
41. МОН України. (2016). *Нова Українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
42. МОН України. (2020). *Всеукраїнська школа онлайн*. <https://lms.e-school.net.ua/about>
43. МОН України. (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenvchannia-bookletspreads-2.pdf>
44. МОН України. (2023). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>
45. Мусійовська, О. (2008). Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3(7). [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08 mofshu.htm](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08%20mofshu.htm)
46. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20). Видавництво Людмила.
47. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. (2013). *Офіційний вебпортал парламенту України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
48. Кухаренка, В. (Ред.). (2016). Теорія та практика змішаного навчання:

монографія. Міськдрук. НТУ ХП.

- 49.Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи, 29, 18–25.
- 50.Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
- 51.Топузов, О. (2021а). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
- 52.Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
- 53.Топузов, О. (Ред) & Головка, М. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка.
- 54.Топузов, О. & Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Т. 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
- 55.Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (Заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.

- 56.Топузов, О. & Малихін, О. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
- 57.Топузов, О. & Малихін, О. (Наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
- 58.Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (с. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
- 59.Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
- 60.Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк, Т. (2018). *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Педагогічна думка.
- 61.Фандеєва, А. (2017). Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта*, 2(32). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544
- 62.Bickerton, Ph. (n. d.). 7 Reasons Blended Learning is The Future of Training <http://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/>
- 63.Bonk, C., Graham, C., Cross, J. & Moore, M. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
- 64.Curtis, J. & Charles R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
- 65.Education Elements. (2022). Distance Learning & Hybrid Learning. <https://www.edelements.com/distance-learningpd-and-support-services>
- 66.Graham, C. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer. <http://mypage>.

iu.edu/~cjbonk/graham_intro.pdf.

67. Hofmann, J. (n. d.). Five Trends Driving Blended Learning <http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning>
68. Hofmann, J. (n. d.). Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!) <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning>.
69. International Bureau of Education. (n. d.). Blended Learning. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculumterminology/b/blended-learning>
70. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "Overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
71. Bielawski, L. & Metcalf, D. (2003). *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*. HRD Press, Inc.
72. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
73. Majumdar, A. (n. d.). Blended Learning: Different combinations that work. *Corporate Learning Management System and Custom eLearning Solutions | G-Cube*. <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>
74. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
75. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>

76. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COVID-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
77. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
78. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
79. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.
80. Melnychuk, T., Grubi, T., Aliksieieva, S., Maslich, S. & Lunov, V. (2022). Peculiarities of psychological assistance in overcoming the consequences of COVID-19: a resilience approach. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 1–2(17), 95–107. <https://doi.org/10.5114/nan.2022.117960>
81. Mijares, I. (n. d.). Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561. <http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1>
82. Models of blended learning. (n. d.). <http://www.dreambox.Com/blog/6-models-blended-learning>.
83. Griff, R. (n. d.). Learning Analytics: On the Way to Smart Education. http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm
84. Rosett, A., & Vaughan, F. (2003). Blended learning. CEO Epic Group plc.

85. TeachThought. (2021). *The Definition of Blended Learning*. <https://www.teachthought.com/learning/the-definitionof-blended-learning/>
86. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2021). System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” Amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03>
87. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers’ Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
88. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
89. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).
90. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).
91. Horn, M., & Staker, H. (2011). *The Rise of K–12 Blended Learning*. <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2011/1/csd6177-pdf.pdf>
92. Sloan Consortium. (n. d.). IGI Global: International Academic Publisher. <https://www.igi-global.com/dictionary/the-sloan-consortium/29911>

РОЗДІЛ 4

РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ Й СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ІНДИВІДУАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ» В ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ Й АМЕРИКАНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

4.1 Наукові підходи до дослідження

На сьогодні західноєвропейська й американська наукова педагогічна література налічує безліч підходів щодо визначення змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання». Аналіз вебсайтів, блогів, а також власне наукової літератури надає змогу констатувати факт наявності множинного трактування змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання», яке часто ототожнюють із такими поняттями, як «диференційоване навчання», «персоналізоване навчання», «адаптивне навчання», «активне навчання», «студентоцентроване (учнецентроване) навчання», «самостійне навчання», а також «навчання в індивідуальному темпі». Тобто, погляди західноєвропейських і американських учених не є суголосними, а трактування цього поняття не є однозначним (Basye, 2018), (Evanick, 2023), (Heathers, 1977), (Ho, Tomlinson & Whipple, n.d.), (Keefe J. W. (2007), (Keller, 1968), (Lindner & Schwab, 2020), (Martínez, 2018), (Mavrič, 2020), (Pappas, 2014), (Personalized learning vs Individualized learning, 2014), (Personalized System of Instruction (PSI): Concept Definition, 2023), (Polly, 2021).

Підтвердження цієї думки знаходимо в численних доробках, які присвячені питанням удосконалення освітнього процесу в закладах освіти різного рівня. Так, наприклад, у статті «Підхід Монтесорі як модель персоналізованого навчання» її авторка М. Маврич зазначає, що в науковій педагогічній літературі такі поняття, як індивідуалізоване навчання,

персоналізоване навчання, самостійне навчання, активне навчання, студентоцентроване навчання, автономне навчання та диференційоване навчання є синонімічними (Mavrič, 2020).

На офіційній сторінці Американського національного центру щодо запобігання відрахування із закладів освіти зазначено, що найкращий спосіб зрозуміти сутність індивідуалізованого навчання полягає в тому, щоб дослідити, як воно реалізується в спеціальній освіті, де основу освітнього процесу складають індивідуальні освітні програми (Individualized Instruction, 2022). У розробленні цих програм беруть участь усі учасники освітнього процесу, зокрема, учні, учителі, батьки, представники шкільної адміністрації та працівники суміжних служб. Ці програми часто застосовують у багатьох закладах загальної середньої освіти для навчання учнів, які через певні обставини не можуть досягти бажаних освітніх результатів і потребують спеціальної підтримки (Individualized Instruction, 2022).

Представники Американського національного центру щодо запобігання відрахування із закладів освіти вважають, що застосування сукупності наступних форм організації, технологій, методів і прийомів навчання надає вчителям змогу ефективно індивідуалізувати навчання, а саме: проблемне навчання, взаємонавчання, кооперативне навчання, ведення рефлексійних журналів, проєктно-дослідне навчання, гейміфікація. Спираючись на суттєвий практичний досвід щодо реалізації індивідуалізованого навчання задля запобігання відрахування учнів із груп ризику з різних закладів освіти, представники Американського національного центру щодо запобігання відрахування із закладів освіти наголошують на тому, що саме індивідуалізація навчання надає учням можливість навчатися у власному темпі, у власний спосіб, а найголовніше досягати реального успіху (Individualized Instruction, 2022).

Згідно з «Глосарієм реформи системи освіти», під індивідуалізованим навчанням слід розглядати різноманітні освітні програми, підходи до викладання та стратегії академічної підтримки, які призначені для задоволення навчальних (освітніх) потреб, інтересів, прагнень або культурних особливостей окремих учнів (The Glossary of Education Reform, 2015). Індивідуалізоване навчання, яке ототожнюється з персоналізованим навчанням, зазвичай розглядають як альтернативу традиційному підходу до навчання, коли вчителі разом із своїми учнями опрацьовують однаковий навчальний (освітній) матеріал, учні виконують однакові завдання й отримують оцінки за однаковими вимогами. Індивідуалізоване навчання можна також розглядати як таке, за якого індивідуальні навчальні (освітні) потреби є визначальними до розроблення освітніх програм і вибору навчального (освітнього) контенту.

L. Bernstein вважає, що значна кількість учнів закладів загальної середньої освіти не усвідомлює цінності освіти, оскільки вважає, що знання, які вони отримують у школі, не мають жодного відношення до життя в реальному світі (Bernstein, 2021). Учений переконаний, що бажання досягти успіху в навчанні прямо пов'язано зі ставленням учнів до освіти загалом і власної освітньої діяльності зокрема. Учні будуть готові виявляти інтерес і відчуватимуть задоволення від навчання лише тоді, коли будуть активно залучені до власної навчально-пізнавальної діяльності й коли освіта набуде для них особистої значущості. А один із дієвих способів залучити учнів до власної навчально-пізнавальної діяльності, на думку L. Bernstein, полягає в індивідуалізації навчання (Bernstein, 2021).

A. Klein зауважує, що в умовах пандемії Covid-19 учителям (особливо в умовах організації освітнього процесу в дистанційному та/або змішаному форматах) було вкрай важко індивідуалізувати навчання відповідно до інтересів, нахилів і здібностей учнів (Klein, 2021). Учена пояснює, що навчання в онлайн форматі, яке не передбачало фізичної взаємодії між

учителем і учнями, стало справжнім випробуванням для всіх учнів (особливо для учнів початкових класів). Але зараз, коли учні повернулися до традиційного класно-урочного формату навчання, учитель має безліч можливостей індивідуалізувати навчання. Проте, учена переконана, що досвід організації освітнього процесу в онлайн форматі може й має бути врахований задля ефективної індивідуалізації навчання. Більш того, застосування інформаційно-комунікаційних технологій надає учням змогу засвоювати освітній матеріал у зручному для них темпі й у зручному для них місці (Klein, 2021).

S. Milijević стверджує, що у відповідь на виклики, з якими стикається сучасне глобалізоване суспільство, і вимоги, котрі таке суспільство висуває до якості освіти, заклади освіти (у тому числі й заклади загальної середньої освіти) мають приділяти більше уваги розвитку домінуючих стилів навчання учнів, їхніх особистих якостей й індивідуальності (Milijević, 2003). У цьому контексті головна роль учителя полягає в тому, щоб прищепити учням любов до навчання і навчити їх навчатися протягом життя.

У своїй праці «Розвиток персоналізованої освіти: динамічна рамка» L. Tetzlaff, F. Schmiedek, & G. Brod акцентують увагу на існуванні різних понять, які в зарубіжній науковій педагогічній літературі вживаються для розкриття змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання», зокрема, адаптивне навчання, персоналізоване навчання, диференційоване навчання. Учені розглядають індивідуалізоване навчання як адаптацію будь-якого аспекту освітнього процесу до певних особливостей будь-якого учня відповідно до наявних даних (Tetzlaff, Schmiedek & Brod, 2020). Під певними особливостями учня науковці розуміють усі змінні, які надають змогу пояснити відмінності в результатах навчання, а під навчанням – будь-яку взаємодію між учителем і учнями, яка має пряме чи опосередковане відношення до освітнього процесу.

Американські вчені М. В. Boat, L. A. Dinnebeil, Y. Bae слушно зазначають, що ефективна освітня діяльність загалом й успішність кожного учня зокрема невіддільно пов'язані з ретельним доббором форм організації, методів, прийомів і засобів навчання (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010). А цілеспрямована індивідуалізація навчання є продуктивною лише тоді, коли вчитель здатний забезпечити підтримку кожному учню в класі й створити всі умови для розкриття його/її творчого потенціалу. Услід за (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004), (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010) наголошують на необхідності реалізації в освітньому процесі певних принципів навчання, дотримання яких надають учителю змогу індивідуалізувати навчання, перетворити учнів на активних, самостійних і відповідальних суб'єктів навчання, допомогти учням досягти успіху. Такими принципами, на думку М. В. Boat, L. A. Dinnebeil і Y. Bae, є:

- (1) принцип визначення інтересів, потреб і здібностей учнів;
- (2) принцип створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу учнів за врахування їхніх інтересів, потреб і здібностей;
- (3) принцип активізації самостійної пізнавальної діяльності шляхом забезпечення педагогічної взаємодії;
- (4) принцип моніторингу досягнення прогнозованих освітніх результатів (Boat, Dinnebeil, & Bae, 2010).

Зазначені принципи навчання є взаємопов'язаними й взаємозалежними та становлять міцне підґрунтя для прийняття вчителем рішень щодо необхідності реалізації індивідуалізованого навчання.

Реалізація принципу визначення інтересів, потреб і здібностей учнів передбачає спостереження за учнями; визначення того, що допомагає кожному окремому учню досягти успіху; розуміння того, у яких ситуаціях учень намагається досягти певної мети; розуміння того, що заважає учню досягти мети; співпрацю учня з учителем (учителями), батьками, іншими

фахівцями задля кращого розуміння й надання необхідної психолого-дидактичної допомоги (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010).

Реалізація *принципу створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу учнів за врахування інтересів, потреб і здібностей учнів* надає вчителю змогу створювати такі умови, які становлять для учнів певний інтерес і в яких вони досягають успіху; активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів і виявляти інтерес до того, що вони роблять. Створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу учнів потребує ретельного з'ясування того, що дітям подобається й що вони цінують, що вони здатні й готові робити, а також розуміння того, які освітні результати учні можуть досягти (знання, уміння, навички відповідно до вимог державного стандарту) (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010).

Принцип активізації самостійної пізнавальної діяльності шляхом забезпечення педагогічної взаємодії потребує визначення ефективних стратегій навчання і викладання, заохочення учнів до активної освітньої діяльності, застосування широкого спектру форм організації, технологій, методів і засобів навчання. Учені зазначають, що прийняття вчителем рішень щодо змісту навчання має ґрунтуватися на інформації, яку він/вона отримує під час спостереження за поведінкою й діяльністю учнів. Аналіз і використання здобутої інформації надає вчителю змогу зрозуміти те, наскільки його/її стратегії викладання є ефективними або неефективними, та вносити необхідні корективи (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010).

Принцип моніторингу досягнення прогнозованих освітніх результатів реалізується в освітньому процесі шляхом спостереження за освітньою діяльністю, поведінкою й успішністю учнів; за динамікою рівня сформованості тієї чи іншої компетентності, уміння або навички; а також шляхом фіксації здобутої вчителем під час спостереження інформації (ведення щоденника) і використання здобутої інформації задля корегування

освітньої програми загалом та/або корегування стратегії викладання зокрема (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010).

У власному дослідженні поділяємо погляд J. S. Twyman на роль цифрових технологій щодо індивідуалізації навчання (Twyman, 2018). J. S. Twyman визнає, що цифрові технології не можуть замінити вчителя, але вчитель може застосовувати цифрові технології задля більшого розуміння учнів (визначення їхніх інтересів, уподобань, мотивів, інтересів тощо), активації їхньої самостійної пізнавальної діяльності й розвитку їхнього творчого потенціалу (Twyman, 2018). J. S. Twyman зазначає, що рівень сформованості цифрових навичок сучасних учнів вражає, оскільки майже всі вони мають смартфони або інші цифрові пристрої, є активними користувачами інтернету, здатні застосовувати різноманітні цифрові інструменти й сервіси задля здобуття нових знань, умінь і навичок. Цифровими навичками володіють також і сучасні вчителі, що надає їм змогу імплементувати в освітню діяльність передовий досвід своїх колег з усіх куточків світу. До цифрових технологій J. S. Twyman відносить електронні інструменти, системи, пристрої, програмне забезпечення й онлайн ресурси, які генерують, зберігають або обробляють інформацію та/або дані в цифровому форматі (Twyman, 2018). У свою чергу, цифрові пристрої, які можуть використовувати як учителі, так і учні, включають комп'ютери, ноутбуки, мобільні телефони, окуляри віртуальної реальності, електронні персональні помічники, смарт-годинники й інші речі. Як показує практичний досвід, застосування цифрових технологій надає вчителю змогу зробити заняття інтерактивними, залучити всіх учнів до освітньої діяльності, задовольнити їхні освітні потреби, а головне – індивідуалізувати навчання. Цифрові технології не лише забезпечують учням вільний доступ до освітнього контенту в цифровому форматі, а й впливають на різні канали сприйняття інформації задля ефективного здобуття, засвоєння й поглиблення учнями знань, умінь і навичок. Їх застосування в освітньому процесі розвиває

в учнів такі важливі якості, уміння й навички, як активність, відповідальність, самостійність, здатність критично мислити, здатність обстоювати власні погляди та враховувати погляди інших, навички активного слухання. Це відбувається тоді, коли вчителі залучають учнів до:

(1) створення власного освітнього контенту (презентації, зображення, відео тощо);

(2) поширення власного освітнього контенту задля отримання відгуків від однокласників;

(3) демонстрації результатів власних досліджень. Так, наприклад, застосування веб-дошок для візуалізації інформації надає учням змогу поділитися своїми думками й отримати зворотний зв'язок (Twyman, 2018).

P. Limbu не розмежовує такі поняття, як «індивідуалізоване навчання» і «диференційоване навчання», а ототожнює їх (Limbu, 2012). Під індивідуалізованим і диференційованим навчанням учений розглядає таку практику викладання в класі, яка визнає унікальність кожного учня, і яка передбачає надання кожному учню такої підтримки, яка сприяє його гармонійному й усебічному розвитку. Кінцева мета реалізації індивідуалізованого навчання полягає в створенні такого освітнього середовища, яке буде сприяти розкриттю потенціалу кожного учня в класі (Limbu, 2012).

Індивідуалізувати або диференціювати навчання, на глибоке переконання вченого, означає визнати, що всі учні в класі мають різні рівні базових знань, умінь і навичок, готовності до навчання, уподобання в навчанні, інтереси, і реагувати на це відповідним чином (тобто, надати учням можливість навчатися у власному темпі й у власний спосіб задля досягнення успіху).

P. Limbu вважає, що індивідуалізоване навчання забезпечує:

(1) формування й розвиток в учнів навичок активного слухання;

(2) надає вчителю змогу пояснювати навчальний (освітній) матеріал невеликим групам учнів одночасно;

(3) надає учням змогу опановувати навчальний (освітній) матеріал у власному темпі (Limbu, 2012).

Учений виокремлює декілька ключових положень, які має враховувати вчитель задля успішної індивідуалізації навчання, зокрема, необхідність урахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів задля задоволення їхніх освітніх потреб; варіювання змісту навчання, форм організації, технологій, методів і прийомів навчання задля досягнення учнями успіху; здійснення постійного моніторингу індивідуальних досягнень й успішності кожного учня (Limbu, 2012).

Н.-Z. Но, Н. А. Tomlinson та А. D. Whipple вважають, що індивідуалізоване навчання виявляється в багатьох формах, кожна з яких спрямована на вдосконалення освітнього процесу, а його основними компонентами є темп навчання, зміст навчання, форми організації, технології, методи, прийоми й засоби навчання (Но, Tomlinson & Whipple, n.d.). До відомих видів індивідуалізованого навчання вчені відносять персоналізовану систему навчання Фреда Келлера, систему аудіовізуального навчання, комп'ютерне навчання, дистанційне навчання.

У. М. Е. Polly не надає визначення змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання», але перераховує переваги й недоліки індивідуалізації навчання в класах з великою кількістю учнів (Polly, 2021).

До переваг індивідуалізованого навчання У. М. Е. Polly відносить:

- (1) урахування індивідуальних відмінностей учнів;
- (2) організацію освітньої діяльності в парах, міні-групах, групах тощо;
- (3) формування й розвиток самостійності й автономності учнів;
- (4) підтримання дисципліни.

Стосовно недоліків, У. М. Е. Polly вважає, що індивідуалізація навчання не сприяє формуванню й розвитку в учнів почуття приналежності до класу

загалом і не заохочує всіх учнів класу до плідної співпраці в його межах. Також індивідуалізація навчання потребує значних зусиль із боку вчителя, зокрема добір або розроблення завдань для учнів з різними інтересами, потребами й здібностями (Polly, 2021).

На думку С. Martínez, індивідуалізація навчання потребує від учителя з'ясування здібностей, потреб та інтересів усіх учнів у класі, а також адаптації освітніх матеріалів відповідно до їхніх індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей (Martínez, 2018). У своєму дослідженні С. Martínez ділиться власним досвідом індивідуалізації навчання й зазначає, що зосередження уваги на вивченні сильних і слабких сторін учнів призводить до позитивних змін, а саме: покращення взаємовідносин із кожним учнем, перетворення їх на свідомих і відповідальних учасників освітнього процесу, покращення дисципліни в межах усього класу й успішності всіх учнів класу (Martínez, 2018).

Учена акцентує увагу на необхідності врахування наступних індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей задля ефективної індивідуалізації навчання, а саме: стать, темперамент, інтереси, стиль навчання, життєвий досвід, культурні відмінності, багатомовність, здібності, особливі освітні потреби.

Стать: учитель має дослідити, як стать учня може впливати на його поведінку й на ваші власні очікування щодо його успішності.

Темперамент: учитель має звернути увагу на поведінку кожного учня в різних ситуаціях, на те, як учні реагують на однокласників, інших людей, події, які з ними відбуваються.

Інтереси: виявлення й забезпечення розвитку інтересів учнів сприяє підвищенню мотивації навчання, перетворенню учнів на активних учасників освітнього процесу.

Стиль навчання: індивідуалізація навчання потребує врахування всіх стилів навчання (аудіали, візуали, кінестети тощо).

Життєвий досвід: учитель має виявляти інтерес до життя учнів і бути готовим до позитивної й конструктивної взаємодії з батьками. Саме шанобливе ставлення до батьків і взаємодія з ними надають учителю змогу дізнаватися про життя учня, а це може суттєво вплинути на його поведінку й бажання навчатися.

Культурні відмінності: у класі можуть учитися учні, які є представниками різних культур, етносів, релігій, тому врахування культурних відмінностей також може забезпечити ефективну реалізацію індивідуалізації навчання.

Багатомовність: учитель має брати до уваги інформацію щодо рідної мови учнів, а також сприяти розвитку їхньої здатності вчитися мовою, якою відбувається освітній процес у закладі освіти.

Здібності: індивідуалізація навчання потребує застосування завдань різного рівня складності, особливо для учнів, які вирізняються більш ґрунтовними знаннями.

Особливі освітні потреби: учитель має пам'ятати, що основна мета навчання полягає в наданні учням повного доступу до якісної освіти й сприянні їхнього всебічного розвитку, і діти з особливими освітніми потребами не є виключенням.

R. M Bernard, E. Borokhovski, R. F. Schmid, D. I. Waddington і D. I. Pickup переконані в тому, що викладання й навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає прийняття багатьох рішень щодо доречності застосування різних форм організації, технологій, методів, прийомів, засобів навчання й освітніх матеріалів, які одночасно забезпечують зміст навчання й заохочують учнів до навчання (Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019). Більш того, учені акцентують увагу на тому, що проблема, пов'язана з удосконаленням освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, не є новою й є предметом наукових дискусій, як з позиції теорії, так і з позиції практики, уже протягом значного періоду часу. На їх погляд, науковці й

практики не можуть дійти згоди щодо визначення найбільш ефективного підходу щодо організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти, який забезпечує гармонійний розвиток учнів, а саме: традиційного підходу (класно-урочна система навчання), який є найбільш поширеним і який не завжди враховує індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості учнів, й альтернативних підходів, які орієнтовані на врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів. Організацію освітньої діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів (здібностей, інтересів і нахилів, потреб і прагнень) здебільшого називають індивідуалізованим або адаптивним навчанням.

R. M Bernard, E. Borokhovski, R. F. Schmid, D. I. Waddington & D. I. Pickup також зазначають, що різновидами індивідуалізованого навчання є навчання в співпраці або кооперативне навчання, проблемно-орієнтоване навчання та комп'ютерне навчання, оскільки саме вони ефективно сприяють підвищенню успішності й усебічному розвитку кожного окремого учня (Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019).

На сторінці сайту «Gismos» зазначено, що однією з найкращих складових професійної діяльності вчителя є можливість навчати дітей з різними інтересами й освітніми потребами, що можливо за умови індивідуалізації навчання (Gismos, 2023). Під індивідуалізованим навчанням розглядають застосування в освітньому процесі конкретних стратегій, які сприяють задоволенню різних потреб учнів у класі (Gismos, 2023). Дидактико-методичне забезпечення, зміст навчання й оцінювання можуть і мають варіюватися задля досягнення учнями успіху. Індивідуалізований підхід, на думку розробників сайту «Gismos», забезпечує гнучкість у викладанні й оцінюванні успішності учнів.

Реалізація індивідуалізованого навчання потребує застосування певних методів навчання, які мають максимально враховувати особисті потреби

кожного учня. До особливостей індивідуалізованого навчання відносять формулювання конкретних і реалістичних освітніх цілей, особисту відповідальність учня за освітній процес й досягнення освітніх результатів, а також залучення батьків до освітнього процесу (Gismos, 2023).

Варто зазначити, що в умовах індивідуалізованого навчання зміст навчання може варіюватися залежно від зміни інтересів і потреб учнів. Так, якщо вчитель знає про вподобання учнів, він/вона можуть пропонувати завдання, які сприяють розвитку їхнього пізнавального інтересу.

Серед ефективних способів індивідуалізації навчання виокремлюють наступні, а саме:

- (1) визначення інтересів, потреб, мотивів, сильних сторін учнів;
- (2) застосування методів проблемного й проєктного навчання;
- (3) активацію самостійної пізнавальної діяльності учнів;
- (4) застосування методів спільного навчання учнів (взаємонавчання);
- (5) залучення більш сильних учнів до роботи зі слабкими учнями;
- (6) застосування програм віртуального моделювання;
- (7) спостереження за учнями й ведення журналів спостереження;
- (8) залучення учнів до практичної діяльності;
- (9) організацію занять на основі результатів дослідження, здобутих

учнями (Gismos, 2023).

Як і більшість зарубіжних дослідників, розробники вебсайту «Gismos» вважають, що індивідуалізоване навчання має свої переваги й недоліки. До недоліків індивідуалізованого навчання вони відносять додаткове навантаження, яке лягає на плечі вчителів (визначення інтересів, здібностей і потреб учнів; постійний моніторинг успішності учнів, необхідність розробляти або добирати завдання задля того, щоб задовольнити освітні потреби всіх учнів у класі тощо) (Gismos, 2023).

Проте, переваги індивідуалізованого навчання переважають недоліки. Так, наприклад, усі проблеми, які пов'язані з освітньою діяльністю учнів,

вирішуються за допомогою спеціальної дидактичної підтримки, яка може бути надана кожному учню. Темп виконання завдань, складність завдань і загальне навантаження варіюються залежно від здібностей учнів, наявних знань, умінь і навичок, готовності до навчання. Це означає, що в умовах індивідуалізованого навчання учні перетворюються на самостійних і відповідальних учасників освітнього процесу, які відчувають зв'язок між потребою докладати певні зусилля задля розв'язання завдань і власним прогресом (Gismos, 2023).

Зазначимо також, що сучасні інноваційні технології навчання (у тому числі й цифрові) ефективно сприяють реалізації індивідуалізованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

Схожі ідеї щодо доцільності індивідуалізувати навчання в закладах загальної середньої освіти знаходимо на сторінках сайту «Stand Together» (Individualized learning: The future of education, 2023). Розробники сайту акцентують увагу на тому, що на сьогодні традиційна класно-урочна система не здатна задовольнити всі вимоги сучасного суспільства, які висувуються до якості освіти (у тому числі й задовольнити унікальні освітні потреби кожного учня). Ефективною стратегією виходу з цієї ситуації стає індивідуалізоване навчання, яке розглядають як новаторський підхід, котрий пропонує більш персоналізовану модель освіти, яка може стати міцним підґрунтям для здобуття учнем якісної освіти залежно від його/її здібностей, талантів і потреб.

Індивідуалізоване навчання є інноваційною стратегією, яка надає вчителю змогу адаптувати освітній процес до унікальних освітніх потреб і інтересів кожного учня в класі, а також забезпечити повне розкриття його творчого потенціалу. Цьому сприяє застосування не лише традиційних форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання, а й інноваційних, що уможливорює створення сприятливого освітнього

середовища, у якому кожен учень має можливість досягти успіху (Individualized learning: The future of education, 2023).

Цікавою для нашого дослідження є класифікація видів індивідуалізованого навчання, які можуть бути реалізовані в умовах закладів загальної середньої освіти, зокрема, індивідуалізоване навчання, змішане навчання, навчання на основі проєктної діяльності, мікрошколи та/або «навчальні капсули» (Individualized learning: The future of education, 2023).

Індивідуальне навчання: учителі адаптують методи викладання й навчання, а також освітні матеріали до конкретних потреб кожного учня, що в кінцевому результаті надає учню змогу розвиватися у власному темпі.

Змішане навчання: Сутність змішаного навчання полягає в гармонійному поєднанні традиційного очного навчання з навчанням шляхом застосування розмаїття освітніх ресурсів і заходів у форматі онлайн. В умовах змішаного навчання учні отримують доступ до персоналізованого освітнього контенту й можливість навчатися у власному темпі.

Навчання на основі проєктної діяльності: застосування проєктної діяльності надає вчителю змогу залучити учнів до розв'язання й аналізу реальних ситуацій, кейсів, проєктів відповідно до їхніх інтересів й освітніх цілей, що сприяє засвоєнню ними глибоких теоретичних знань і розвитку в них важливих навичок для навчання впродовж життя.

Мікрошколи та/або навчальні капсули: Створення персоналізованих освітніх середовищ у межах одного закладу загальної середньої освіти, які пропонують індивідуалізоване навчання й підтримку групам учнів залежно від їхніх здібностей, інтересів й освітніх потреб.

Як показує практичний досвід, традиційна модель освіти, діяльність якої регламентується стандартними освітніми планами, і в межах якої застосовуються традиційні форми організації, технології, методи й прийоми навчання, не завжди може задовольнити унікальні освітні потреби всіх учнів у класі. А це призводить до того, що учні, які не відповідають стандартним

вимогам, не отримують ту психолого-дидактичну підтримку, на яку вони мають розраховувати, і як результат втрачають інтерес до навчання. У цьому контексті індивідуалізоване навчання має вирішальне значення, оскільки його реалізація в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти забезпечує:

- формування й розвиток в учнів творчого потенціалу й навичок критичного мислення;
- залучення всіх учнів у класі до співпраці й активної взаємодії, а також формування вмінь розв'язувати проблеми різного рівня складності;
- урахування різних навчальних стилів та освітніх потреб усіх учнів у класі.

Завдяки індивідуалізації навчання заклади загальної середньої освіти можуть створювати інклюзивне, заохочувальне й ефективне освітнє середовище. А це означає, що учні будуть здатні й готові не лише відповідати на виклики 21 століття (мати високий рівень сформованості гнучких навичок і ключових компетентностей для навчання впродовж життя), але й досягати успіху в своїй подальшій життєдіяльності (Individualized learning: The future of education, 2023).

Ефективній індивідуалізації навчання сприяють інноваційні технології (у тому числі й цифрові), застосування яких в освітньому процесі надає вчителям можливість варіювати зміст освіти, коригувати рівні й складність завдань задля задоволення освітніх потреб кожного окремого учня. Однією з таких технологій є технологія адаптивного навчання, яка базується на наступних принципах, а саме: принципі врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів; принципі надання учням необхідної психолого-дидактичної підтримки та принципі інклюзивності. Майбутнє освіти полягає в наданні всім учням різноманітних можливостей задля розкриття їхнього потенціалу й підготовки до

швидкоплинних умов життя в динамічному 21 столітті (Individualized learning: The future of education, 2023).

L. Tetzlaff, U. Hartmann, H. Dumont і G. Brod також переконані, що одним із найактуальніших викликів у галузі загальної середньої освіти є адаптування освітнього процесу до індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів (Tetzlaff, Hartmann, Dumont & Brod, 2022). Учені зазначають, що розуміння змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання» та впливу його реалізації в освітньому процесі в умовах традиційної класно-урочної системи потребує ретельного планування й відбору надійного діагностувального інструментарію для оцінювання його успішності. На їхнє глибоке переконання, на сьогодні бракує усталених знань про те, як і, зокрема, від кого – сторонніх спостерігачів, учнів або вчителів – залежить успішність реалізації індивідуалізованого навчання в класі. Учені також наголошують на існуванні різних понять, які часто ототожнюються з поняттям «індивідуалізоване навчання», а саме: «індивідуалізація», «персоналізація», «персоналізоване навчання», «персоналізована освіта», «диференційоване навчання», «диференціація», «адаптоване навчання» та «навчальна адаптація» (Tetzlaff, Hartmann, Dumont & Brod, 2022). Проте, незважаючи на існування різних понять, основна мета індивідуалізації, персоналізації, диференціації й адаптації навчання полягає у виявленні індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей окремих учнів задля їх урахування під час організації освітньої діяльності. L. Tetzlaff, U. Hartmann, H. Dumont і G. Brod наголошують на доцільності використання таких понять, як «індивідуалізоване навчання» й «індивідуалізація», «диференційоване навчання» та «диференціація» (Tetzlaff, Hartmann, Dumont & Brod, 2022). Поняття «індивідуалізоване навчання» й «індивідуалізація» є узагальнювальними, оскільки їх здебільшого застосовують для опису організації освітньої діяльності з окремим учнем на відміну від роботи з

учнями всього класу. У випадку, коли під час організації освітньої діяльності враховано індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості окремих груп учнів, а не одного окремого учня, учені застосовують такі поняття, як «диференційоване навчання» та «диференціація».

Учені, які акцентують увагу на тому, що індивідуальний розподіл завдань становить основу індивідуалізованого навчання, виокремлюють наступні способи індивідуалізації, а саме:

1) добір або розроблення різних завдань для різних учнів відповідно до виявлених у них інтересів і нахилів, наявних знань, умінь і навичок тощо;

2) надання індивідуальної підтримки (у формі конкретних інструкцій або зворотного зв'язку) конкретним учням;

3) надання різної кількості часу для різних учнів, які працюють над одним і тим самим завданням (це може включати як подовження часових меж для учнів, котрі працюють повільно, так і надання певним учням, які здатні виконувати завдання швидко й правильно, додаткового матеріалу) (Tetzlaff, Hartmann, Dumont & Brod, 2022).

Унікальну та цінну інформацію щодо успішності індивідуалізації навчання вчителі можуть отримати шляхом організації спостережень за ходом освітнього процесу загалом й освітньою діяльністю кожного учня зокрема, моніторинг успішності учнів учителем, самооцінювання освітньої діяльності учнями, а також опитування вчителів і батьків.

Shemshack і Spector вважають, що навчання є природною діяльністю людини, основу якої складає її особистий і культурний досвід, когнітивна обізнаність, особисті переконання її оточення (Shemshack & Spector, 2020). Тобто, навчання є індивідуальним досвідом особистості, який надає їй змогу поглибити свої знання, уміння та навички. Учені наголошують на тому, що саме індивідуалізація навчання спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб кожного окремого суб'єкта навчання й зазначають, що в

сучасній науковій педагогічній літературі широкого вжитку набули різні поняття, які часто ототожнюють з індивідуалізованим навчанням, зокрема, адаптивне навчання, персоналізоване навчання або навчання в індивідуальному темпі. Під індивідуалізованим навчанням учені розглядають поняття, яке використовують для позначення індивідуальних потреб і цілей учнів, які мають бути враховані під час навчання (в освітньому процесі) (Shemshack & Spector, 2020). Учені також акцентують увагу на тому, що поняття «індивідуалізоване навчання» часто використовується в дослідженнях для позначення необхідності розроблення індивідуальних освітніх планів або програм для учнів з особливими освітніми потребами.

Науковий інтерес для нашого дослідження становить підхід J. W. Keefe до розуміння змісту й сутності поняття «персоналізоване навчання» (Keefe, 2007). Учений переконаний, що сучасні освітяни мають прийняти факт існування біологічної істини про відсутність у природі двох однакових організмів, що також стосується й дітей шкільного віку. Кожен учень вирізняється унікальним набором вроджених талантів, особистих інтересів, моделлю поведінки, прагненнями. Не існує двох учнів, які б підходили до розв'язання проблем однаково, мали однаковий рівень готовності до навчання. А це означає, що досвід кожного учня щодо здобуття знань, умінь і навичок (навчання) є унікальним. Персоналізація навчання, на думку J. W. Keefe, передбачає адаптацію стандартних освітніх програм до інтересів і потреб учнів (Keefe, 2007). Дослідник наголошує на тому, що в ідеалі задля гармонійного й усебічного розвитку всіх учнів, заклади загальної середньої освіти мають адаптувати освітній процес до потреб і здібностей кожного окремого учня. Проте, на практиці персоналізація навчання набуває лише тих форм організації освітнього процесу, які можуть бути забезпечені людськими, інституційними й освітніми ресурсами конкретного закладу загальної середньої освіти. Тобто, єдиного ефективного способу персоналізації навчання не існує. J. W. Keefe констатує факт того, що

персоналізація є таким поняттям, яке не має єдиного тлумачення, а, навпаки, це поняття набуває багато значень залежно від наукової позиції вченого, який вивчає його зміст і сутність. Так, деякі дослідники ототожнюють персоналізацію з індивідуалізацією, інші розглядають персоналізоване навчання як особистий підхід у спілкуванні з учнями. Є й такі вчені, які визначають персоналізоване навчання як спосіб розширення особистих, психологічних й освітніх можливостей окремих учнів. Наявність різних підходів до визначення змісту й сутності поняття «персоналізація навчання», які з'явилися в науковому педагогічному просторі за останні кілька десятиліть спричинили певну плутанину. Більш того, наявні поняття, які часто розглядають як тотожні, зокрема, «альтернативна освіта», «освіта безперервного прогресу», «індивідуалізоване навчання», «індивідуально скероване навчання», «адаптивне навчання» тощо. І хоча кожна з цих концепцій, як зазначає вчений, у певному сенсі стосується персоналізації, реалізація персоналізованого навчання передбачає визначення індивідуально-типологічних й індивідуально-психологічних особливостей учнів, а також їхніх індивідуальних потреб, інтересів і нахилів. Проте, маємо зазначити, що такий підхід до визначення змісту й сутності досліджуваного J. W. Keefe дидактичного феномена, безперечно відображає зміст і сутність поняття «індивідуалізоване навчання» (Keefe, 2007).

Персоналізація навчання передбачає розроблення й імплементацію в освітній процес закладу загальної середньої освіти такої освітньої програми, яка, по-перше, максимально відповідає потребам кожного окремого учня, а по-друге, фінансовим можливостям зазначеного закладу. Персоналізація навчання може відбуватися, як на рівні певного класу, так і на рівні всієї школи. Реалізація персоналізованого навчання може передбачати застосування, як традиційних, так й альтернативних методів навчання. До альтернативних методів навчання J. W. Keefe відносить методи проєктного навчання, навчання в співпраці (взаємонавчання), когнітивне учнівство,

керована практика, тематичне навчання та диференційоване навчання. А основу освітнього процесу в умовах персоналізованого навчання становлять пізнавальні інтереси й освітні потреби учнів (Keefe, 2007).

Отже, за J. W. Keefe, персоналізація навчання, як систематичний процес організації «школи успіху» для кожного учня, є:

(1) спробою досягти балансу між унікальними особливостями учня й особливостями освітнього середовища, між тим, що є складним і продуктивним, і тим, що виходить за межі поточних можливостей учня;

(2) зусиллями з боку закладу загальної освіти загалом і вчителів зокрема, які спрямовані на врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів, добір таких форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють розкриттю їхніх потенційних можливостей і надають учням змогу здобути необхідні компетентності;

(3) освітнім процесом, у якому заклад загальної середньої освіти створює сприятливі умови для того, щоб його учні мали змогу оцінити свої здібності, таланти та прагнення; розпланувати «дорожню карту» досягнення власних освітніх цілей; плідно співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу задля розв'язання складних завдань; вести облік власних досліджень (спостережень) і досягати освітніх результатів, які відповідають вимогам освітньої програми (Keefe, 2007).

Сутність персоналізації навчання полягає в активному залученні учнів до самостійного здобуття освіти, врахування їхніх сильних сторін задля досягнення ними успіху й отримання задоволення від освітнього процесу. Персоналізація навчання потребує створення інтерактивного освітнього середовища, яке забезпечує співпрацю й рефлексію всіх учасників освітнього процесу (Keefe, 2007).

Учений стверджує, що жодна модель горизонтальної чи вертикальної організації закладу загальної середньої освіти не є обов'язковою для

реалізації персоналізованого навчання. В умовах персоналізованого навчання заклад загальної середньої освіти розглядається як освітній центр або лабораторія, де учні можуть самостійно проводити дослідження, працювати з навчальними (освітніми) матеріалами для самостійного вивчення, розробляти проєкти індивідуально, у парах або в малих групах (Keefe, 2007).

Також невіддільним компонентом персоналізації навчання є консультування. Консультування забезпечує взаємодію учнів з іншими учасниками освітнього процесу, які сприяють розвитку їхніх талантів та інтересів. Ключовим гравцем у процесі персоналізації навчання є «вчитель-консультант» або «персональний консультант». Кожен учень має вчителя-консультанта, який виступає в ролі академічного радника. Учитель-консультант, якого учні обирають самостійно або якого призначають, зустрічається з ними регулярно, майже щодня, задля того, щоб допомогти їм скласти індивідуальний освітній план, перевіряти відвідування ними занять і вносити корективи в розклад. Основу консультування складає діагностувальний профіль учня, у якому зазначаються його індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості, готовність до навчання, ставлення, наявні знання, уміння й навички, а також стилі навчання (Keefe, 2007).

Освітня програма закладу загальної середньої освіти, у якій реалізується персоналізоване навчання, є практико-орієнтованою, що надає вчителю змогу допомогти учням пов'язати свою освіту зі своїм майбутнім професійним життям. Кожен заклад загальної середньої освіти визначає набір основних навчальних предметів, наприклад, з літератури та мови, письма, математики, суспільствознавства, природничих наук і мистецтва, у межах яких учні мають досягти ґрунтовних освітніх результатів і продемонструвати свої досягнення.

J. W. Keefe вважає, що індивідуалізоване навчання, яке існує сотні років і походить від учнівства та наставництва, з часом еволюціонує й цьому

сприяє стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (Keefe, 2007). Так, із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, який розпочався в другій половині минулого століття, індивідуалізоване навчання набуло форму інтелектуальних навчальних систем. У 21 столітті поява нових інформаційно-комунікаційні технології (інтернет технології, хмарні технології, штучний інтелект тощо) прямо або опосередковано вплинуло на організацію освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти й надала вчителям більше можливостей індивідуалізувати навчання.

Персоналізація навчання не нав'язує одну модель викладання й навчання для всіх учителів та учнів. В умовах персоналізації навчання вчитель виконує подвійну роль – учитель певного навчального предмету і вчитель-консультант для невеликих груп учнів. Учитель розглядається насамперед як фасилітатор, а не як первинне джерело інформації. Учитель зосереджує свою діяльність на розвиток, підвищення мотивації й успіх кожного учня, починаючи з розроблення його діагностувального профілю й змістовної освітньої діяльності та закінчуючи освітнім процесом та освітнім середовищем. Учитель також розробляє освітні матеріали для самостійної роботи учнів або для занять у малих групах задля того, щоб учні мали змогу просуватися у власному темпі та відповідно до власних індивідуальних потреб. Таким чином, учні можуть витратити різний час на виконання певних завдань і не прив'язуватися до розкладу вчителя. Розклад у закладі загальної середньої освіти, у якому реалізується персоналізоване навчання, має бути гнучким і розроблятися задля задоволення індивідуальних потреб кожного окремого учня (Keefe, 2007).

Персоналізоване оцінювання починається з діагностування індивідуальних знань і навичок учнів (формувальне оцінювання). Учителі інтегрують формувальне оцінювання в освітній процес й оцінюють учнів з точки зору критеріїв ефективності й особистих досягнень, оскільки персоналізація навчання зорієнтована на успішне досягнення певних освітніх

результатів. Персоналізація навчання зазвичай ґрунтується на принципі досягнення майстерності, який передбачає перехід до вивчення нового матеріалу лише після досконалого оволодіння попереднього матеріалу. Учні складають підсумкові тести лише тоді, коли вони готові, а не тоді, коли це заплановано за програмою навчального предмета. Персоналізоване оцінювання включає такі види діяльності, як демонстрації, усні та письмові презентації, участь у виставах, конкурсах, проєктах і розв'язання проблемних завдань (Keefe, 2007).

Задля надання достовірної оцінки тому, що учні знають вміють і робити, заклади загальної середньої освіти оцінюють академічний прогрес учнів різними способами, а оцінка є свідченням індивідуальних досягнень кожного окремого учня.

Е. А. De Stasio, М. Ansfield, Р. Cohen і Т. Spurgin висловлюють думку про те, що зміст освіти, форми організації, технології, методи, прийоми й засоби навчання, які передбачені наявною освітньою програмою, мають спонукати учнів до інтелектуальної автономності та сприяти їхньому перетворенню на відповідальних, самостійних і впевнених у собі учасників освітнього процесу (De Stasio, Ansfield, Cohen & Spurgin, 2009). А цьому сприяє індивідуалізоване навчання, яке заохочує учнів виявляти ініціативу шляхом розвитку їхніх інтересів і нахилів. Учені наводять приклад того, як практичне навчання через дослідження надає змогу розвивати в учнів навички критичного мислення. В умовах індивідуалізованого навчання учнів залучають до розроблення нових теорій і проведення досліджень задля перевірки висунутих ними гіпотез. Учні працюють індивідуально, у парах і міні-групах, навчаються формулювати питання, аналізувати теоретичну літературу, розробляти й проводити дослідження, аналізувати здобуті результати, використовуючи відповідні статистичні інструменти, писати рукописи статей, формулювати висновки й представляти у вигляді постеру (постерів) (De Stasio, Ansfield, Cohen & Spurgin, 2009).

Як зазначає J. Evanick, індивідуалізоване навчання є підходом, який адаптує освітню діяльність до потреб, інтересів і здібностей кожного учня, і надає їм змогу здобувати знання, уміння й навички у власному темпі (Evanick, 2023). На противагу індивідуалізованому навчанню, традиційне навчання в класі є підходом, який зорієнтований на вчителя. Це означає, що саме вчитель є ключовим суб'єктом навчання, який управляє освітньою діяльністю учнів. Учений переконаний, що кожна із зазначених моделей навчання має унікальні переваги та недоліки. Так, традиційна класно-урочна модель навчання використовується протягом століть і залишається домінуючою формою освітньої діяльності. У свою чергу, швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і поява інноваційних методів навчання надають учителям більше можливостей для індивідуалізації навчання в умовах традиційної класно-урочної системи (Evanick, 2023).

Однією з головних переваг індивідуалізованого навчання, на думку J. Evanick, є те, що воно сприяє перетворенню учнів на активних учасників освітнього процесу шляхом підвищення мотивації навчання (Evanick, 2023). Це пов'язано з тим, що коли учні мають змогу контролювати свою освітню діяльність, вони, як правило, виявляють більше інтересу до неї. Індивідуалізоване навчання також надає учням змогу працювати у власному темпі. До ще однієї переваги індивідуалізованого навчання J. Evanick відносить те, що в умовах його реалізації можуть бути враховані різні стилі навчання, інтереси та здібності учнів, що також сприяє підвищенню успішності учнів. Проте, індивідуалізоване навчання має також певні недоліки. Серед найбільш вагомих J. Evanick називає час, який учителі витрачають на розроблення завдань й індивідуальних освітніх траєкторій для окремих учнів, а також труднощі, які виникають під час вимірювання прогресу учнів. Це пов'язано з тим, що різні учні можуть працювати над

різними завданнями й просуватися вперед з різною швидкістю (Evanick, 2023).

Традиційне навчання також має свої переваги й недоліки. Головною його перевагою, на думку вченого, є те, що в умовах традиційної класно-урочної системи вчитель має змогу презентувати освітній матеріал усьому класу одночасно. Більш того, традиційне навчання в класі також надає вчителям змогу надавати учням негайний зворотній зв'язок. У своїх висновках J. Evanick зазначає, що традиційне навчання в класі є ефективним для викладання певних шкільних предметів, а саме: математика та природничі науки, де учням потрібно засвоїти базові поняття, перш ніж переходити до більш складних тем (Evanick, 2023).

Основним недоліком традиційного навчання є неможливість урахування стилів навчання, індивідуальних потреб, інтересів і здібностей учнів, що часто призводить до втрати інтересу до навчального предмета, який вони вивчають. Також в умовах традиційної класно-урочної системи вчителю буває важко підтримувати інтерес до навчання в усіх учнів класу (Evanick, 2023).

Цікавим для нашого дослідження є погляд на розуміння змісту й сутності індивідуалізованого навчання, запропонований (Pappas, 2014). Учений вважає, що індивідуалізоване навчання є методом навчання, який забезпечує врахування освітніх потреб і навичок окремого учня в умовах класно-урочної системи (Pappas, 2014). Індивідуалізація навчання передбачає зміну темпу подачі освітнього матеріалу, методів, прийомів і засобів навчання за допомогою яких учитель презентує навчальний (освітній) контент, а також освітніх матеріалів. В умовах індивідуалізованого навчання час на пояснення освітнього матеріалу зводиться до мінімуму, а учні заохочуються до самостійного опрацювання необхідного теоретичного матеріалу й набуття практичних умінь і навичок. Це надає учням змогу

здобувати знання у власному темпі та є особливо корисним у класах і значною кількістю учнів.

С. Раррас вважає, що основу індивідуалізації навчання складають наступні чотири принципи, а саме:

(1) принцип самостійного здобуття знань;

(2) принцип оцінювання освітніх досягнень учнів, який учений називає «вимогою досконалості»;

(3) принцип застосування освітніх матеріалів у письмовому вигляді;

(4) принцип надання соціальної підтримки учням (Rappas, 2014).

D. Basye акцентує увагу на тому, що сучасні класи налічують учнів, котрі вирізняються різними інтересами, здібностями й освітніми потребами (Basye, 2018). Задля того, щоб їх зацікавити й зробити активними учасниками освітнього процесу, навчання має бути різноманітним і відповідати їхнім інтересам і потребам. Тобто, бути індивідуалізованим, персоналізованим і диференційованим. На думку D. Basye, перелічені поняття не є тотожними, але є взаємопов'язаними та взаємозалежними (Basye, 2018). D. Basye пояснює, що сутність диференційованого навчання полягає у виявленні потреб, уподобань й освітніх цілей окремих груп учнів у класі й організації освітньої діяльності на їх основі (Basye, 2018). Групування учнів відбувається на основі різних критеріїв, зокрема, залежно від особливостей сприйняття й перероблення інформації, наявності певних здібностей і інтересів або наявності прогалин у знаннях та навичках тощо. Це означає, що задля досягнення визначеного освітньою програмою результату в умовах колективної освітньої діяльності вчителі мають застосувати такі форми організації, методи й засоби навчання, які враховують індивідуально-типологічні й індивідуально-психологічні особливості учнів. Більш того, диференційоване навчання передбачає гнучкість в оцінюванні, групуванні та навчанні для успішного набуття учнями суб'єктного досвіду.

Диференціація навчання відбувається шляхом реагування вчителя на освітні потреби учня через освітній процес, освітній контент або конкретний освітній засіб, за врахування його інтересів, профілю або готовності.

Стосовно індивідуалізованого навчання D. Basye вважає, що це навчання, організоване за врахування унікального темпу засвоєння освітнього контенту (матеріалу) кожним окремим учнем у класі (Basye, 2018). На глибоке переконання D. Basye, індивідуалізоване навчання надає учням змогу засвоювати необхідний освітній контент (матеріал) із різною швидкістю, відповідно до власних освітніх потреб і здібностей (Basye, 2018). Це означає, що в умовах індивідуалізованого навчання освітню діяльність організовано таким чином, що під час вивчення певної теми учні, у яких є певні прогалини в знаннях і вміннях, мають змогу повторити раніше пройдений освітній матеріал задля усунення виявлених прогалин; учні, які вчасно засвоїли освітній матеріал, не витрачають час на повторення раніше пройденого освітнього матеріалу, а мають можливість удосконалити власні знання, уміння й навички. D. Basye наголошує на тому, що, оскільки поняття «індивідуалізоване навчання» відображає таку організацію освітнього процесу, за якої учні мають можливість опрацювати необхідний освітній матеріал у власному темпі, індивідуалізоване навчання передбачає надання учням такої індивідуальної психолого-дидактичної допомоги, яка передбачає здобуття ними певної системи знань, умінь і навичок, котра відповідає встановленим академічним стандартам (Basye, 2018).

Найбільш незрозумілим, на думку D. Basye, є тлумачення поняття «персоналізоване навчання» (Basye, 2018). Свою наукову позицію D. Basye обґрунтовує відсутністю уніфікованого тлумачення зазначеного поняття, а також його ототожненням із диференційованим й індивідуалізованим навчанням. У розумінні D. Basye, в умовах персоналізованого навчання організація освітньої діяльності передбачає врахування як інтересів, потреб і

здібностей різних учнів, так і темпу засвоєння ними освітнього матеріалу. Для учнів персоналізоване навчання є відображенням їхньої суб'єктної позиції щодо самостійного набуття знань і керування власним навчанням, а також готовності брати на себе відповідальність за власну освітню діяльність (тобто за здобуття визначених освітньою програмою знань, умінь і навичок) (Basye, 2018). Для вчителів персоналізоване навчання насамперед пов'язано зі створенням сприятливих умов для всебічного розвитку учнів, а також зі здатністю надавати учням таку допомогу й підтримку, яка перетворює їх на активних, самостійних і відповідальних учасників освітнього процесу (Basye, 2018).

На слушну думку D. Basye, застосування інноваційних технологій (у тому числі й цифрових) в освітньому процесі уможлиблює диференціацію, індивідуалізацію та персоналізацію навчання, оскільки саме технології надають учителям змогу враховувати весь спектр відмінностей між учнями (Basye, 2018).

Цікавими для нашого дослідження є потрактування понять «індивідуалізоване навчання» і «персоналізоване навчання», які ми знаходимо на сторінках блогу «EDMENTUM» (Personalized learning vs Individualized learning, 2014). Розробники блогу зазначають, що на перший погляд, ці два поняття можуть здаватися цілком тотожними. Проте, це не так. Учителі індивідуалізують навчання відповідно до здібностей і наявних знань учнів. Тобто, саме від успішності або неуспішності засвоєння освітнього матеріалу залежить швидкість просування учнів до більш складних завдань, оскільки у випадку нездатності засвоїти той чи інший освітній матеріал учні мають самостійно усунути всі прогалини. Задля їхнього усунення вчителі мають не лише відстежувати прогрес усіх учнів у класі, а й надавати їм усебічну допомогу й підтримку. Стосовно персоналізованого навчання, то воно спрямовано на перетворення учнів на активних учасників освітнього процесу шляхом їхнього залучення до такої освітньої діяльності, яка

відповідає їхнім інтересам і потребам. На думку розробників блогу «EDMENTUM», основна відмінність між індивідуалізованим і персоналізованим навчанням полягає в тому, що в основу індивідуалізації навчання покладено успішність учня, яку розглядають як ключовий показник його сильних або слабких сторін під час вивчення певного навчального предмета загалом або певної теми зокрема. У свою чергу, персоналізоване навчання розглядає сильні або слабкі сторони учня як інтеграцію (поєднання) його домінуючого стилю навчання й успішності. Серед ефективних способів індивідуалізації навчання розробники блогу «EDMENTUM» виокремлюють наступні, а саме:

1. Під час планування змісту кожного навчального предмета вчителі мають розробляти або добирати освітні матеріали для учнів залежно від різних типів сприйняття інформації (тобто, для візуалів, аудіалів і кінестетів).

2. На початку навчального року вчителі можуть провести бесіду зі своїми учнями задля отримання інформації про їхні улюблені предмети та види діяльності в класі. Також вчителі мають занотувати цю інформацію задля урізноманітнення освітнього процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності своїх учнів.

3. Учителі можуть об'єднувати учнів у групи за індивідуально-психологічними й індивідуально-типологічними особливостями, за інтересами або за ступенем засвоєння навчального (освітнього) матеріалу. Ефективний результат досягається також шляхом залучення й заохочення об'єднаних груп учнів до спільної роботи над проектами. Таким чином, учні, які мають кращу підготовку, можуть допомагати тим, хто відчуває певні труднощі щодо засвоєння певного навчального матеріалу.

4. Інтеграція традиційних й інноваційних форм організації, технологій, методів, прийомів і засобів навчання надає вчителям змогу оптимізувати освітній процес й організувати ефективну взаємодію між усіма його учасниками (Personalized learning vs Individualized learning, 2014).

Схожу думку щодо розуміння сутності понять «індивідуалізоване навчання», «диференційоване навчання» та «персоналізоване навчання» знаходимо також на онлайн сторінках вебсайту «Apex Learning» (Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning, 2016). На сторінках вебсайту зазначено, що незважаючи на те, що ці два поняття, які в широкому розумінні використовують для опису співпраці між учнями й учителем, часто розглядають як тотожні й взаємозамінні, це не так. У сучасному класі, у якому навчається 20-30 учнів, кожен учень вирізняється за індивідуально-типологічними й індивідуально-психологічними особливостям, має різні потреби, інтереси, нахили й здібності. Індивідуалізоване навчання покликано задовольнити індивідуальні освітні потреби кожного окремого учня, у той час як диференційоване навчання сприяє застосуванню розроблених або дібраних учителем завдань для задалегідь виокремлених груп учнів відповідно до їхніх здібностей, інтересів або потреб. Індивідуалізація навчання передбачає ретельне проєктування змісту навчального предмету загалом і навчального (освітнього) матеріалу зокрема, добір відповідних форм організації, технологій, методів і засобів навчання, вибір темпу освітньої діяльності відповідно до здібностей, інтересів і потреба кожного окремого учня.

За індивідуалізованого навчання загальні освітні цілі для всіх учнів класу однакові: навчальні досягнення учнів мають відповідати державним стандартам і вимогам, які висуваються до робочої навчальної програми кожного окремого предмета або інтегрованого курсу. Особливість саме індивідуалізованого навчання полягає в тому, що вчитель ініціює індивідуалізацію навчання й виступає в ролі фасилітатора, який допомагає кожному учню класу розробити власну індивідуальну освітню траєкторію в межах певного навчального предмету. А врахування інтересів і нахилів учня, рівня наявних у нього знань, умінь і навичок з цього предмету під час розроблення його індивідуальної освітньої траєкторії надає вчителю змогу

створювати сприятливі умови для засвоєння всіма учнями класу певного навчального матеріалу в межах певної навчальної теми у власному темпі. Тобто, саме вчитель добирає й розробляє відповідні форми організації, технології, методи і прийоми для кожного окремого учня відповідно до його індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей, знань, інтересів й освітніх потреб (Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning, 2016).

На відміну від індивідуалізації навчання персоналізація навчання спрямована на перетворення кожного окремого учня на свідомого, ініціативного й автономного суб'єкта навчання, який здатний самостійно приймати рішення щодо його освітньої діяльності в межах певного навчального предмета та/або інтегрованого курсу відповідно до його стилю навчання, інтересів, здібностей, наявних у нього компетентностей. За персоналізованого навчання учні вчаться правильно ставити освітні цілі, усвідомлювати власні освітні потреби, адекватно оцінювати рівень здобутих ними компетентностей, що надає їм змогу просуватися вперед у власному темпі. Реалізація персоналізованого навчання здійснюється на основі застосування активних методів навчання й залучення учнів до таких видів діяльності, які сприяють активізації їхньої пізнавальної діяльності й підвищенню мотивації навчання. Отже, усвідомлення відмінностей між поняттями «індивідуалізоване навчання» і «персоналізоване навчання», а також мети їх застосування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти є необхідною умовою успішного навчання учнів і досягнення ними позитивних освітніх результатів (Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning, 2016).

Розробники вебсайту «Apx Learning» зауважують, що застосування в освітньому процесі цифрових технологій надає вчителю змогу імплементувати переваги індивідуалізованого й персоналізованого навчання, що сприяє не лише ефективному навчанню, а й викладанню (Demystifying

Individualized Learning and Personalized Learning, 2016). Більш того, застосування в освітньому процесі такого підходу, як «навчання за врахування власного досвіду» забезпечує перетворення учнів на активних, свідомих й ініціативних суб'єктів навчання, які здатні й готові брати на себе відповідальність за власне навчання.

Проте, як зазначено на вебсайті «Apex Learning», незважаючи на певні відмінності, мета індивідуалізації та персоналізації навчання полягає в забезпеченні всіх учнів у класі рівним доступом до здобуття якісної освіти (глибоких теоретичних знань, практичних умінь і навичок, ключових компетентностей для навчання протягом життя), що є підґрунтям до досягнення ними успіху в школі й особистому житті (Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning, 2016).

Певний науковий інтерес для нашого дослідження становить погляд А. Romiszowski на реалізацію індивідуалізованого навчання в закладах загальної середньої освіти (Romiszowski, 1994). Учений розглядає індивідуалізоване навчання як певну систему, яка складається з чотирьох підсистем, а саме: учителя, учнів, ресурсів (засоби навчання/освітні матеріали), управління освітнім процесом, яке пов'язує вчителя, учнів і ресурси в одну безперебійно працюючу ефективну та результативну систему. Учень, як зазначає А. Romiszowski, є особистістю, яка вирізняється своїми інтересами, здібностями, стилями навчання, культурним досвідом тощо (Romiszowski, 1994). В умовах індивідуалізованого навчання учні починають виявляти більшу автономність і відповідальність. Учений пояснює, що успішність будь-якої людини, яка буде жити в 21 столітті, значним чином буде залежати від її вміння знаходити й аналізувати необхідну інформацію в електронних базах даних, формулювати й розв'язувати проблеми, брати на себе відповідальність за досягнення освітніх цілей тощо. А формуванню й розвитку зазначених умінь буде сприяти саме індивідуалізоване навчання. Учений акцентує увагу на тому, що в умовах

індивідуалізованого навчання роль учителя також змінюється. Учитель стає більше фасилітатором або індивідуальним наставником, ніж просто вчителем, але це потребує від нього нових знань і вмінь. Певним парадоксом, на думку А. Romiszowski, є те, що вчитель може володіти необхідними знаннями, уміннями й навичками щодо надання учням індивідуальної підтримки, проте, йому може не вистачати часу та ресурсів для цього (Romiszowski, 1994). Учений вважає, що оскільки в умовах традиційного навчання вчитель має обмежені можливості щодо надання індивідуальної підтримки кожному учню в класі, сучасні науковці мають звернути увагу на розроблення шляхів розширення взаємодії між учителем і учнями. В умовах індивідуалізованого навчання вимоги до розроблення освітніх матеріалів також змінюються. По-перше, це пов'язано з тим, що учень має самостійно контролювати зміст навчання, спосіб подання інформації, темп навчання й методи навчання. По-друге, освітні матеріали мають заохочувати учнів до навчання, підвищувати рівень мотивації, формувати й розвивати в них відповідальність. Третій чинник, на думку вченого, пов'язаний із тим, що індивідуальні освітні потреби учнів стають все більш фрагментованими й часто змінюються, що унеможливорює розроблення стандартних освітніх матеріалів для чітко визначених учнів. А це означає, що особлива увага має приділятися створенню «баз знань» у межах певних галузей знань задля задоволення різноманітних освітніх цілей учнів із різними індивідуально-психологічними й індивідуально-типологічними особливостями (Romiszowski, 1994).

В. Bray і К. McClaskey наголошують на необхідності більш чіткого визначення між такими поняттями, як «персоналізація», «диференціація» та «індивідуалізація», оскільки переконані, що між ними існує суттєва різниця (Bray & McClaskey, 2010). У своєму дослідженні В. Bray & К. McClaskey зазначають, що дотримуються визначення зазначених понять,

яке було надано Міністерством освіти США в 2010 році (Bray & McClaskey, 2010).

Учені розглядають індивідуалізоване навчання як навчання, яке відповідає освітнім потребам різних учнів з різними пізнавальними інтересами, нахилами, мотивами, здібностями (Bray & McClaskey, 2010). Цілі навчання є однаковими для всіх учнів у класі, але учні можуть просуватися в навчанні з різним темпом відповідно до своїх освітніх потреб. Наприклад, якщо певним учням може знадобитися більше часу для вивчення певної теми, вони можуть пропускати теми з інформацією, яку вони добре знають, або вони можуть повторювати ті теми, з якими в них виникли певні труднощі й учні потребують певної допомоги (Bray & McClaskey, 2010).

Диференційоване навчання є навчанням, яке адаптоване до освітніх уподобань різних учнів. Цілі навчання однакові для всіх учнів, але методи й підходи можуть варіюватися залежно від уподобань кожного учня або від того, що найкраще працює для таких учнів, як вони (Bray & McClaskey, 2010).

Персоналізоване навчання є навчанням, яке відповідає освітнім потребам, адаптоване до освітніх уподобань і враховує специфічні інтереси різних учнів. У справжньому персоналізованому середовищі цілі, зміст, методи й темп навчання можуть змінюватися (Bray & McClaskey, 2010).

Тобто, можемо дійти висновку про те, що персоналізоване навчання є більш широким поняттям, а його різновидами є диференційоване й індивідуалізоване навчання. Зазначимо, що В. Bray і К. McClaskey також зробили спробу узагальнити (класифікувати) ключові положення, які, на їхній погляд, відображають особливості персоналізованого, диференційованого й індивідуалізованого навчання по відношенню до ключового суб'єкта навчання – учня (табл. 4.1). Запропонована В. Bray і К. McClaskey класифікація викликала не лише жвавий інтерес з боку науковців й освітян в усьому світі, а й величезну дискусію щодо визначення

поняття «персоналізоване навчання» (Bray & McClaskey, 2010). Задля роз'яснення ключових положень розробленої ними класифікації вчені сформулювали питання, які надали їм змогу більш детально обґрунтувати свої висновки, а саме:

1. Як виглядає освітній процес у контексті зазначених понять?
2. Яким чином визначаються потреби учня?
3. Наскільки активним є учень в умовах персоналізованого, диференційованого й індивідуалізованого навчання?
4. Яким чином освітні цілі визначаються для учнів?
5. Як учні підтримують своє навчання?
6. Що становить підґрунтя навчання?
7. Як має оцінюватися освітня діяльність? (Bray & McClaskey, 2010)

Таблиця 4.1
Визначення особливостей персоналізованого,
диференційованого й індивідуалізованого навчання
(за В. Bray & К. McClaskey)

Категорія	Персоналізоване навчання	Диференційоване навчання	Індивідуалізоване навчання
1	2	3	4
Об'єкт навчання	- учень	- групи учнів	- освітні потреби учня
Потреби учня	- урахувати інтереси, нахили та прагнення кожного окремого учня	- задовольнити освітні потреби груп учнів	- задовольнити освітні потреби кожного окремого учня
Участь учнів в організації освітньої діяльності	- учні беруть активну участь у розробленні змісту навчання	- не передбачає активної участі учнів - навчання, яке спрямоване на задоволення освітніх потреб груп учнів	- не передбачає активної участі учнів - навчання, яке спрямоване на задоволення освітніх потреб кожного окремого учня
Роль учня щодо вибору змісту навчання	- учні мають право голосу щодо вибору змісту навчання	- учитель створює або адаптує зміст навчання відповідно до різних освітніх потреб учнів	- учитель адаптує форми організації навчання та розробляє або/та добирає завдання відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів
Цілі	- різні цілі для кожного учня	- однакові цілі для груп учнів	- однакові цілі для учнів за врахування конкретних цілей для тих, хто отримує індивідуальну підтримку

Роль учня у виборі технологій, методів і засобів навчання	- учень обирає відповідні технології, методи та засоби навчання для підтримки свого навчання	- учитель обирає технології, методи й засоби навчання для підтримки освітніх потреб груп учнів	- учитель обирає технології, методи й засоби для підтримки освітніх потреб окремого учня
Взаємодія між учасниками освітнього процесу	- учні створюють мережу однолітків, експертів, учителів, парапрофесіоналів, які скеровують і підтримують їхнє навчання	- учителі надають повну підтримку учням щодо навчання	- певні вчителі або парафахівці надають підтримку учням щодо навчання
Кількість годин	- відповідно до компетентісно-орієнтованих моделей, які спрямовані на досягнення учнями майстерності	- 120 годин занять з учителем протягом року на рівні загальної середньої освіти	- 120 годин занять з вчителем протягом року на рівні загальної середньої освіти
Оцінювання	- оцінювання як навчання	- оцінювання для навчання	- оцінювання навчання
Підсумкове оцінювання	- підсумкове оцінювання сприяє перетворенню учнів на самостійних суб'єктів навчання, котрі здатні ставити перед собою цілі, відстежувати власний прогрес і здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності	- підсумкове оцінювання, яке ґрунтується на оцінюванні рівня засвоєння учнями освітнього матеріалу, передбачає проведення тестувань за врахування певного часу й надання учням зворотного зв'язку	- підсумкове оцінювання ґрунтується на оцінках і передбачає проведення тестувань задля визначення того, що учні знають і чого не знають

Джерело: B. Bray & K. McClaskey. Personalization vs Differentiation vs Individualization (Bray & McClaskey, 2010).

Як виглядає освітній процес у контексті зазначених понять? Учені переконані, що в умовах індивідуалізованого навчання освітні потреби конкретного учня визначаються за допомогою оцінювання його фізичних або когнітивних проблем, або особливих потреб. Учитель має ретельно проаналізувати результати оцінювання та рекомендації інших фахівців задля того, щоб адаптувати освітні матеріали для такого учня.

В умовах диференційованого навчання групи учнів визначаються на основі наявності в них проблем у певній предметній галузі та/або на основі рівнів сформованості певних умінь і навичок. Учитель використовує наявні диференційовані освітні програми або адаптує зміст навчання до потреб різних груп учнів.

В умовах персоналізованого навчання центральним суб'єктом навчання є учень, який разом із учителем активно формулює власні освітні цілі й бере участь у визначенні змісту освіти (навчання) (Bray & McClaskey, 2010).

Яким чином визначаються потреби учня? Індивідуалізоване навчання спрямоване на учнів з особливими потребами, для яких має розроблятися індивідуальна освітня програма. Задля визначення сильних і слабких сторін у таких сферах, як читання, математика, письмо, застосовують оцінювання. На основі результатів оцінювання й визначаються освітні цілі, які можна виміряти.

Диференційоване навчання покликане реагувати на потреби різних груп учнів. Це означає, що вчитель має дібрати або розробити освітній контент, який має бути засвоєний різними групами учнів.

Реалізація персоналізованого навчання передбачає створення сприятливих умов для визначення й усвідомлення учнями власного стилю навчання, а також надання учням можливості взаємодіяти з освітнім контентом відповідно до їхніх інтересів, уподобань і стилів навчання (Keefe, 2007).

Наскільки активним є учень в умовах персоналізованого, диференційованого й індивідуалізованого навчання? На думку В. Bray та К. McClaskey, в умовах індивідуалізованого навчання учень не має виявляти жодної активності щодо відбору змісту освіти (навчання) (пасивна роль). Рішення щодо добору змісту освіти (навчання) приймає вчитель або парапрофесіонали, учень не бере участі в розробленні або у виборі змісту освіти (навчання). Освітній процес побудований відповідно до потреб кожного учня (Keefe, 2007).

В умовах диференційованого навчання учні також не беруть жодної участі щодо добору змісту освіти (навчання) і є пасивними учасниками освітнього процесу. Учитель диференціює зміст освіти (навчання) відповідно до навчальних потреб різних груп учнів у класі. Диференціація навчання передбачає застосування такого методу навчання, як «перегорнутий клас», що надає вчителю змогу презентувати один і той самий освітній матеріал різними типами учнів у різний спосіб. Лише в умовах персоналізованого навчання учень бере активну участь в освітньому процесі й керує своїм навчанням. Це означає, що учень стає автономним суб'єктом навчання, який вирізняється такими особистими якостями, як свідомість, самостійність і відповідальність (Keefe, 2007)].

Яким чином освітні цілі визначаються для учнів? Учені пояснюють, що в умовах індивідуалізованого навчання всі учні в класі мають однакові цілі. Проте, у класі можуть бути учні, які потребують індивідуальної підтримки. Для цих учнів учитель визначає особливі освітні цілі й надає підтримку задля їхнього досягнення. В умовах диференційованого навчання вчитель визначає однакові цілі для різних груп учнів. Учитель має визначити інтереси, потреби, стилі навчання різних учнів у класі й відповідно до здобутої інформації адаптувати, розробити або дібрати для них завдання. В умовах персоналізованого навчання учитель надає учню всебічну підтримку у формулюванні освітніх цілей, а учень задля досягнення кожної конкретної

цілі має самостійно керувати своїм навчанням, відстежувати динаміку власного прогресу та здійснювати рефлексію освітньої діяльності (Keefe, 2007).

Як учні підтримують своє навчання? В умовах індивідуалізованого й диференційованого навчання вчитель самостійно обирає відповідні засоби навчання, а в умовах персоналізованого – учень. Учені пояснюють, що, оскільки учні вирізняються наявністю навичок критичного мислення, вони здатні самостійно обирати засоби, необхідні для виконання будь-якого завдання. Більш того, наявність в учнів високого рівня цифрової грамотності, яка є однією з найважливіших навичок у 21 столітті, надає їм можливість ефективно співпрацювати й обмінюватися інформацією з усіма учасниками освітнього процесу (Keefe, 2007).

Як має оцінюватися освітня діяльність? Оцінювання освітньої діяльності в умовах індивідуалізованого навчання потребує:

(1) обґрунтування необхідності проведення конкретного оцінювання в певний момент часу;

(2) надання учням чітких інструкцій щодо передбачуваних результатів навчання;

(3) створення умов для демонстрації учнями набутих компетентностей і навичок;

(4) застосування альтернативних способів оцінювання визначених освітніх результатів;

(5) надання ґрунтовної інформації щодо критеріїв оцінювання;

(6) чіткої інтерпретації результатів оцінювання;

(7) опису процесу оцінювання;

(8) визначення стратегії оскарження в разі незгоди з оцінюванням (Keefe, 2007).

Оцінювання для навчання (диференційоване навчання) є інтерактивним і відбувається протягом усього освітнього процесу. Оцінювання для навчання потребує від учителя:

- (1) узгодження викладання з передбачуваними освітніми результатами;
- (2) урахування конкретних освітніх потреб певних груп учнів;
- (3) добір та адаптацію освітніх матеріалів і ресурсів;
- (4) застосування диференційованих стратегій викладання та навчання задля надання окремим учням можливості досягати успіху;
- (5) надання зворотного зв'язку та підтримки учням (Keefe, 2007).

Мета оцінювання для навчання полягає в наданні вчителю інформації про те, що учні вже знають і вміють робити.

Оцінювання як навчання (персоналізоване навчання) передбачає від учнів здійснення рефлексії власної освітньої діяльності. Роль учителя в перетворенні учнів на самостійних й активних суб'єктів навчання полягає в тому, щоб:

- (1) сформувати й розвинути в учнів навички самооцінювання;
- (2) допомогти учням формулювати цілі й аналізувати власний прогрес щодо їхнього досягнення;
- (3) допомогти учням розробити чіткі критерії щодо оцінювання власної освітньої діяльності;
- (4) сформувати й розвинути в учнів навички самоконтролю;
- (5) надати учням усебічну підтримку тощо (Keefe, 2007).

Здатність учнів здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності сприяє усвідомленню ними своїх сильних і слабких сторін й визначенню ними ефективних стратегій для подальшого розвитку й саморозвитку.

У наукових джерелах можна також зустріти таке визначення поняття «індивідуалізоване навчання», за яким воно розглядається як один із методів навчання, застосування якого передбачає вибір змісту навчання, навчальних (освітніх) матеріалів, засобів навчання та темп навчання відповідно до

здібностей та інтересів кожного окремого учня (Individualized Instruction, 2004-2023). Інколи індивідуалізоване навчання ототожнюють з індивідуальними заняттями, коли один учитель працює з одним учнем певний проміжок часу. Але ця думка є хибною. Індивідуалізація навчання надає учням змогу упевнено просуватися вперед самостійно шляхом ретельно дібраних навчальних (освітніх) матеріалів і різних проміжків часу, які їм потрібні для їхнього ґрунтовного опрацювання. Іншими словами, успішність учнів і досягнення ними позитивного результату є константною величиною, а час – змінною. За традиційної форми організації освітньої діяльності час, який відводиться на опанування навчального (освітнього) матеріалу, є константним, а успішність є змінною величиною (Individualized Instruction, 2004–2023).

Д. Сох вважає, що задоволення різноманітних навчальних (освітніх) потреб учнів є складним завданням, але прагнення індивідуалізувати й диференціювати навчання ґрунтується на переконанні, що діти шкільного віку краще засвоюють навчальний (освітній) матеріал завдяки врахуванню їхніх індивідуальних особливостей, здібностей та інтересів (Сох, n.d.). У своїй статті «Індивідуалізоване навчання: задоволення освітніх потреб усіх учнів з першого дня навчання в школі» Д. Сох наголошує на тому, що саме індивідуалізоване навчання сприяє створенню цікавого й стимулювального освітнього середовища (Сох, n.d.).

Отже, аналіз наукової педагогічної літератури показує, що західноєвропейські й американські вчені не мають єдиної думки щодо розуміння змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання». Зазначене поняття здебільшого ототожнюють із такими поняттями, як «диференційоване навчання» і «персоналізоване навчання», котрі також не мають однозначного тлумачення. Вважаємо, що індивідуалізоване навчання із застосуванням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій (у тому числі й цифрових) ефективно сприяє підвищенню мотивації навчання,

активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також забезпечує підвищення рівня їхніх освітніх досягнень. В умовах індивідуалізованого навчання учні, які вирізняються різними інтересами, мотивами, нахилами й здібностями, отримують усебічну психолого-дидактичну підтримку з боку вчителів шляхом застосування широкого спектру зазначених технологій в освітньому процесі.

Отже, можемо зазначити, що в зарубіжній науковій літературі поняття «індивідуалізоване навчання» часто ототожнюють із такими поняттями, як «диференційоване навчання», «персоналізоване навчання», «самостійне навчання», «активне навчання», «адаптоване навчання», «навчальна адаптація», «автономне навчання», «персоналізована освіта», «навчання в індивідуальному темпі» тощо. Поняття «індивідуалізація навчання» не має уніфікованого визначення, а наявні потрактування залежать здебільшого від наукової позиції вченого, який вивчає його зміст і сутність. Це підтверджується проведенням теоретичним аналізом наукової педагогічної літератури, де досліджуваний педагогічний феномен розглядається як:

- альтернатива традиційному підходу до навчання, коли вчителі разом із своїми учнями опрацьовують однаковий навчальний (освітній) матеріал, учні виконують однакові завдання й отримують оцінки за однаковими вимогами (The Glossary of Education Reform, 2015);
- навчання, у якому індивідуальні навчальні (освітні) потреби є визначальними щодо розроблення освітніх програм і вибору навчального (освітнього) контенту (The Glossary of Education Reform, 2015);
- адаптація будь-якого аспекту освітнього процесу до певних особливостей будь-якого учня відповідно до наявних даних про його/її інтереси, нахили, здібності, рівень наявних знань, умінь і навичок (Tetzlaff, Schmiedek, & Brod, 2020);

- практика викладання в класі, яка визнає унікальність кожного учня, і яка передбачає надання кожному учню такої підтримки, яка сприяє його гармонійному й усебічному розвитку (Limbu, 2012);
- організація освітньої діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів (здібностей, інтересів і нахилів, потреб і прагнень) (Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington, & Pickup, 2019);
- застосування в освітньому процесі конкретних стратегій, які сприяють задоволенню різних потреб учнів у класі (Gismos, 2023);
- новаторський підхід, котрий пропонує більш персоналізовану модель освіти, яка може стати міцним підґрунтям для здобуття учнем якісної освіти залежно від його/її здібностей, талантів і потреб або інноваційну стратегію, яка надає вчителю змогу адаптувати освітній процес до унікальних освітніх потреб й інтересів кожного учня в класі, а також забезпечити повне розкриття його творчого потенціалу (Individualized learning: The future of education, 2023);
- визначення індивідуальних потреб і цілей учнів, які мають бути враховані в освітньому процесі (Shemshack, & Spector, 2020);
- залучення учнів до самостійного здобуття освіти шляхом урахування їхніх сильних сторін задля досягнення ними успіху й отримання задоволення від освітнього процесу (Keefe, 2007);
- підхід, який адаптує освітню діяльність до потреб, інтересів і здібностей кожного учня, і надає їм змогу здобувати знання, уміння й навички у власному темпі (Evanick, 2023);
- метод навчання, який забезпечує врахування освітніх потреб і навичок окремого учня в умовах класно-урочної системи (Pappas, 2014);
- надання учням індивідуальної психолого-дидактичної допомоги, яка передбачає здобуття ними певної системи знань, умінь і навичок, котра відповідає встановленим академічним стандартам (Basye, 2018);

- система, яка складається з чотирьох підсистем, а саме: учителя, учнів, ресурсів (засоби навчання/освітні матеріали), управління освітнім процесом, яке пов'язує вчителя, учнів і ресурси в одну безперебійно працюючу ефективну та результативну систему (Romiszowski, 1994).

Аналіз наукової літератури також надає змогу стверджувати, що погляди багатьох зарубіжних науковців щодо застосування в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти конкретних стратегій, які сприяють задоволенню різних потреб усіх учнів у класі, або конкретних форм організації, методів і прийомів навчання, які мають максимально враховувати особисті потреби кожного учня (розв'язування проблемних ситуацій/кейсів, взаємонавчання, кооперативне навчання, ведення рефлексійних журналів, проєктно-дослідне навчання, гейміфікація), котрі сприяють реалізації індивідуалізованого навчання збігаються.

4.2 Моделі індивідуалізованого навчання

Індивідуалізоване навчання передбачає виконання вчителем певних дій, пов'язаних із плануванням уроків й укладанням робочих навчальних програм шкільних предметів, які відповідають індивідуальним освітнім потребам учнів, їхнім індивідуально-психологічним й індивідуально-типологічним особливостям, готовності учнів засвоювати певний навчальний (освітній) матеріал, стилю навчання кожного учня тощо. Задля успішного досягнення учнями заздалегідь запланованих освітніх результатів необхідно враховувати наявні відмінності між учнями, у тому числі й їхні освітні потреби (Basye, 2018), (Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019), (Boat, Dinnebeil & Bae, 2010), (Bray & McClaskey, 2010), (Cox, n. d.), (De Stasio, Ansfield, Cohen & Spurgin, 2009), (Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning, 2016). Планування уроків та/або укладання робочих навчальних програм має передбачати оцінювання сформованості готовності учнів до виконання певної навчальної (освітньої) програми загалом або засвоєння певного навчального (освітнього) матеріалу

на уроці зокрема. Індивідуалізація навчання має також урахувувати такі способи засвоєння навчального (освітнього) матеріалу та форми роботи (індивідуальну, парну, групову), яким учні віддають перевагу. Групування учнів за здібностями або за рівнем навчальних досягнень, на думку G. Heathers, є найменш досконалим підходом, оскільки до цих учнів, як до учасників певної групи, уже висуваються певні умови й не враховуються їхні індивідуальні особливості (Heathers, 1977). Організація освітньої діяльності за урахування основних принципів проєктного підходу, самостійної навчальної (освітньої) діяльності, взаємного навчання та програмованого навчання є більш ефективною для індивідуалізації навчання й розкриття творчого потенціалу кожного учня. G. Heathers пропонує шість моделей ефективної індивідуалізації навчання, застосування яких в освітньому процесі надають учителеві змогу звертати увагу на навчальні (освітні) потреби учнів, їхні стилі навчання, а саме:

1. Задля досягнення різних цілей учні можуть виконувати різні завдання. Іншими словами, навіть у межах стандартної освітньої програми, учителі можуть добирати такі навчальні (освітні) матеріали, які мають різний рівень складності й ураховують індивідуальні інтереси, а також досвід кожного учня.

2. Задля досягнення однакових навчальних результатів різні учні можуть використовувати широкий спектр навчальних (освітніх) матеріалів або обладнання. Одним із прикладів може бути використання предметних дидактичних матеріалів з математики як доповнення завдань у текстовому форматі.

3. Різні учні можуть опрацьовувати надане їм завдання шляхом застосування колективної або індивідуальної форми навчальної діяльності. Наприклад, учитель може запропонувати завдання, яке учні будуть виконувати індивідуально, у команді, у підгрупах, усім класом.

4. Різні учні можуть працювати над одним і тим самим завданням шляхом застосування різних методів викладання/навчання. Це може бути лекція, дискусія, допомога вчителя або самостійна робота. Це також може бути відпрацювання навичок і використання проєктних технологій у суспільствознавстві, природничих науках і мистецтві.

5. Задля організації ефективної взаємодії між учителем та учнями учні можуть працювати з різними вчителями. Саме особистість учителя та його індивідуальний стиль викладання є визначальними чинниками прогресу кожного окремого учня на певному етапі навчання. Урахування особистісних якостей учителя та його індивідуального стилю викладання є одним із важливих способів індивідуалізації навчання.

6. Для виконання певного завдання різні учні потребують різну кількість часу. Цей підхід є центральним в альтернативних школах, де освітня діяльність організована відповідно до альтернативних освітніх програм, робочих навчальних програм, планів уроків тощо. Але значна частина вчителів, які працюють у так званих традиційних закладах загальної середньої освіти також пропонують учням виконувати завдання в диференційованому темпі, особливо під час формування та розвитку в них базових навичок (Heathers, 1977).

G. Heathers переконаний, що загальна модель індивідуалізації навчання має забезпечувати процедуру розв'язування проблемних ситуацій, яка придатна для формальних індивідуалізованих систем, а також для будь-яких інших способів адаптувати учнів до навчання. На кожному етапі реалізації моделі має бути передбачена участь учнів у прийнятті певного рішення, причому рівень такої участі має варіюватися відповідно до їхніх здібностей (Heathers, 1977).

J. Сох пропонує декілька способів індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти, а саме:

1. Перший спосіб індивідуалізувати навчання, пов'язаний із початком навчального року, оскільки він є ідеальним часом для знайомства вчителя з учнями. Перший урок може стати гарною нагодою дізнатися про інтереси, здібності та стиль навчання кожного окремого учня. Це можна зробити за допомогою опитування, допомогти вчителю зрозуміти, у чому полягає унікальність і неповторність його учнів. Такі опитування надають учителям змогу знаходити ефективні способи індивідуалізувати навчання (Сох, n. d.). Як зразок учена пропонує використовувати «Опитувальник про інтереси та навчання», розроблений представниками «Національного центру з розширення можливостей ефективних шкіл», державних шкіл округу Бровард, Коледжу освіти та людського розвитку імені Вандербільта Пібоді, Педагогічний коледж Університету штату Флорида (Student Interest and Learning Survey, n. d.).

2. Сутність другого способу полягає в тому, щоб допомогти учням поставити вимірювані й досяжні цілі на початку навчального року. Необхідність встановлювати цілі (проміжні, кінцеві) учена пояснює тим, що відчуття спрямованості й мети забезпечує мотивацію учнів до навчання, а також підвищує їхню зацікавленість у здобутті визначених освітніх результатів (Сох, n. d.).

3. Мета третього способу полягає в доборі провідних методологічних підходів, ключові положення яких можуть бути покладені в основу індивідуалізації навчання. Як зазначає в своїх висновка J. Сох (Сох, n. d.), вибір методологічних підходів має ґрунтуватися на таких показниках, як вік учнів, їхні інтереси, здібності, а також розмір класу. Ключова теза, яка розкриває (висловлює) позицію дослідниці в цьому питанні, – універсального методологічного підходу індивідуалізувати навчання не існує. Учена також зазначає, що багато американських учителів віддають перевагу певним елементам загальнодидактичної системи індивідуалізованого навчання, яка була розроблена F. Keller для вищої

школи (Keller, 1968). Безперечна перевага організації освітнього процесу на основі зазначеної системи навчання полягає в тому, що вона створює сприятливі умови для засвоєння студентами навчального (освітнього) матеріалу в індивідуальному темпі. А це означає, що суб'єкти навчання отримують можливість опрацювати наданий їм навчальний (освітній) матеріал шляхом застосування тих стратегій навчання, яким вони надають перевагу. Ще один підхід, який усе більше набуває популярності й серед студентів, і серед викладачів, є проєктний. Реалізація положень проєктного підходу в освітньому процесі надає викладачам змогу не лише врахувати інтереси й потреби, а й продемонструвати здобуті знання та навички (Cox, n. d.).

Застосування в освітньому процесі закладів освіти різного рівня графічних редакторів, котрі є постійно оновлюваними ІТ-засобами реалізації технологічного підходу, надає змогу здобувачам освіти опрацювати навчальний (освітній) матеріал у власному темпі й обирати той навчальний матеріал, який вони вивчають у межах визначеної теми. Один із таких графічних редакторів – «Дошки вибору» – можливість задовольнити індивідуальні навчальні потреби будь-якого вибагливого учня (Bankston, n. d.). Так, учні можуть обрати, яке завдання їм найзручніше виконати першим, виконати його, а потім перейти до інших завдань, зпрезентованих на дошці вибору. Дошки вибору можуть мати кілька різних форматів, але всі вони враховують конкретні навчальні (освітні) потреби, інтереси, набуті вміння й навички учнів. Перевагою дошок вибору є те, що їх можна легко адаптувати для всіх класів і шкільних предметів. Учителі можуть використовувати дошки вибору для пояснювання учням навчального (освітнього) матеріалу, для його відпрацювання та/або оцінювання навчальних досягнень учнів (Cox, n. d.).

Центральна ідея четвертого способу полягає в застосуванні різноманітних інформаційних технологій для індивідуалізації навчання.

Застосування в освітньому процесі широкого спектру цифрових інструментів (наприклад, комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, інтерактивних дошок, платформ ігрофікованого навчання тощо) надає вчителям змогу не лише залучати до виконання певного завдання всіх учнів одночасно, а й створювати сприятливі умови для виконання завдань в індивідуальному темпі (Bankston, n. d.), (Cox, n. d.).

Ураховуючи той факт, що не всі учні навчаються в однаковому темпі, мають однакові мотиви, здібності й таланти, учителю буває складно задовольнити індивідуальні освітні потреби кожного окремого учня в класі. Забезпечення цілісного освітнього процесу для кожного учня потребує індивідуалізації навчання, яке передбачає формування й розвиток у нього/неї ключових компетентностей для навчання впродовж життя на основі виявлених індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей.

R. Downing переконаний, що подібно до персоналізованого навчання індивідуалізоване навчання передбачає індивідуалізацію трьох ключових елементів освітнього процесу відповідно до здібностей, пізнавальних інтересів, мотивів, нахилів кожного окремого учня, зокрема, (1) змісту навчання, (2) форм організації, технологій, методів і засобів навчання; (3) темпу навчання (Downing, 2023).

R. Downing виокремлює дев'ять принципів індивідуалізації навчання, а саме:

- (1) визначення ефективних методів викладання;
- (2) наявність інформації щодо здібностей, пізнавальних інтересів, мотивів, нахилів усіх учнів у класі;
- (3) перегляд освітньої програми за потребою;
- (4) відповідний темп навчання;
- (5) відзначення успіху або/та прогресу учнів;
- (6) визначення освітніх цілей учнями;

- (7) адаптація засобів навчання до індивідуальних освітніх потреб учнів;
- (8) зворотний зв'язок у формі діалогу між учителем і учнем;
- (9) співпраця і партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу (Downing, 2023).

N. T. Malinović-Jovanović, V. S. Zdravković і J. V. Malinović, які досліджують питання, пов'язані з удосконаленням організації освітньої діяльності на заняттях з математики в закладах загальної середньої освіти, наголошують на тому, що незважаючи на всі переваги індивідуалізованого навчання, учителі математики не завжди використовують усі його можливості під час викладання й навчання цього навчального предмету (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018). Учені пояснюють, що це відбувається саме тому, що в більшості випадків учителі потребують додаткової методичної підготовки щодо застосування інноваційних форм, технологій, методів і прийомів індивідуалізації й диференціації навчання. Крім того, наявні засоби навчання (здебільшого шкільні підручники) мають бути адаптовані для індивідуалізованого та/або диференційованого навчання. Реалізація індивідуалізованого навчання також передбачає зміну ролі не лише учнів, а й учителя, оскільки його діяльність зосереджується на адаптуванні освітнього контенту відповідно до інтересів і нахилів учнів, їхніх здібностей, наявного рівня знань, умінь і навичок з певного навчального предмета. Проведений аналіз наукової літератури надав N. T. Malinović-Jovanović, V. S. Zdravković і J. V. Malinović змогу виокремити наступні види індивідуалізованого навчання, а саме: навчання під керівництвом учителя, трирівнева індивідуалізація, застосування робочих зошитів з завданнями різного рівня складності, диференційоване домашнє завдання, програмоване навчання, проблемне навчання, проєктна діяльність, комп'ютерне навчання тощо. Учені зазначають, що відправною точкою для реалізації індивідуалізованого навчання є робоча навчальна програма з предмета, у якій чітко визначена освітня мета й завдання, і пояснюють, що саме робоча

навчальна програма з предмета визначає, які освітні результати (знання, уміння, навички) мають бути досягнуті в межах певного навчального предмета, що передбачає чітке й коректне формулювання освітньої мети й завдань: вони мають бути зрозумілими для учнів і мають відповідати одній із сучасних таксономій (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018). Прикладом, який наводять учені в своїй статті, є таксономія Блума (Bloom, at. all, 1956), яку визнано однією з найефективніших у роботі з учнями, котрі вирізняються різними індивідуально-типологічними й індивідуально-психологічними особливостями. Під поняттям «модель» N. T. Malinović-Jovanović, V. S. Zdravković і J. V. Malinović розглядають «... структурований зміст навчання математики з використанням індивідуалізованого навчання» (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018, p. 15], а під поняттям «моделювання» – удосконалення змісту навчального предмету й індивідуалізацію освітньої діяльності на основі відповідної форми індивідуалізованого навчання (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018). Учені також слушно зазначають, що не існує універсальної моделі для реалізації індивідуалізованого навчання, а структура моделі індивідуалізованого навчання залежить від виду індивідуалізованого навчання (навчання під керівництвом учителя, трирівнева індивідуалізація, застосування робочих зошитів, диференційоване домашнє завдання, програмоване навчання, проблемне навчання, проєктна діяльність, комп'ютерне навчання), до якого вона відноситься. Спільним для всіх моделей індивідуалізованого навчання є те, що освітня діяльність передбачає поступову індивідуалізацію навчання в три етапи, зокрема, підготовчого, операційно-діяльнісного й перевірконого. Структура змісту, який представлено на кожному з цих етапів насамперед залежить від виду індивідуалізованого навчання та типу уроку. Кожний етап передбачає чітке визначення середньої тривалості часу на його реалізацію, основних структурних і методичних компонентів. Методичні компоненти кожного з

етапів вирізняються освітніми цілями, завданнями, доббором форм організації, технологій, методів і засобів навчання.

Незважаючи на те, що індивідуалізація й диференціація навчання відбуваються на всіх виокремлених етапах, найбільше можливостей для ефективної реалізації індивідуалізованого та/або диференційованого навчання використовується саме під час операційного етапу: на цьому етапі самостійність і темп навчання учнів є найбільш помітними.

Модель проблемного навчання. Однією з ефективних моделей індивідуалізованого навчання під час вивчення математики в закладах загальної середньої освіти, на думку N. T. Malinović-Jovanović, V. S. Zdravković, & J. V. Malinović, є модель проблемного навчання (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018). Учені стверджують, що проблемне навчання може бути реалізоване на декількох рівнях залежно від рівня активності учнів щодо розв'язування проблемних ситуацій, а саме: проблемний монолог, проблемний діалог, самостійне розв'язування проблеми, самостійне засвоєння понять і розв'язування проблем різного типу складності. Підготовка проблемної ситуації потребує: (1) проектування й формулювання певної проблемної ситуації задля повторення раніше засвоєного освітнього матеріалу; (2) проектування й формулювання певної проблемної ситуації задля надання учням нового освітнього матеріалу; (3) аналіз проблемної ситуації й формулювання гіпотези щодо її розв'язування; (4) перевірка гіпотези; (5) аналіз результатів і формулювання висновку; (6) розроблення та/або добір завдань для розв'язування; (7) застосування висновків у нових ситуаціях і надання домашнього завдання.

Трирівнева модель індивідуалізованого навчання. Імплементация трирівневої моделі індивідуалізованого навчання передбачає диференціацію освітнього змісту з математики відповідно до рівня наявних знань і вмінь учнів (нижче середнього, середній та вище середнього) і розподіл учнів на три однорідні групи. Освітній зміст (теоретичний матеріал, вправи та

завдання) розробляється та/або добирається таким чином, щоб учні мали змогу самостійно опрацювати його під час занять. А це означає, що він має бути диференційованим за трьома наступними критеріями, а саме: за рівнем складності, за однією з таксономій та відповідно до здібностей учнів.

Учені зазначають, що трирівнева модель індивідуалізованого навчання суттєво відрізняється від моделі проблемного навчання й пропонують чіткий алгоритм дій, який надає вчителю змогу розробляти та/або добирати вправи та завдання за різним рівнем складності. Так, на підготовчому етапі вчитель має (1) адаптувати зміст навчання відповідно до визначених рівнів (нижче середнього, середній та вище середнього); (2) підготувати домашні завдання; (3) сформулювати освітні цілі й дібрати методи навчання; (4) створити групи відповідно до наявних в учнів знань і вмінь та забезпечити їх необхідними освітніми матеріалами й посібниками. Операційний етап передбачає: (1) реалізацію індивідуальної (групової) освітньої діяльності в межах кожної групи (розв'язування учнями завдань за рівнем складності); (2) зворотний зв'язок (самооцінювання відповідей і рішень); (3) спільний аналіз виконаної роботи над вправами, під час якого вчитель має вказати на допущені помилки й обговорити з учнями правильність результатів самооцінювання.

На останньому етапі (етап перевірки) відбувається (1) поширення отриманих результатів за рівнями складності між усіма учнями; (2) презентація найкращих рішень; (3) оцінювання освітньої діяльності учнів; (4) переведення учнів на наступний або попередній рівень; (5) надання учням домашнього завдання й інструкцій щодо його виконання.

Модель програмованого навчання. За моделлю програмованого навчання структурування та диференціація змісту навчального предмету передбачає надання учням вичерпної інформації щодо освітнього (навчального) матеріалу, який вони мають засвоїти, та/або завдань, які вони мають самостійно виконати; а також чітких інструкцій щодо виконання їхніх завдань. Учні мають навчитися самостійно аналізувати явища й процеси,

розуміти сутність кожного завдання й сприймати його логічну структуру, приймати рішення щодо переходу до розв'язування наступного завдання тощо.

У своїх висновках N. T. Malinović-Jovanović, V. S. Zdravković і J. V. Malinović зазначають, що реалізація індивідуалізованого та диференційованого навчання надає змогу максимально ефективно вплинути на освітню діяльність учнів з різними інтересами, нахилами й здібностями, але рішення вчителя щодо індивідуалізації або диференціації навчання в класі залежить від педагогічного досвіду кожного окремого вчителя (Malinović-Jovanović, Zdravković & Malinović, 2018).

A. Schleicher також вважає, що більш ефективній індивідуалізації навчання сприяє поява й розвиток інноваційних технологій (Schleicher, 2015). Але питання не лише в їх упровадженні в освітній процес, а в зміні підходів до освітнього підходу загалом і до суб'єктів навчання зокрема. Учні, які зараз навчаються в закладах загальної середньої освіти, мають набути таких умінь і навичок, які нададуть їм змогу бути конкурентоздатними в мінливих реаліях сьогодення й майбутнього. Отже, A. Schleicher акцентує увагу на тому, що застосування інновацій загалом й інноваційних технологій зокрема надає сучасним закладам загальної середньої освіти можливість створювати інноваційні освітні середовища, у яких учні перетворюються на автономних суб'єктів навчання. Це відбувається завдяки тому, що в такому середовищі освітня діяльність учнів є спільною й соціально-орієнтованою, а індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості учнів ураховуються повною мірою. В основу створення інноваційного освітнього середовища покладено наступні чотири принципи, а саме: принцип командного викладання (залучення до проведення заняття двох або більше вчителів); принцип об'єднання учнів різного віку в групи різного розміру; принцип гнучкості в організації освітнього процесу; принцип реалізації основних положень різних методологічних підходів в освітньому процесі.

Принцип командного викладання забезпечує врахування різних стилів викладання в організації освітньої діяльності учнів і сприяє більш ефективній індивідуалізації навчання (Schleicher, 2015).

А. Schleicher наводить різні приклади того, як цей принцип може реалізуватися в освітньому процесі. Так, у закладі загальної середньої освіти «Europaschule», який знаходиться в місті Лінц в Австрії з учнями одного класу працюють два вчителі: діяльність одного з учителів зосереджена більше на поясненні теоретичного матеріалу, а також завдань, які учні мають виконувати під час заняття. Діяльність другого вчителя, який приділяє увагу учням з особливими потребами, спрямована здебільшого на розв'язування соціальних питань (Schleicher, 2015).

В іншому закладі загальної середньої освіти, який знаходиться в місті Санкт-Марайн-бац-Грац (Австрія), у класах навчаються не лише учні різного віку, а й учні з особливими освітніми потребами. Дітей не об'єднують у групи відповідно до їхніх здібностей або інтересів, учителі, які працюють з класом, диференціюють навчання в такий спосіб: освітній матеріал презентує один учитель для всіх учнів у класі одночасно, але для його відпрацювання учнів об'єднують у різні групи за різними критеріями, з якими працює два вчителі: один учитель працює з учнями, які вирізняються наявністю високого рівня мотивації навчання, які не мають проблем із опануванням освітнього матеріалу і які отримують більш складні завдання в якості додаткового матеріалу, інший учитель працює з учнями, чия мотивація навчання є низькою й у яких виникають певні проблеми із засвоєнням освітнього матеріалу (Schleicher, 2015).

Цікавим досвідом, на думку А. Schleicher, є організація освітнього процесу в закладах професійно-технічної освіти в межах проекту, який мав назву «Трамплін» і був спрямований на підтримку молодих людей віком від 15 до 24 років (“Dobbantó” (“Springboard”) programme – Hungary, n. d.), (Dobbantó (Springboard) project of FSZK (Public Foundation for the Equal

Opportunities of Persons with Disabilities), n. d.), (Springboard (Dobbantó) Programme, 2018), (Schleicher, 2015). Громадський фонд забезпечення рівних можливостей осіб з особливими потребами в Угорщині координував діяльність проекту, яка була ініційована Міністерством освіти і культури Угорщини за сприяння Національного фонду професійної освіти (2008–2011 рр.). До участі в проєкті було залучено п'ятнадцять закладів професійно-технічної освіти по всій Угорщині. Учасники проєкту – молоді люди, яким загрожувала соціальна ізоляція через те, що вони покинули заклади загальної середньої освіти через неуспішність (оскільки мали труднощі з навчанням) та/або порушення дисципліни. У межах зазначеного проєкту молоді люди навчалися протягом одного навчального року й мали можливість здобути необхідні знання, уміння й навички, завдяки чому вони поверталися до закладів загальної середньої освіти або мали змогу закінчити заклад професійно-технічної освіти й здобути певну кваліфікацію фахівця.

Розроблена комплексна програма була спрямована на:

(1) надання індивідуальної підтримки керівникам закладів освіти задля формування й розвитку в них здатності запроваджувати інновації на інституційному рівні;

(2) надання підтримки педагогічним колективам щодо вивчення інноваційних методологічних підходів і запровадження змін в управлінні класом;

(3) розроблення нових, компетентнісно-орієнтованих освітніх програм зі складним змістом.

З учнями в класі зазвичай працювали від трьох до п'яти вчителів: два вчителя проводили разом з учнями 40% навчального часу, три вчителі працювали окремо з групами учнів і надавали їм додаткову підтримку з гуманітарних, природничих та професійно-технічних предметів.

Метою застосування в освітньому процесі принципу об'єднання учнів різного віку в групі різного розміру є активізація навчально-пізнавальної

діяльності учнів; формування й розвиток у них соціально-емоційних навичок; створення сприятливих умов для взаємонавчання між учнями з різним рівнем базових знань, умінь і навичок; а також зменшення рівня булінгу тощо. A. Schleicher також наводить приклади реалізації зазначеного принципу в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти в різних країнах світу. Так, у закладі загальної середньої освіти в місті Лісб'єрг (Данія) діти віком від 6 до 13 років було об'єднано в дві великі групи, зокрема одна група складалася з учнів від 6 до 9 років, учасниками другої групи були учні віком від 10 до 13 років. У межах цих великих груп учнів різного віку було об'єднано в менші групи по 12 осіб. Викладання в зазначених групах є диференційованим і передбачає почергову організацію освітньої діяльності у великих і малих групах. Для кожного учня розробляють індивідуальну освітню траєкторію.

Ще в одному закладі загальної середньої освіти в норвезькому місті Крістіансанн учнів різного віку також було об'єднано в групи. Так, одна група може налічувати від 33 до 54 учнів. Значна кількість часу відводиться на формування й розвиток гнучких навичок і побудови довірливих стосунків між дітьми різного віку, що зменшує кількість випадків булінгу в закладі та підвищує в них рівень сформованості особистісної безпеки й упевненості в собі.

Цікавим для нашого дослідження є досвід реалізації індивідуалізованого навчання в міжнародній бізнес-школі для учнів віком від 14 до 18 років (60% усіх учнів є мігрантами), яка знаходиться в місті Гетцендорф (Австрія). Зазначимо, що всі учні, які навчаються в зазначеному закладі, мають різний рівень базових знань, умінь і навичок. Освітній процес організовано за різними формами з акцентом на самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів і соціальній взаємодії. Особливість індивідуалізованого навчання, яке реалізується в освітньому процесі зазначеної міжнародної бізнес-школі, полягає в тому, що групи учнів досліджують різні проблеми й

учні звітують лише за результати, які мають отримати під час роботи в групі. Учні досліджують певну проблему протягом одного заняття або протягом цілого тижня.

М. М. Елліс визначає три способи якісної індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (Ellis, 2018). Перший спосіб стосується виявлення індивідуальних навчальних (освітніх) потреб учнів. М. М. Елліс вважає, що індивідуалізоване навчання працює краще, коли вчитель добре знає своїх учнів (їхні інтереси, потреби, побажання) і може побудувати з ними партнерські взаємини, які ґрунтуються на певних принципах. Другий спосіб пов'язаний із ретельним плануванням освітнього процесу. Учитель не має поспішати впроваджувати всі ідеї, пов'язані з індивідуалізацією навчання. Успіх індивідуалізованого навчання залежить від його ретельного планування: розроблення якісних заходів та/або добір ефективних завдань потребує часу. Третій спосіб: Учитель має пам'ятати, що індивідуалізація навчання – це не єдиний метод навчання в класі. Проте, регулярне використання певних прийомів індивідуалізованого навчання забезпечує врахування потреб, інтересів і нахилів усіх учнів (Ellis, 2018).

Учені в усьому світі визнають той факт, що персоналізована система навчання, яка була розроблена американським ученим F. Keller у 1964 році, є однією з перших комплексних систем (Eyre, 2007), (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.), (Keller, 1968).

У своїй статті «Школа, до побачення...» учений ґрунтовно описує всі події у власному житті, які надихнули його на розроблення персоналізованої системи навчання: « ... *“Вчителькою” зазвичай була жінка, не завжди молода і не завжди вродлива. Вона часто була вимогливою, а іноді й гострою на язик, коли учні переходили за межі дозволеного. Але іноді, якщо якийсь учень надзвичайно добре виконував домашнє завдання або декламував вірші, він міг дістати похвали, що й робило час проведений у школі вартим того. У такі моменти ми любили нашу вчительку і відчували, що школа – це весело...*

Потім я звернувся до іншого виду освіти, де надання підтримки було таким же рідким явищем, як і в шкільному класі» [переклад надано в авторській редакції] (Keller, 1968, р. 79). Незабутнє враження на вченого справила організація освітнього процесу у військовому навчальному центрі. Учений пише, що «... навчання в такому центрі було дуже індивідуалізованим, і незважаючи на велику кількість учнів у класах, студенти мали змогу опановувати освітній (навчальний) матеріал у власному темпі» [переклад надано в авторській редакції] (Keller, 1968, р. 79). Учні мали чітке уявлення про вимоги до освітніх результатів, а також покрокові інструкції щодо досягнення визначених освітніх результатів.

F. S. Keller сформулював п'ять ключових принципів, які, на його думку, вирізняють персоналізовану систему навчання від традиційної класно-урочної системи (Keller, 1968, р. 83), а саме:

(1) принцип засвоєння освітнього матеріалу у власному темпі, що надає учню змогу опановувати його зі швидкістю, яка відповідає його здібностям;

(2) принцип досягнення майстерності в засвоєнні освітнього матеріалу, який передбачає перехід до вивчення нового матеріалу лише за умови успішного засвоєння попереднього;

(3) застосування лекцій і демонстрацій в освітньому процесі як засобів підвищення мотивації, а не як джерел критичної інформації;

(4) акцентування уваги на обов'язковому спілкуванні (письмовому) між учителем і учнями;

(5) моніторинг успішності учнів (допомога з боку інспекторів, що «... передбачає проходження повторних тестувань, негайне виставлення оцінок, репетиторство й помітне посилення особистісно-соціального аспекту освітнього процесу...»).

Грунтовний аналіз наукової спадщини F. S. Keller, надав Н.-Z. Но, Н. А. Tomlinson & А. D. Whipple дає змогу узагальнити принципи навчання, які було покладено в основу розробленої ним персоналізованої системи

навчання (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.). На погляд учених, визначені принципи не є унікальними, але їх гармонійне поєднання стало запорукою успішності функціонування цієї системи (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.). До таких принципів навчання вчені відносять:

- 1) активне реагування з боку вчителя й учнів;
- 2) створення позитивних умов і усвідомлення наслідків;
- 3) конкретизація цілей;
- 4) ретельний добір необхідного освітнього матеріалу;
- 5) досягнення майстерності перед переходом до вивчення іншого освітнього матеріалу;
- 6) відповідність між оцінкою й зусиллями, які докладають учні;
- 7) постійний моніторинг освітніх досягнень;
- 8) наявність зворотного зв'язку;
- 9) різний темп засвоєння освітнього матеріалу;
- 10) урахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів, їхніх потреб, інтересів і нахилів (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.).

Ще однією з ефективних моделей індивідуалізованого навчання в зарубіжному науковому просторі є так звана система аудіовізуального навчання, яка була розроблена відомим американським ученим S. N. Postlethwait у 1961 році (Postlethwait, 1981). Пошуки знайти ефективний метод викладання ботаніки для більшої кількості студентів коледжів та ефективно допомогти студентам, котрі вирізнялися неглибокими знаннями з цієї дисципліни, надали S. N. Postlethwait змогу розробити зазначену модель. У своїй статті «Аудіовізуальна система навчання – успіхи й невдачі» S. N. Postlethwait пише, що наявність у студентів першого курсу, які вивчали ботаніку в університеті Пердью, розмаїття досвіду, інтересів і здібностей, призвели до того, що він був змушений внести деякі зміни в освітній процес відповідно до їхніх індивідуальних потреб (Postlethwait, 1981, p. 29). Першим

кроком у розробленні аудіовізуальної системи було запис щотижневих презентацій на аудіокасетах. Ці касети були розміщені у вільному доступі в бібліотеці, і студенти мали змогу використовувати їх як додатковий ресурс для проведення окремих занять. Під час добору освітнього матеріалу й запису лекцій на аудіокасети S. N. Postlethwait дійшов до висновку, що наявність лише аудіоматеріалів не є достатньо ефективним способом надання студентам освітнього (навчального) матеріалу. Під час прослуховування касет студенти також користувалися підручником. Пізніше вченим було розроблено інші освітні матеріали (експериментальне обладнання, проєкційні зображення: слайди, фільми тощо) і систему методичної підтримки для викладачів (Postlethwait, 1981).

Серед принципів навчання, які було покладено в основу системи аудіовізуального навчання, учені виокремлюють наступні: 1) принцип повторення; (2) принцип концентрації; (3) принцип застосування асоціацій; (4) принцип об'єднання освітнього матеріалу в окремі розділи; (5) принцип застосування засобів комунікації, котрі відповідають сформульованій меті тощо (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.).

Незважаючи на численні переваги моделі аудіовізуального навчання (визначення власного темпу навчання, наявність фіксованого змісту навчання), Н.-З. Но, Н. А. Tomlinson & А. D. Whipple вважають, що до його недоліків слід віднести (1) здатність і готовність здобувачів освіти брати на себе відповідальність за власне навчання та (2) суворий контроль з боку викладача (вчителя) (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.).

Цікавими для нашого дослідження щодо визначення змісту й сутності поняття «індивідуалізоване навчання», а також моделі індивідуалізації навчання є наукові положення, обґрунтовані в документі «Персоналізоване навчання в педагогічній освіті: рамка й методичні рекомендації» (UNESCO, 2020). У документі, який було розроблено представниками Шяуляйського університету, Університету Вітаутаса

Магнуса, Вільнюського університету, Університету Ісландії та Національного університету Ірландії (Корк) у межах міжнародного проєкту «INTERPEARL», слушно зазначено, що незважаючи на ґрунтовні напрацювання в галузі дидактики, багато систем освіти в світі продовжують організовувати освітню діяльність на засадах традиційного універсального підходу, коли навчальний зміст не диференціюється залежно від інтересів учнів або їхніх попередніх досягнень, а всі учні мають досягти однаковий освітній результат під час вивчення певного предмету (UNESCO, 2020). До основних недоліків традиційного універсального підходу зазвичай відносять: (а) *невідповідність між здобутими теоретичними знаннями і практичними вміннями й навичками*; (б) *неврахування індивідуально-типологічних та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхніх інтересів і нахилів тощо. Невідповідність між здобутими теоретичними знаннями і практичними вміннями й навичками*. До основних недоліків традиційного універсального підходу відносять те, що попри наявність в учнів теоретичних знань, вони не завжди здатні розв'язувати проблеми, з якими вони стикаються в реальному житті. Практичний досвід показує, що не завжди всі учні можуть опанувати навчальний (освітній) матеріал у повному обсязі або попри наявність ґрунтовних знань не всі учні знають, як правильно застосовувати набуті ними знання на практиці.

У документі наголошується на тому, що основна мета індивідуалізованого навчання полягає в підвищенні самостійної активності учнів та розвитку їхніх пізнавальних можливостей. А для цього освітній процес має вибудовуватися за врахування наступних принципів навчання, а саме: принципу доступності навчання й урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів; принцип спільної відповідальності вчителя й учнів за навчання; принцип урахування суб'єктного досвіду учнів, принцип активізації пізнавальної діяльності учнів; принцип партнерської взаємодії; принцип науковості тощо (UNESCO, 2020).

Навчання є складним процесом, завдяки якому учні мають можливість набути концептуальні знання та налагодити ефективну взаємодію з іншими (UNESCO, 2020). Індивідуалізоване навчання здебільшого зацентровано на формуванні суб'єктної активності учнів, розкритті їхнього творчого потенціалу, урахуванні їхніх інтересів і створенні сприятливих умов для вільного вибору ними індивідуальної освітньої траєкторії. Проте, індивідуалізоване навчання це не лише те, що й як учителі викладають навчальний матеріал, а учні його вивчають, це ще й те, як організація освітнього процесу й освітнє середовище впливає на якість навчання й викладання. А це означає, що задля успішної індивідуалізації навчання, учитель має знати відповіді на наступні питання, а саме: що вивчати (зміст освіти), як вивчати, де вивчати і як навчити учнів використовувати набуті знання, уміння та навички в мінливому освітньому середовищі. Іншими словами, невіддільними компонентами індивідуалізованого навчання мають бути:

(а) спільний діалог, співтворчість, рефлексія та взаємна відповідальність учнів і вчителів;

(б) гнучкий освітній контент, інструменти та середовища, що сприяють задоволенню інтересів і потреб учнів та партнерській взаємодії між учителем і учнем;

(в) залучення учнів до різних освітніх спільнот і спільнот рефлексійних практик за врахування їхніх інтересів і потреб задля надання їм цілеспрямованої підтримки;

(г) прийняття рішень на основі рефлексії, постійне вдосконалення, самооцінювання та зворотний зв'язок для інформування про наступні кроки в навчанні та викладанні (UNESCO, 2020, р. 17].

У документі розроблено й обґрунтовано модель індивідуалізованого навчання «Інтерактивна подорож учня і вчителя», яку має бути покладено в

основу професійної підготовки вчителів. Структуру моделі складають чотири виміри, а саме: особистість, процес, практика і середовище.

Вимір «Особистість» включає наступні складові:

- (1) різноманіття й інклюзія;
- (2) особливості (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) учнів;
- (3) суб'єктність і суб'єктні якості учнів;
- (4) автономність і самоефективність учнів;
- (5) спільна відповідальність учителя й учнів за результати навчання.

Різнманіття й інклюзія. Усвідомлення різноманіття й інклюзії є позитивним засобом удосконалення освітнього процесу шляхом оцінювання й урахування суб'єктності учнів, їхніх потенційних можливостей, цілей, мотивації, які вони привносять в освітній простір.

Знання особливостей (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) **кожного учня.** Знання вчителем особливостей кожного учня надає їм змогу відчувати себе поважними й цінними учасниками освітнього процесу. Навчання, яке організоване за врахування інтересів, потреб, нахилів і сильних сторін учнів, забезпечує вдосконалення їхніх знань, умінь і навичок.

Урахування в освітньому процесі суб'єктності й суб'єктних якостей учнів. Суб'єктність і суб'єктні якості учнів виявляються в їхньому праві робити вибір того, що, де, як і коли вивчати. Урахування в освітньому процесі суб'єктності й суб'єктних якостей учнів надає вчителю змогу перетворювати їх на активних учасників освітнього процесу, здійснювати підтримку у визначенні власних цілей, а також навчити учнів керувати власним навчанням.

Формування автономності та самоефективності учнів. Формування автономності та самоефективності учнів є ефективним шляхом підвищення позитивної мотивації й завдяки розвитку таких навичок, як постановка

цілей, планування, управління інформацією, розв'язування проблем, прийняття рішень, творчість, моніторинг, самоаналіз, самооцінювання/оцінювання та планування, що, у свою чергу сприяє індивідуалізації навчання.

Спільна відповідальність учителя й учнів за результати навчання.

Спільна відповідальність учня й учителя за якість навчання та його результати передбачає надання учням можливості робити свідомий вибір і приймати рішення протягом усього освітнього процесу та самостійно оцінювати здобуті освітні результати.

Розробники моделі зазначають, що складовими виміру «середовище» є:

- (1) освітній простір;
- (2) індивідуальний освітній простір;
- (3) групова робота;
- (4) експозиції й презентації;
- (5) вшанування навчання (UNESCO, 2020).

Освітній простір. Індивідуалізація навчання в закладі освіти потребує реалізації провідних положень змішаного підходу, а також застосування всього спектру технологічних ресурсів.

Індивідуальний освітній простір. Створення індивідуального освітнього простору передбачає залучення учнів до індивідуальної роботи.

Групова робота. Мета застосування групової роботи полягає в тому, щоб задля досягнення певного результату учні з різними здібностями співпрацювали в парах або групах.

Зважаючи на те, що індивідуалізація навчання має на меті залучити всіх учнів до процесу навчання й створити сприятливі умови для розкриття ними власного творчого потенціалу, до складників виміру «Процес» віднесено:

- (1) партнерську взаємодію;
- (2) співтворчість у навчанні;
- (3) автентичні завдання/застосування методів ситуаційного аналізу;

- (4) систематичне дослідження;
- (5) гнучкість і підтримка;
- (6) поєднання навчання в класі та поза його межами;
- (7) стратегія скаффолдинга та зменшення підтримки з боку викладача;
- (8) оцінювання освітньої діяльності;
- (9) рефлексія освітнього процесу й освітніх результатів (UNESCO, 2020).

Партнерська взаємодія. Партнерська взаємодія сприяє спільній організації освітньої діяльності, розробленню, упровадженню й оцінюванню індивідуалізованого навчання шляхом застосування широкого спектру методів формування суб'єктності учнів, сучасних інноваційних технологій навчання, а також шляхом залучення учнів і вчителів до спільного розроблення освітнього контенту. На сьогодні інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання є одним із найефективніших засобів індивідуалізації навчання.

Співтворчість у навчанні. Реалізація такого принципу, як співтворчість у навчанні, надає вчителям змогу поступово залучати учнів до активної участі, що сприяє усвідомленню ними важливості навчання, здобуття знань, умінь і навичок.

Автентичні завдання / застосування методів ситуаційного аналізу. Аналіз певних ситуацій, котрі, по-перше, відображають складність реальних життєвих умов і способів навчання, наприклад, види діяльності, які не обмежені часом або одне соціально значуще складне завдання, а по-друге, надають учням можливість для змістовного дослідження протягом тривалого періоду часу.

Систематичне дослідження. Систематичне дослідження з використанням ресурсів, які можуть слугувати основою для проведення повторних досліджень, а саме:

(1) набуття знань шляхом доступу, відбору, зіставлення, аналізу й інтеграції даних, а також оцінювання, встановлення зв'язків і співпраця задля ефективного застосування здобутих знань;

(2) можливості для виявлення різних точок зору й висловлення різних думок шляхом співпраці (UNESCO, 2020).

Гнучкість і підтримка. Гнучкість і підтримка необхідна задля розвитку майстерності. Роль учителя полягає в тому, щоб підтримувати, а не керувати, шляхом визнання сильних сторін і викликів, а також шляхом урахування індивідуальних потреб, прагнень і культурного контексту.

Стратегія скаффолдинга та зменшення підтримки з боку викладача. Стратегія скаффолдинга, зменшення підтримки з боку викладача та надання коучингу в критичні моменти, коли це необхідно, або доступу до експертних знань; а також заохочення учнів до порівняння з іншими на різних етапах виконання завдань.

Поєднання навчання в класі та поза його межами. Поєднання навчання в класі та поза ним, а також вихід за межі освітньої програми за темами, що становлять взаємний інтерес, створення сприятливих умов для спілкування й обміну думками з іншими студентами та викладачами.

Оцінювання освітньої діяльності. Оцінювання освітньої діяльності учнів за допомогою декількох індикаторів і забезпечення достовірності та надійності результатів за відповідними критеріями.

Рефлексія освітнього процесу й освітніх результатів. Рефлексія освітнього процесу й освітніх результатів, а також забезпечення відповідних дій за результатами рефлексії.

Вимір «Практика» містить наступні складові, зокрема, (1) формування ефективних взаємовідносин між учителем і учнями; (2) створення «освітніх спільнот» і «спільнот практики»; (3) формування в учнів здатності до рефлексії (UNESCO, 2020).

Серед ефективних методів індивідуалізації навчання розробники міжнародного проєкту «INTERPEARL» виокремлюють інноваційну технологію «Подумай – Обговорюй у парі – Обмінюйся думками» (Think-Pair-Share); метод індивідуальної роботи й отримання відгуків від однокласників; метод трьохетапного інтерв'ю; метод «Обговорюй під час прогулянки» (Walk & Talk) (UNESCO, 2020).

Інноваційна технологія «Подумай – Обговори в парі – Обмінюйся думками». Учитель ставить учням запитання. Учні мають обдумати відповідь і написати коротку відповідь на запитання. Після того, як учні напишуть відповіді, вони мають обговорити їх у парах і дійти згоди. Після цього учні обговорюють відповіді всім класом.

Як приклад застосування зазначеної інноваційної технології розробники міжнародного проєкту «INTERPEARL» указують на залучення учасників проєкту до обговорення їхніх основних якостей. Учасникам проєкту було запропоновано список основних якостей особистості (таблиця 4.2), з якого вони мали відібрати 4-5 якостей, які притаманні саме їм. Учасники мали надати визначення цим якостям, описати, яким чином ці якості виявляються в їхньому повсякденному житті за допомогою 2-4 речень. Після індивідуального виконання завдання учасники мали обговорити свої думки в парах, а потім поділитися думками щодо своїх основних якостей з усім класом і здійснити групову рефлексію.

Метод індивідуальної роботи й отримання відгуків від однокласників. Мета застосування зазначеного методу полягає в залученні учнів і вчителів до усвідомлення того, як теоретичний матеріал, який вони вивчають, співвідноситься з практичною діяльністю.

Індивідуальна робота учнів організована за певним алгоритмом, який імплементовано в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Таблиця 4.2: Узагальнений список основних якостей особистості

Чесність	Щирість	Пристрасть
Сила волі	Рушійна сила	Урівноваженість
Любов	Почуття гумору	Радість
Турботливість	Тактовність	Винахідливість
Креативність	Співчуття	Довіра
Надійність	Гнучкість	Розуміння
Рішучість	Мужність	Відкритість
Чуйність	Почуття справедливості	Делікатність
Допитливість	Емпатія	Стійкість
Наполегливість	Толерантність	Ініціативність
Підприємливість	Організованість	Вишуканість
Оптимізм	Спритність	Ліберальність
Відданість	Покірливість	Повага

Джерело: UNESCO, Personalized learning within teacher education: a framework and guidelines (UNESCO, 2020).

Учителі залучають учнів до «мозкового штурму» за темою «Яким чином, на їхню думку теоретичний матеріал, який вони вивчають, може вплинути на їхню практичну діяльність?».

Після цього вчитель залучає учнів до парної роботи: учні в парах представляють списки ідей або слів, які вони сформулювали, обговорюють ці слова або ідеї задля продукування нових ідей.

Наступне завдання полягає в тому, що учні мають відібрати два слова або дві ідеї і складених ними списків, пояснити значення цих слів та/або ідей, а також пояснити, яким чином ці слова або ідеї пов'язані або впливають на їхню практичну діяльність.

Після цього учні знову працюють у парах, представляють свої напрацювання й обговорюють їх один з одним. Учні, які працюють у парах, мають оцінити й надати відгуки сформульованим ними ідеям.

На останньому етапі учням пропонується описати теоретичний матеріал, який вони вивчають.

На виконання кожного завдання учням надається від трьох до десяти хвилин залежно від його складності (UNESCO, 2020).

Метод трьохетапного інтерв'ю. Зазначений метод реалізує провідні положення інтерактивно-партисипативного підходу й спрямований на дослідження життєвих ситуацій у малих групах (від 3 до 5 учасників). Учасники кожної групи виконують наступні ролі, зокрема, інтерв'юєр, респондент, стенографіст). Кожен учасник групи відповідає за свою роль. Інтерв'юєр фасилітує дискусію та ставить запитання. Респондент ділиться з групою власним досвідом. Стенографіст робить нотатки і дає короткий відгук про процес інтерв'ю, зазначає те, що його/її суттєво вразило. Розробники методу трьохетапного інтерв'ю зазначають, що задля того, щоб воно було ефективним, учасники мають дотримуватися певного алгоритму дій, а саме:

1) учасники об'єднуються в групи з трьох осіб. Інтерв'юєр опитує респондента, а стенографіст робить нотатки або записує інтерв'ю;

2) усі учасники в групі мають виконати ролі інтерв'юєра, респондента й стенографіста;

3) потім у форматі «круглого столу» учасники групи діляться тим, що вони дізналися з інтерв'ю або обговорюють з усіма учнями класу;

4) кількість часу, яка відводиться на одне інтерв'ю, строго регламентується перед початком інтерв'ю.

Застосування зазначеного методу трьохетапного інтерв'ю сприяє формуванню в учнів навичок активного слухання й проведення інтерв'ю. Водночас, учні вчаться формулювати відкриті й уточнювальні запитання, а

наявність у них смартфонів надає їм змогу записувати інтерв'ю задля їхнього подальшого прослуховування й рефлексії (UNESCO, 2020).

Метод «Обговорюй під час прогулянки» (Walk & Talk). Застосування методу «Обговорюй під час прогулянки» надає вчителю змогу індивідуалізувати навчання в неформальному середовищі, у якому учні вчаться виявляти свої творчі й аналітичні здібності. Задля реалізації зазначеного методу учні мають бути об'єднані в міні-групи й мають обговорювати одну й ту саму проблему або питання. Під час прогулянки за задалегідь визначеним маршрутом або на задалегідь визначений час учитель пропонує учням обговорити певну тему або питання. Після повернення до класу учні мають записати відповіді у формі постера або підготувати доповідь у формі презентації.

Прикладом застосування методу «Обговорюй під час прогулянки» може бути прогулянка, яка займає 15-50 хвилин, організована наприкінці навчального дня в школі. Учитель може запропонувати учням обговорити те, що корисного вони вивчили сьогодні під час навчальних занять. Після прогулянки учні в міні-групах мають викласти свої думки на аркуші паперу (максимум 2-3 абзаци) і здати роботи викладачеві або розмістити свої думки на стінах класу у вигляді постерів (UNESCO, 2020).

Варто зазначити, що підготовку й розроблення певної інформації на окремих аркушах паперу, а також розміщення цієї інформації на стінах класу у вигляді постеру можна також віднести до такої інноваційної стратегії індивідуалізації навчання, яка в зарубіжній педагогічній літературі отримала назву «Дошка для графіті» (Lynch, 2022). Цікавим є також той факт, що ця стратегія є різновидом ще однієї стратегії індивідуалізації навчання «Обговорення на великому аркуші плакатного паперу». Під дошкою для графіті розглядають місце для занотування спільних думок (акруш паперу А4, ватман, дошка), на якому учні записують певні ідеї, питання, пропонують підходи до розв'язування певних завдань. До безперечних переваг цієї

стратегії відносять те, що її можна реалізувати за п'ять-десять хвилин і залучити до виконання завдання всіх учнів класу. Учитель також може застосовувати цю стратегію задля того, щоб допомогти учням систематизувати наявні знання з певної теми, підготуватися до її обговорення або написання есеїв. Застосування зазначеної стратегії передбачає виконання певного алгоритму дій. Так, М. Lynch вважає, що, по-перше, учитель має продумати й підготувати місце в класі задля того, щоб усі учні мали змогу писати одночасно. Ватмани мають бути прикріплені на стіні й має бути достатньо письмового приладдя (по одному маркеру для кожного учня). М. Lynch зазначає, що краще підготувати маркери, оскільки ту інформацію, яку учні пишуть маркерами легше читати на відстані. По-друге, перед початком роботи над завданням учень має обговорити з учнями те, як вони мають себе поводити під час його виконання, яка кількість учнів має писати на «дошці для графіті» одночасно, що всі учні мають написати принаймні один коментар або одне запитання тощо. По-третє, учитель має регулювати час для виконання цього завдання. М. Lynch пояснює, що учні починають виконувати завдання дуже повільно, оскільки вони потребують певного часу, а потім, коли, дошка містить коментарі, які викликають реакцію учнів, робота пришвидшується. Зазвичай виконання цього завдання може потребувати до десяти хвилин, але учні інколи потребують більше часу. Обов'язковою умовою застосування цієї стратегії є групова дискусія. Коментарі, які учні залишають на «дошці для графіті» є підґрунтям для проведення групового обговорення. Учитель може попросити учнів підсумувати й узагальнити основні ідеї. М. Lynch також зазначає, що цю стратегію краще застосовувати після активної, емоційної розмови, відео або виступу запрошеного спікера тощо. Учні можна запропонувати узагальнити те, що їх вразило найсильніше (Lynch, 2022).

Стратегія індивідуалізації навчання «Обговорення на великому аркуші плакатного паперу». Основна мета – залучити до спільного висловлення думок і обговорення тих учнів, які не дуже охоче беруть участь у вербальних дискусіях, а також задля того, щоб сформувати в учнів навички активного слухання. Задля виконання завдання вчитель об'єднує учнів у міні-групи (3 учні) або пари. У якості завдання учитель може запропонувати учням висловити свої думки щодо певної цитати або інформації з певного історичного документа. Основна ідея полягає в тому, що:

(1) учні мають виконувати завдання мовчки (вони не мають розмовляти один з одним);

(2) кожен учень має написати власний коментар щодо запропонованої цитати або наданої інформації на спільному папері;

(3) усі учні мають взяти участь у спільному обговоренні коментарів.

Застосування зазначеної стратегії передбачає виконання певних послідовних дій, зокрема, вибір теми для обговорення, інструкції для учнів, виконання завдання, ознайомлення з роботами інших груп, ознайомлення з новими коментарями, спільне обговорення.

Вибір теми для обговорення. Учитель має обрати таку тему для обговорення, яка буде цікавою учням. У якості теми вчитель може обирати запитання, цитати, історичні документи, уривки з літературних творів, поезії або зображення. Кожна міні-група або пара отримує аркуш великого плакатного паперу, на якому вони мають записати свої коментарі. Посередині кожного аркушу великого плакатного паперу вчитель записує цитату, уривок з історичного документу або літературного твору, поезії або приклеїти зображення, цитату, уривок тощо).

Інструкції для учнів. Учитель інформує учнів про те, що це завдання має виконуватися в тиші, а все спілкування й обговорення має відбуватися в письмовій формі. Учні мають розуміти, що вони матимуть достатньо часу поспілкуватися в парах і великих групах пізніше.

Виконання завдання. Кожна міні-група або пара отримує великий аркуш плакатного паперу, а кожен учень – маркер або фломастер. Можна запропонувати кожному учню в міні-групі або парі обрати свій колір. Учні читають текст (або дивляться на зображення) мовчки. Після того, як вони його прочитали, вони мають його прокоментувати й поставити запитання один одному в письмовій формі. Якщо хтось із групи ставить запитання, інші учасники групи мають відповісти. Учні можуть малювати лінії, які з'єднують коментарі з конкретним запитанням. Тривалість цього етапу не має становити більше 15 хвилин.

Обмін думками. Після виконання завдання в міні-групі або парі, учні мають ознайомитися з роботами інших груп. Вони можуть коментувати погляди інших учнів або ставити додаткові запитання. Учитель також має чітко визначити час на виконання цього етапу.

Ознайомлення з новими коментарями. Учні збираються біля свого аркушу великого плакатного паперу й ознайомлюються з новими коментарями, написаними іншими учасниками. Тепер вони можуть вільно обговорити завдання, свої власні коментарі та відповіді на запитання, ті коментарі, які вони прочитали в інших роботах, а також коментарі, які написали їхні однокласники. На цьому етапі учитель може попросити учнів визначити питання або коментар, який їх найбільше зацікавив.

Спільне обговорення. Учитель може розпочати спільне обговорення такого запитання, як «Чи можете ви сказати, чого ви навчилися під час виконання цієї вправи?». Обговорення також може стосуватися емоцій або певних труднощів, які пов'язані з виконанням завдання.

Різновидом стратегії **індивідуалізації навчання «Обговорення на великому аркуші плакатного паперу»** є **«Обговорення на маленькому аркуші паперу»** (Facing History & Ourselves, 2008). Для виконання завдань за зазначеною стратегією, учнів об'єднують у міні групи (3-5 учнів). Кожна група отримує своє завдання або кожній групі пропонують одне й те саме

завдання. Учні мають вирішити, хто починає першим. Після того як перший учень прокоментує надану цитату, інформацію, уривок з літературного твору тощо, аркуш папера переходить до іншого учня в групі. Усі учні в групі мають висловити свою думку, поставити запитання та/або надати відповіді на запитання. Насамкінець, малі групи обговорюють питання й ідеї, які виникли в них під час виконання цієї справи (Facing History & Ourselves, 2008).

Отже, маємо зазначити, що на сьогодні не існує єдиної універсальної моделі індивідуалізованого навчання, а серед розроблених, обґрунтованих й апробованих моделей індивідуалізованого навчання можна виокремити персоналізовану систему навчання, яку було розроблено американським ученим F. Keller (Eyre, 2007), (Ho, Tomlinson & Whipple, n. d.), (Keller, 1968); трирівневу модель індивідуалізованого навчання; модель програмованого навчання; модель аудіовізуального навчання, яку було розроблено відомим американським ученим S. N. Postlethwait (Postlethwait, 1981); модель індивідуалізованого навчання «Інтерактивна подорож учня й учителя», яку було розроблено представниками Шяуляйського університету, Університету Вітаутаса Магнуса, Вільнюського університету, Університету Ісландії та Національним університетом Ірландії (Корк) у межах міжнародного проєкту «INTERPEARL».

4.3 Діагностувальний інструментарій для виявлення індивідуального стилю навчання, інтересів і нахилів учнів початкової, базової середньої і старшої профільної школи

Аналіз зарубіжної наукової літератури показує, що діагностування учнів задля виявлення їхніх мотивів, інтересів, нахилів та індивідуальних стилів навчання потребує застосування певного діагностувального інструментарію (Garrett, & Clement, 2018). У своїй роботі вчитель може застосовувати як стандартизовані опитувальники, так й опитувальники, які він/вона можуть

розробити самостійно. Перевагами опитувальників, розроблених учителем, є те, що:

(1) учитель може сформулювати будь-яке питання, яке на його погляд, надасть йому змогу дізнатися більше інформації про кожного учня;

(2) учні не відчують жодного дискомфорту, оскільки їм не потрібно надавати відповіді на питання перед усім класом. Разом із тим, учні мають час поміркувати й надати відповідь у письмовому вигляді (Garrett & Clement, 2018).

Коли вчитель формулює питання для опитувальника, він/вона мають подумати про те, яку інформацію йому/їй потрібно дізнатися про учнів. Учитель сам вирішує, які питання він/вона мають включити до опитувальника. Опитувальник має містити частину для персональних даних: ім'я та прізвище учня, клас, до якого він ходить, назву навчального предмета. Також учитель може включити питання, які нададуть йому/їй змогу з'ясувати очікування учнів від навчання загалом та/або предмету зокрема.

Опитувальник також може містити певні завдання, які можуть допомогти вчителю визначити рівень сформованості знань, умінь і навичок учнів з певного предмету.

Додатки до четвертого розділу

Опитувальник для виявлення інтересів і нахилів дітей шкільного віку

(Розробник: McREL International,

Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Початок навчального року є ідеальним часом для виявлення інтересів і нахилів дітей шкільного віку. Один зі зручних способів дізнатися про інтереси учнів – це проведення опитування. Учителі, які знають про інтереси своїх учнів можуть планувати уроки та заходи, котрі враховують їхні інтереси та надають учням змогу виявити свій творчий потенціал.

Як зразок однієї з таких діагностувальних методик пропонуємо опитувальник виявлення інтересів і нахилів учнів, який було знайдено на сторінках вебсайту McREL International (<https://www.mcrel.org/about-mcrel/>). McREL International є неприбутковою, позапартійною організацією з досліджень і розвитку освіти в США. Опитувальник було розроблено й описано В. Goodwin (Goodwin, 2020) у книзі «Будуємо цікаву школу: відновлюємо радість, яка привела вас до школи» [*перелік надано в авторській редакції*], а потім адаптовано McREL International.

Оригінальну версію англійською мовою можна знайти за наступним покликанням <https://www.mcrel.org/using-an-interest-inventory-to-engage-students-in-learning/>.

Інструкція: *надай відповіді на всі питання в письмовому вигляді.*

Які навчальні предмети тобі найбільше подобаються в школі?

Які теми/предмети тобі сподобалося вивчати та які навички тобі сподобалося набувати?

Які навички ти набув (ла) самостійно, поза школою?

Остання річ, яка тебе зацікавила і яку тобі захотілося дослідити самостійно?

Які книги, журнальні статті, блоги та/або веб-сайти ти читаєш або які подкасти ти слухаєш заради задоволення?

Якби ти мав (ла) змогу попросити поради у видатної людини, хто б це був? Про що б ти запитав (ла)?

Якби ти мав (ла) змогу спланувати поїздку куди завгодно, куди б ти поїхав (ла)? Що б ти хотів (ла) дізнатися?

Які з цих викликів ти вважаєш найбільш серйозними? Проранжуй їх у порядку від 1 до 7 (де 1 – найбільш серйозний, 7 – найменш серйозний).

___ З'ясування того, як працюють речі, щоб їх полагодити (наприклад: електроніка, автомобілі, побутова техніка).

___ Розуміння того, що змушує людей діяти – їхні мотиви, досвід та цінності.

___ Займатися творчим, образним мисленням (вигадувати історії, написати пісню, вигадати рецепт тощо).

___ Допомогати іншим розв'язувати проблеми (наприклад: стосунки, здоров'я, емоції).

___ Працювати з цифрами та статистикою для аналізу інформації або розв'язання проблем.

___ Докладати певних зусиль задля досягнення успіху.

___ Досліджувати глибокі питання (наприклад: про всесвіт, сенс життя, суспільство).

Опитувальник для виявлення інтересів і нахилів дітей шкільного віку

(Розробник: Національний центр з розширення можливостей ефективних шкіл», державні школи округу Бровард, Коледж освіти та людського розвитку імені Вандербільта Пібоді, Педагогічний коледж Університету штату Флорида (Student Interest and Learning Survey, n. d.);

Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова).

Інструкція для учнів: *Уважно прочитайте наступні запитання. Обведіть свої відповіді кружечком там, де це потрібно, і надайте письмові відповіді у відведених для цього рядках.*

Ім'я: _____

1) Коли ти виростеш, ким би ти хотів стати (наприклад, юристом, лікарем, учителем тощо)?

Надай письмову відповідь: _____

2) Яке твоє хобі? Як ти любиш розважатися?

Надай письмову відповідь: _____

3) Чи береш ти участь у будь-яких позашкільних заходах або заняттях спортом? Якщо так, то в яких саме позашкільних заходах або якими видами спорту ти займаєшся?

НІ

ТАК

Надай письмову відповідь: _____

4) Який твій улюблений (на/не)

фільм? _____

книжка? _____

телевізійне шоу? _____

гурт або музикант? _____

5) Якби ти міг поїхати будь-куди в світі, куди би ти поїхав/ла?

Надай письмову відповідь: _____

6) Який твій улюблений шкільний предмет? Чому?

Надай письмову відповідь: _____

7) Який твій найменш улюблений шкільний предмет? Чому?

Надай письмову відповідь: _____

8) Які навчальні або особисті цілі ти хотів(ла) б досягти цього навчального року?

Надай письмову відповідь: _____

9) Коли я навчаюсь робити щось нове, я віддаю перевагу тому, щоб

...

а) хтось мені показував, як це робити;

б) хтось мені розповідав, як це робити;

в) я сам(ма) розібрався(лась), як це робити;

г) інше.

10) Я найкраще запам'ятовую новий матеріал, коли ...

а) я його записую;

б) я його повторюю;

в) я рухаюся і жестикулюю, повторюю цей матеріал подумки;
г) інше.

11) Я вважаю за краще працювати

а) індивідуально;

б) у групі.

Надай письмову відповідь: _____

12) Я найкраще працюю, якщо в класі

а) тихо;

б) шумно;

в) грає музика.

Надай письмову відповідь: _____

13) Коли я закінчую працювати над завданням раніше, я зазвичай...

а) відволікаюся на читання, розмови по телефону тощо;

б) розмовляю з іншими учнями навколо мене;

в) соваюся, ходжу по кабінету або прошу дозволу вийти з класу;

г) інше _____

14) Мої вчителі зможуть допомогти мені краще вчитися, якщо ...

Надай письмову відповідь: _____

Опитувальник для виявлення інтересів учнів базової середньої і старшої профільної школи

(Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Оригінальну версію опитувальника для виявлення інтересів учнів можна знайти за наступним покликанням http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/interest_inventory-elementary.pdf

Ім'я та прізвище _____ Дата _____

Опитувальник надає змогу дізнатися більше про твої уподобання та антипатії. Будь ласка, приділи трохи часу й надай відповіді на наступні запитання. Дякуємо.

1. Скільки тобі років? _____
2. У якому класі ти навчаєшся? _____
3. Чи подобається тобі школа? _____
4. Поясни свою відповідь (чому подобається або чому не подобається школа)?

5. Який предмет(и) тобі найбільше подобається вивчати в школі?

6. Які книги, які ти вже прочитав(ла), тобі сподобалися?

7. Які книги ти хотів(ла) би прочитати в майбутньому?

8. Ти любиш займатися спортом? _____

9. Якими видами спорту ти любиш займатися? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

10. Чим ти любиш займатися на перервах? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

11. Чи любиш ти грати в ігри (наприклад, Монополія)?

12. У які ігри ти любиш грати? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

13. Що ти зазвичай робиш вдома? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

14. Що тобі найбільше подобається в тебе вдома?

15. Чи любиш ти дивитися телевізор? _____

16. Яка твоя улюблена телепередача? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

17. Чи любиш ти слухати музику? _____

18. Чи любиш ти співати? _____

19. Яка твоя улюблена пісня? _____

20. Що ти любиш їсти? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

21. Куди ти любиш ходити їсти (ресторан)?

22. Як часто ти ходиш кудись поїсти?

23. Що ти любиш робити з друзями після школи? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

24. Чим ти любиш займатися на вихідних? Будь ласка, надай розгорнуту відповідь.

25. Чим ви любите займатися всією родиною?

26. Які речі в житті тебе найбільше турбують?

27. Хто твоя найулюбленіша людина? _____
Чому? _____

28. Хто, на твою думку, є найвидатнішою людиною? _____
Чому? _____


29. Якою людиною ти хотів би стати, коли виростеш? _____


**Опитувальник для виявлення індивідуального навчального стилю
(для учнів початкової школи)**

(Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Оригінальну версію опитувальника англійською мовою можна знайти за наступним покликанням <http://cvesidealab.weebly.com/learning-inventory.html>.

Інструкція:













Якщо учні згодні з твердженням, вони мають розмалювати .

Якщо учні не згодні з твердженням, вони мають  розмалювати

Ім'я: _____ Клас: _____ Дата: _____

Мій індивідуальний стиль навчання: _____

Кінестетик

№ з/п	Твердження	Згоден(на)	Не згоден(на)
1. 	Я можу складати речі без інструкцій.		
2. 	Я найкраще засвоюю знання, коли створюю щось сам(сама).		
3. 	Коли я можу рухатися під час виконання завдання, мені це допомагає.		
4. 	Я жестикулюю, коли розмовляю.		

Загальна кількість відповідей: так _____ ні _____

Аудіал

№ з/п	Твердження	Згоден(на)	Не згоден(на)
5.	Я краще читаю, коли читаю вголос.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Я краще послухаю історію, ніж прочитаю її сам(а).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Мене відволікають такі звуки, як шепіт або кашель.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Я краще скажу відповідь, ніж запишу її.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Загальна кількість відповідей: так _____ ні _____

Візуал

№ з/п	Твердження	Згоден(на)	Не згоден(на)
9.	Коли я закінчую виконувати завдання, мені подобається малювати на аркуші паперу.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Мені потрібно бачити обличчя моєї вчительки, коли вона щось пояснює.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Мені потрібно бачити фотографії та відео (як візуальна підтримка).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Задля того щоб не забути інформацію, мені потрібно її записати.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Загальна кількість відповідей: так _____ ні _____

Загальна кількість відповідей «так»

Кінестетик _____

Аудіал _____

Візуал _____

**Опитувальник для виявлення індивідуального навчального стилю
(для учнів середньої базової і старшої профільної школи)**

(Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Оригінальну версію опитувальника англійською мовою можна знайти за наступним покликанням

<http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/learningstylesinventorygrades3andup.pdf> (What are your learning strength?, n. d.).

Інструкції: Будь ласка, поставте позначки біля тих тверджень, які відповідають дійсності. Порахуй, будь ласка, загальну кількість відповідей у кожній категорії.

Візуал	Аудіал
<input type="checkbox"/> Я вчуся найкраще, коли бачу речі.	<input type="checkbox"/> Я надаю перевагу усним, а не письмовим інструкціям.
<input type="checkbox"/> Я все розглядаю, хочу бачити речі, насолоджуюся візуальною стимуляцією.	<input type="checkbox"/> Мені зручно рахувати подумки.
<input type="checkbox"/> Мені подобаються карти, малюнки, діаграми та кольори.	<input type="checkbox"/> Я люблю читати вголос або слухати аудіокниги.
<input type="checkbox"/> Мені потрібно бачити мову тіла/вираз обличчя людей.	<input type="checkbox"/> Я не боюся виступати перед натовпом.
<input type="checkbox"/> Я часто закриваю очі, щоб уявити або згадати щось.	<input type="checkbox"/> Мені подобається робити усні доповіді.
<input type="checkbox"/> Я схильний(на) мріяти.	<input type="checkbox"/> Я вмію добре пояснювати.
<input type="checkbox"/> Я зазвичай роблю докладні нотатки, щоб засвоїти інформацію.	<input type="checkbox"/> У мене немає проблем із запам'ятовуванням імен.
<input type="checkbox"/> Я можу мислити образами / найкраще навчаюсь за допомогою	<input type="checkbox"/> Я помічаю звукові ефекти у фільмах.
	<input type="checkbox"/> Я часто повторюю щойно

<p>візуальної підтримки (схеми, ілюстрації, презентації PowerPoint, відео, роздаткові матеріали тощо).</p> <p>_____ Я люблю сидіти в передній частині аудиторії, щоб краще все бачити.</p> <p>_____ Зазвичай я охайний(на) і чистий(та).</p> <p>_____ Коли мені нудно, я знаходжу щось, що можна подивитися по телевізору.</p> <p>_____ Я отримую більше користі від кольорових ілюстрацій та презентацій.</p> <p>_____ Мене приваблює письмова чи усна мова, яка насичена образами.</p>	<p>сказане.</p> <p>_____ Я добре знаю граматику та/або іноземну мову.</p> <p>_____ Я читаю повільно.</p> <p>_____ Я добре виконую усні вказівки.</p> <p>_____ Я не можу довго мовчати.</p> <p>_____ Я наспівую або розмовляю сам(а) з собою або з іншими, коли відчуваю нудьгу.</p>
<p>Кінестетик</p>	<p>Загальна кількість балів</p>
<p>_____ Моїм улюбленим уроком є фізкультура, тому що я люблю спорт.</p> <p>_____ Мені подобаються такі заняття, як робота з деревом, шиття або конструювання моделей.</p> <p>_____ Коли я розглядаю речі, мені подобається до них торкатися.</p> <p>_____ Мені важко всидіти на місці протягом тривалого часу.</p> <p>_____ Я не можу встояти на місці, коли розмовляю.</p> <p>_____ Якщо мені потрібно щось</p>	<p>Візуал _____</p> <p>Аудіал _____</p> <p>Кінестетик _____</p>

запам'ятати, я записую це кілька разів, поки не запам'ятаю.

_____ Я схильний(на) постукувати пальцями або грати з олівцем під час виконання певного завдання.

_____ Під час суперечки, я, як правило, б'ю першим(ою) або втікаю.

_____ Якщо щось ламається і не працює, я зазвичай граюся зі шматочками задля того, щоб спробувати зібрати їх разом.

_____ Під час групової презентації я віддаю перевагу переміщенню реквізиту, піднімаю речі або конструюю моделі.

**Опитувальник для виявлення індивідуального навчання стилю
(для учнів старшої профільної школи)**

(Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Оригінальну версію опитувальника англійською мовою можна знайти за наступним покликанням <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>.

Одним із найпопулярніших опитувальників щодо визначення індивідуальних стилів навчання є опитувальник «VARK», розроблений N. Fleming у 1987 році (Cherry, 2023), (The VARK Questionnaire for Younger People, 2023). Відповідно до опитувальника, учні можуть визначити один з наступних стилів навчання, а саме:

- візуальний стиль навчання (малюнки, фільми, діаграми);
- аудіальний стиль навчання (музика, дискусії, лекції);
- читання та письмо (складання списків, читання підручників, конспектування);
- кінестетичний стиль навчання (проведення експериментів, практичні заняття тощо).

Інструкції: Оберіть відповідь, яка найкраще пояснює ваші уподобання, і поставте позначку біля неї. Якщо декілька тверджень відображають ваші уподобання, будь ласка, оберіть більше однієї відповіді.

Я хочу запропонувати варіанти збору коштів (фандрайзинг) для спортивної команди. Я б хотів(ла)

- ___ порівняти графіки різних варіантів фандрейзингу;
- ___ розпитати інших, хто займався фандрейзингом;
- ___ зосередитися на варіантах фандрейзингу, які, на мою думку, будуть ефективними;
- ___ скласти списки різних варіантів фандрейзингу.

Мені потрібно знайти дорогу до магазину, який мені порекомендував(ла) друг(подруга). Для цього мені потрібно

___ записати напрямки вулиць, які мені потрібно запам'ятати;

___ з'ясувати, де знаходиться магазин по відношенню до того місця, яке я знаю;

___ скористатися мапою;

___ попросити друга(подругу) пояснити мені, як туди дістатися.

Я хочу навчитися грати в нову настільну або карткову гру. Я б хотів(ла)

___ скористатися схемами, які пояснюють різні етапи, ходи і стратегії в грі;

___ послухати, як хтось пояснює правила, і поставити запитання;

___ прочитати інструкцію;

___ поспостерігати за тим, як грають інші, перш ніж доєднатися до гри.

Коли я вчуся, я

___ читаю книги, статті та роздаткові матеріали;

___ користуюсь прикладами та додатками;

___ люблю обговорювати теми;

___ здатний(а) визначати певні закономірності.

Я хочу зібрати дерев'яний стіл, який доставлено частинами. Я хотів(ла) би дізнатися, як його зібрати з

___ письмових інструкцій, що додаються до деталей столу;

___ перегляду відео про те, як хтось збирає подібний стіл;

___ порад від того, хто вже робив це раніше;

___ вивчення схеми, у якій зображено кожен етап складання.

На веб-сайті є відео, у якому показано, як створити спеціальний графік або діаграму. На відео є людина, яка говорить, надано списки та слова, що описують, що робити, і надано приклади діаграм. Я швидше би навчився(лася) створювати графіки або діаграми, якби

_____ спостерігав(ла) за діями людини;

_____ читав(ла) слова;

_____ розглядав(ла) діаграми;

_____ слухав(ла) пояснення.

Я пройшов(ла) конкурс або склав(ла) тест і хотів(ла) би отримати зворотний зв'язок. Я хотів(ла) би отримати зворотний зв'язок

_____ шляхом отримання графіків моїх результатів.

_____ шляхом отримання прикладів тих завдань, які я зробив(ла);

_____ у вигляді письмового опису моїх результатів;

_____ від когось, хто обговорить мої результати зі мною.

Після прочитання п'єси мені потрібно розробити проєкт. Я б хотів(ла)

_____ розіграти сцену з п'єси;

_____ намалювати або розмалювати сцену з п'єси;

_____ написати про п'єсу.

_____ продекламувати уривок з п'єси.

Хочу навчитися робити щось нове на комп'ютері. Я б хотів(ла)

_____ вивчити схеми, які є в посібнику або в Інтернеті;

_____ обговорити це з людьми, які знають про програму;

_____ почати користуватися програмою і вчитися методом спроб і помилок;

_____ прочитати письмові інструкції, які додаються до програми.

Я хочу краще навчитися робити фотографії. Я б хотів(ла)

_____ поставити питання й обговорити те, як досягати цікавих ефектів;

_____ вивчити схеми, котрі показують, як працюють різні налаштування камери;

_____ скористатися письмовими інструкціями про те, що робити;

_____ на прикладі порівняння хороших і поганих фотографій і пояснення, як їх покращити.

Я хочу дізнатися більше про тур, у який я їду. Я б

_____ переглянув(ла) відео, щоб побачити, чи йдеться там про речі, які мені подобаються;

_____ скористався(лася) мапою й подивився(лася), де знаходяться місця, які мені подобаються;

_____ прочитав(ла) би про тур у путівнику;

_____ поспілкувався(лася) з людиною, яка спланувала тур, або з тими, хто в нього збирається.

У мене проблема з коліном. Я б хотів(ла), щоб лікар

_____ пояснив мені, що не так з коліном;

_____ дав мені щось почитати, де було б пояснення того, що не так з коліном;

_____ показав на схемі, що не так з коліном;

_____ скористався(лася) пластиковою моделлю, щоб показати мені, що не так з коліном.

Я надаю перевагу вчителю, який під час викладання використовує

_____ демонстрації, моделі або практичні заняття;

_____ схеми, діаграми, карти або графіки;

_____ запитання та відповіді, бесіди, групові дискусії або запрошує спікерів;

_____ роздаткові матеріали або книги тощо.

Коли я хочу дізнатися щось в Інтернеті, мені подобаються

_____ відео, у яких показують, як щось робити;

_____ цікавий дизайн та візуальні особливості;

_____ аудіоканали, на яких я можу слухати подкасти або інтерв'ю;

_____ цікаві письмові описи, списки та пояснення.

Коли я обираю предмети для вивчення, важливою для мене є

_____ можливість подискутувати;

_____ робота над проєктами, з картами або схемами;

_____ можливість застосовувати свої знання в реальних ситуаціях;

_____ здатність грамотно писати.

Я хочу дізнатися про будинок або квартиру. Перед тим, як відвідати цей будинок або квартиру, я хотів(ла) би

_____ поговорити з власником;

_____ отримати опис кімнат у роздрукованому вигляді;

_____ схематичний план із зображенням кімнат і карту місцевості;

_____ переглянути відео про нерухомість.

Діагностувальний метод визначення індивідуального стилю навчання

(Розробник: О'Брієн)

(Модифікація: О. В. Малихін, Н. О. Арістова)

Англomовну версію опитувальника для визначення індивідуального стилю навчання, розробленого О'Брієном (1985), можна знайти за наступним покликанням https://www.as.wvu.edu/phys/rotter/phys201/1_Habits_of_the_Mind/Learning_Styles.html (Discussion of Learning Styles Inventory: Teacher Notes, n. d.).

Одним із ефективних і легких у використанні опитувальників, які можна використовувати для визначення індивідуального стилю навчання учнів, є опитувальник модальності, розроблений О'Брієном (1985). Опитувальник складається з 30 тверджень, які необхідно оцінити за 3-бальною шкалою (де 1 – ніколи не стосується мене, 2 – інколи стосується мене, 3 – часто стосується мене). Опитувальник спрямований на визначення таких стилів навчання, як аудіальний, візуальний, кінестетичний (Discussion of Learning Styles Inventory: Teacher Notes, n. d.). О'Брієн вважав, що учні-візуали краще засвоюють інформацію, коли мають змогу прочитати її або побачити. Такі учні важко запам'ятовують інформацію без візуальної опори, їм необхідно робити нотатки, записувати ключову інформацію. Перед тим, як почати виконувати завдання, учні-візуали мають не лише сформулювати конкретну навчальну мету й записати її на аркуші паперу, а й покласти цей аркуш паперу перед собою. Це допомагає їм зосередитися на виконанні цього завдання. Перед тим, як почати читати певний розділ книги або параграф підручника, таким учням необхідно запропонувати переглянути всі ілюстрації і заголовки розділів/параграфів, які є в книзі/підручнику. Задля вивчення нових слів на заняттях з англійської мови учням-візуалам можна запропонувати працювати з флеш-картками (перегляд і повторення слів

надає учням-візуалам змогу швидко запам'ятати необхідний лексичний матеріал).

На відміну від учнів-візуалів, учні-аудіали краще запам'ятовують необхідну інформацію, коли вчитель пояснює навчальний матеріал або коли вони можуть послухати його в записі. Перед тим, як почати виконувати завдання, учні-аудіали мають сформулювати конкретну навчальну мету й проговорити її вголос. Це допомагає їм зосередитися на виконанні цього завдання. Задля кращого запам'ятовування нових слів на заняттях з англійської мови учням-аудіалам краще прослуховувати різні подкасти за визначеною темою, аудіо-записи тощо. Перед тим, як почати читати певний розділ книги або параграф підручника, таким учням необхідно запропонувати переглянути всі ілюстрації й заголовки розділів/параграфів, і розповісти вголос про що, на їхню думку, буде йтися в цьому розділі/параграфі. Тобто, учні-аудіали мають промовляти вголос те, що вони хочуть запам'ятати (нові терміни, вірші, дати тощо).

Якщо учням-аудіалам необхідно запам'ятати інформацію, вони мають спробувати заплющити очі й уявно написати її в повітрі або на письмовому столі або килимі. Таким учням важко всидіти довго за партою, їм необхідно рухатися. Під час виконання домашнього завдання або опрацювання певного освітнього (навчального) матеріалу учням-кінестетам потрібно робити часті перерви (наприклад, 20-30 хвилин навчання, 5 хвилин перерви). Вони не обов'язково мають сидіти за письмовим столом, можуть лежати або сидіти на підлозі, ходити по кімнаті під час виконання певного завдання (Discussion of Learning Styles Inventory: Teacher Notes, n. d.).

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження і подумайте, чи стосується воно вас. Біля кожного твердження вкажіть, як часто воно стосується вас, відповідно до 3-бальної шкали, наведеної нижче. Будь ласка, надайте відповіді на всі запитання.

Шкала оцінювання індивідуального стилю навчання

ніколи не стосується мене

іноколи стосується мене

часто стосується мене

СЕКЦІЯ 1 – ВІЗУАЛЬНИЙ СТИЛЬ НАВЧАННЯ

_____ Я люблю малювати каракулі й навіть у моїх нотатках є багато малюнків і стрілок.

_____ Я краще запам'ятовую щось, якщо роблю нотатки.

_____ Я гублюся або запізнююся, якщо хтось розповідає мені, як дістатися до нового місця, а я не записую вказівки.

_____ Коли я намагаюся запам'ятати чийсь номер телефону або щось нове, мені допомагає те, що я уявляю це в голові.

_____ Якщо я складаю тест, я можу «бачити» сторінку підручника й де знаходиться відповідь.

_____ Якщо я щось слухаю, я маю дивитися на людину; це допомагає мені зосередитися.

_____ Використання флеш-карт допомагає мені запам'ятати матеріал для складання тестів.

_____ Мені важко зрозуміти, що говорить людина, коли навколо розмовляють інші люди або грає музика.

_____ Мені важко зрозуміти жарт, коли хтось розповідає його мені.

_____ Мені краще працювати в тихому місці.

Разом _____

СЕКЦІЯ 2 – АУДІАЛЬНИЙ СТИЛЬ НАВЧАННЯ

_____ 1. Коли я щось читаю, то слухаю слова в голові або читаю вголос.

_____ 2. Задля того, щоб щось запам'ятати, мені необхідно повторювати це знову й знову про себе.

_____ 3. Задля того, щоб щось зрозуміти, мені це потрібно обговорити.

___ 4. Мені не потрібно робити нотатки на уроках.

___ 5. Я краще запам'ятовую те, що люди говорили, ніж те, у що вони були одягнені.

___ 6. Мені подобається щось записувати та слухати записи.

___ 7. Я краще послухаю лекцію про щось, ніж прочитаю про це в підручнику.

___ 8. Я можу легко стежити за тим, що говорить оратор, навіть якщо моя голова лежить на столі або я дивлюся у вікно.

___ 9. Я розмовляю сам із собою, коли вирішую проблему або щось пишу.

___ 10. Я вважаю за краще, щоб хтось пояснив мені, як щось зробити, ніж читати інструкцію самостійно.

Разом _____

СЕКЦІЯ 3 – КІНЕСТЕТИЧНИЙ СТИЛЬ НАВЧАННЯ

___ 1. Я не люблю читати або слухати інструкції, мені краще просто почати це робити.

___ 2. Я найкраще вчуся, коли мені показують, як щось робити, а потім я маю можливість зробити це сам/сама.

___ 3. Я можу краще вчитися, якщо грає музика.

___ 4. Я частіше вирішую проблеми методом спроб і помилок, ніж покроковим підходом.

___ 5. Мій робочий стіл та/або шафка виглядають неорганізовано.

___ 6. Мені потрібні часті перерви під час навчання.

___ 7. Я роблю нотатки, але потім ніколи їх не використовую.

___ 8. Мені важко загубитися, навіть у незнайомому місці.

___ 9. Я краще думаю, коли маю можливість вільно пересуватися; навчання за партою не для мене.

___ 10. Коли я не можу пригадати конкретне слово, я часто жестикулюю руками й вимовляю щось на кшталт «як-це-я-називаю» або «така-штука-як-дзига».

Разом _____

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. “Dobbantó” (“Springboard”) programme – HUNGARY (n. d.). CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/Dobbanto_project.pdf
2. Bankston, K. (n. d.). Choice Boards. BetterLesson. <https://teaching.betterlesson.com/strategy/55/choice-boards-for-student-agency>
3. Basye, D. (2018). Personalized vs. differentiated vs. individualized learning. ISTE. <https://iste.org/blog/personalized-vs-differentiated-vs-individualized-learning>
4. Bernard, R., Borokhovski, E., Schmid, R., Waddington, D. & Pickup, D. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15:e1017. <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
5. Bernstein, L. (2021). Plan (ILP) and Why Do You Need it for Student Success?. Xello Blog. <https://xello.world/en/blog/student-engagement/peronalized-learning/individualized-learning-plan/>
6. Boat, M., Dinnebeil, L. & Bae, Y. (2010). Individualizing Instruction in Preschool Classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 38(1), 3–11. https://tats.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/32/2018/01/Individualizing_Instruction_in_Preschool_Classrooms_Mary_B_Boat_Laurie_A_Dinnebeil_Youlmi_Bae_Volume_38_Issue_1.pdf
7. Bray, B. & McClaskey, K. (2010). Personalization vs Differentiation vs Individualization. <https://www.my-ecoach.com/online/resources/925/PersonalizationvsDifferentiationvsIndividualization.pdf>
8. Cherry, K. (2023). Overview of VARK Learning Styles. VeryWell. <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>
9. Chick, N. (2010). Learning Styles. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/>

10. Cox, J. (n. d.). Individualized Instruction: Meeting the Needs of All Students Starts on the First Day of School. <https://www.wgu.edu/heyteach/article/individual-instruction-meeting-needs-all-students-starts-first-day-school2108.html>
11. De Stasio, E., Ansfield, M., Cohen, P. & Spurgin, T. (2009). Individualized Learning Across the Curriculum. Liberal Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871321.pdf>
12. Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning. (2016). Apex Learning. <https://www.apexlearning.com/blog/demystifying-individualized-learning-and-personalized-learning>
13. Discussion of Learning Styles Inventory: Teacher Notes. (n. d.) https://www.as.wvu.edu/phys/rotter/phys201/1_Habits_of_the_Mind/Learning_Styles.html
14. Dobbantó (Springboard) project of FSZK (Public Foundation for the Equal Opportunities of Persons with Disabilities). (n. d.). OECD. <https://web.archive.oecd.org/2013-01-06/221567-hun.006.pdf>
15. Downing, R. (2023). 9 Elements of Individualised Learning. Schoolbox. <https://schoolbox.com.au/blog/9-elements-of-individualised-learning/>
16. Ellis, M. (2018). How to implement personalized learning in the classroom. <https://www.ednc.org/personalized-learning-in-the-classroom/>
17. Evanick, J. (2023). Personalized Learning vs. Traditional Classroom Instruction: Which Is More Effective? ELearning Industry. <https://elearningindustry.com/personalized-learning-vs-traditional-classroom-instruction-which-is-more-effective>
18. Eyre, H. (2007). Keller's Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is there a Revival on the Horizon? *The Behavior Analyst Today*, 8(3), 317–324. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800986.pdf>

19. Facing History & Ourselves. (2008). Big Paper: Building a Silent Conversation. <https://www.facinghistory.org/resource-library/big-paper-building-silent-conversation>
20. Garrett, J. & Clement, M. (2018). First Day of Class Activity: The Interest Inventory. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/first-day-of-class-activity-the-interest-inventory/>
21. Gizmos. (2023). Strategies for Individualized Instruction in Education. <https://gizmos.explorelearning.com/resources/insights/individualized-instruction-strategies>
22. Goodwin, B. (2020). Building a Curious School: Restore the Joy That Brought You to School. Corwin: 1st ed. 224 p.
23. Heathers, G. (1977). A working Definition of Individualized Instruction. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197702_heathers.pdf
24. Ho, H.-Z., Tomlinson, H. A. & Whipple, A. D. (n. d.). Individualized Instruction. https://people.potsdam.edu/betrusak/Publications/2002-Individualized_Instruction_in_The_EncyclopediaOfEducation.pdf
25. Individualized Instruction. (2004-2023). <https://www.k12academics.com/pedagogy/individualized-instruction>
26. Individualized Instruction. (2019). Encyclopedia. <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/individualized-instruction>
27. Individualized Instruction. (2022). National Dropout Prevention Center. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/individualized-instruction/>
28. Individualized learning: The future of education. (2023). Stand Together. <https://standtogether.org/news/individualized-learning-the-future-of-education/>
29. Interest Inventory (n. d.). Creek View Elementary. http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/interest_inventory-elementary.pdf
30. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023).

- Educators' feedback on website "Overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
31. Keefe, J. (2007). What is Personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217–223. <https://doi.org/10.1177/003172170708900312>
 32. Keller, F. (1968). "Good-bye, teacher...". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1): 79–89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310979/?page=1>
 33. Klein, A. (2021). Why Personalized Learning Works in Some Schools, but Not in Others. What Test Scores Say. *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/why-personalized-learning-works-in-some-schools-but-not-in-others-what-test-scores-say/2021/10>
 34. Limbu, P. (2012). Individualized Instruction Strategy. <https://eprogressiveportfolio.blogspot.com/2012/06/individualized-instruction-strategy.html>
 35. Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
 36. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
 37. Lynch, M. (2022). How to implement the graffiti boards teaching strategy in your classroom. *The Edvocate*. URL: <https://www.theedadvocate.org/how-to-implement-the-graffiti-boards-teaching-strategy-in-your-classroom/>
 38. Malinović-Jovanović, N., Zdravković, V. & Malinović, J. (2018). Models of Individualized Instruction and Possibilities for their Application in Initial Mathematics Teaching – Teacher Perceptions. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(7), 13–25. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n7p2>

39. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
40. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
41. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
42. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
43. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
44. Martínez, C. (2018). Individualizing to Include All Children. <https://teachingstrategies.com/blog/9-tips-responsive-teaching/>
45. Mavrič, M. (2020). The Montessori Approach as a Model of Personalized Instruction. *Journal of Montessori Research*, 6(2), 13–25.
46. Milijević, S. (2003). Interaktivna nastava matematike. Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske

47. Pappas, C. (2014). Instructional Design Models and Theories: Individualized Instruction Model. ELearning Industry. <https://elearningindustry.com/individualized-instruction-model>
48. Personalized learning vs Individualized learning. (2014). Edmentum. <https://blog.edmentum.com/personalized-learning-vs-individualized-learning>
49. Personalized System of Instruction (PSI): Concept Definition. (2023). Athabasca University. <https://psych.athabascau.ca/open/keller/concept.php>
50. Polly, Y. (2021). Individual Learning: 4 Advantages and 2 Disadvantages. <https://yernimissendangpolly.wordpress.com/2021/01/03/individual-learning-4-advantages-and-2-disadvantages/>
51. Postlethwait, S. (1981). The Audio-Tutorial System – Success and Failures. *Journal of Special Education Technology*, 4(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/016264348100400208>
52. Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2004). An activity-based approach to early intervention (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes. <https://eric.ed.gov/?id=ED491762>
53. Purdue University. (n. d.). Postlethwait, S. N. (Samuel N.), 1918-. <https://archives.lib.purdue.edu/agents/people/1188>
54. Romiszowski, A. (1994). Individualization of Teaching and Learning: Where Have We Been; Where are We Going? *Journal of Special Education Technology*, 12(3), 182–194. <https://doi.org/10.1177/016264349401200302>
55. Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
56. Shemshack, A. & Spector, J. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environment*, 7, 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
57. SPRINGBOARD (DOBBANTÓ) PROGRAMME. (2018). ESLplus. <https://eslplus.eu/springboard-dobbanto-programme>

58. Student Interest and Learning Survey. (n. d.). <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-my/wp-content/uploads/sites/3108/2019/06/15002417/Student-Interests-and-Learning-Survey-Activity1.pdf>
59. Student Interest Inventory. (2013). https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/VALUE_StudentInterestInventory.pdf
60. Tetzlaff, L., Hartmann, U., Dumont, H., & Brod, G. (2022). Assessing individualized instruction in the classroom: Comparing teacher, student, and observer perspectives. *Learning and Instruction*, 82, 101655. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101655>.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475222000767>
61. Tetzlaff, L., Schmiedek, F. & Brod, G. (2020). Developing Personalized Education: A Dynamic Framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863–882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
62. The Glossary of Education Reform. (2015). Personalized Learning. <https://www.edglossary.org/personalized-learning/>
63. The VARK Questionnaire for Younger People. (2023). <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>
64. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
65. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
66. Twyman, J. S. (2018). Digital Technologies in Support of Personalized Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607620.pdf>

67. UNESCO. (2020). Personalized learning within teacher education: a framework and guidelines. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>
68. Using an “interest inventory” to engage students in learning. (2023). McREL International. <https://www.mcrel.org/using-an-interest-inventory-to-engage-students-in-learning/>
69. What are your learning strength? (n. d.). <http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/learningstylesinventorygrades3andup.pdf>

РОЗДІЛ 5
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ Й
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

5.1 Організація освітнього процесу: загальні положення

Державна політика освітньої діяльності в сфері загальної середньої освіти, правові, організаційні й економічні засади її функціонування й розвитку ґрунтуються на засадах та принципах, визначених Законом України «Про освіту» (2017 р.), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). Для регулювання суспільних відносин, що виникають у процесі реалізації права людини на повну загальну середню освіту, визначено основні підходи та завдання повної загальної середньої освіти. Тут пріоритет – це забезпечення доступності та безоплатних прав на здобуття повної загальної середньої освіти, а також обов'язку громадян України здобувати повну загальну середню освіту. Відповідно до документів українського законодавства необхідно забезпечити якість повної загальної середньої освіти та якість освітньої діяльності.

Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) визначено, що повна загальна середня освіта здобувається на трьох рівнях:

- *початкова освіта* – перший рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти;
- *базова середня освіта* – другий рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти;

- *профільна середня освіта* – третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти.

На кожному рівні повної загальної середньої освіти освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі за врахування вікових особливостей, фізичного, психічного й інтелектуального розвитку дитини та її особливих освітніх потреб. Тривалість навчання на кожному рівні наступна: початкова освіта – 4 роки; базова середня освіта – 5 років; профільна середня освіта – 3 роки.

Освітній процес на кожному рівні освітнього закладу організований у два цикли:

- початкова освіта: перший цикл початкової освіти – *адаптаційно-ігровий* (перший-другий роки навчання); другий цикл початкової освіти – *основний* (третій-четвертий роки навчання);
- базова середня освіта: перший цикл базової середньої освіти – *адаптаційний* (п'ятий-шостий роки навчання); другий цикл базової середньої освіти – *базове предметне навчання* (сьомий-дев'ятий роки навчання);
- профільна середня освіта: перший цикл профільної середньої освіти – *профільно-адаптаційний* (десятий рік навчання); другий цикл профільної середньої освіти – *профільний* (одинадцятий-дванадцятий роки навчання).

Базова середня освіта (5–9 класи) – це базова школа, яка є основою загальної освіти. В основній школі формується особистість з активною позицією, оснащена морально-етичними принципами, що поважають людську гідність і права. Згідно з сучасним законодавством, загальноосвітній заклад II ступеня має право надавати базову загальну середню освіту. Тривалість навчання в основній школі становить 5 років. Зміст початкової шкільної освіти є єдиним для всіх учнів, реалізується на основі особистісно-

орієнтованого підходу, за допомогою методів навчання, які значно підвищують рівень когнітивних здібностей учнів. Випускники середньої школи – це люди, які мають якості та навички на рівні вимог державних освітніх стандартів. Він засвоїв загальноосвітню програму з усіх предметів шкільної програми. Він знає свої громадянські права й уміє їх реалізовувати; здатен оцінювати свою діяльність з погляду моральності й етичних цінностей; дотримується правил культури поведінки й спілкування; вести здоровий спосіб життя; бути готовим до навчання в старших класах.

Щодо Державного стандарту базової середньої освіти, який було прийнято у вересні 2020 р., то він визначає мету, принципи освітнього процесу в закладах базової середньої освіти, дає загальну характеристику змісту навчання, пояснює вимоги до обов'язкових результатів навчання й орієнтири для їхнього оцінювання. Державний стандарт базової середньої освіти містить 7 варіантів базових навчальних планів, відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти. Базовий навчальний план описує загальний обсяг навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями: рекомендована, мінімальна та максимальна кількість навчальних годин за кожною з галузей і кількість навчальних годин загалом. Зазначимо, що базові навчальні плани закладів загальної середньої освіти, класів (груп), спеціальних закладів і спеціальних класів (груп) пов'язані: з українською мовою навчання, з навчанням мовою корінного народу або національної меншини, з українською мовою навчання й вивченням мови корінного народу або національної меншини. Базові навчальні плани для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку також є складовою частиною стандарту.

Своєрідністю теперішнього Державного стандарту базової середньої освіти є те, що в ньому немає поділу на предмети, натомість на освітні галузі: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку,

фізичної культуру. Такий підхід надає розробникам освітніх і навчальних програм можливість утілювати конкретну освітню галузь через різні предмети, а також комбінувати їх для інтеграції. Для кожної галузі освіти Державний стандарт визначає мету, загальні результати, визначені обов'язковими результатами для кожного циклу базової середньої освіти. Кожна освітня галузь має потенціал для розвитку компетентностей і наскрізних умінь, визначених Державним стандартом та закладених у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу (2018) ключових компетентностей освіти впродовж життя.

Державний стандарт базової середньої освіти містить опис компетентнісного потенціалу та вимоги до обов'язкового навчання учнів. Перелік основних компетентностей виглядає наступним чином: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технології, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність. Наскрізні вміння формуються під час вивчення всіх інтегрованих курсів або навчання предметів. Вони є спільними для всіх компетентностей. Перелік наскрізних умінь: читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, здатність обґрунтовувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми.

Таким чином, система загальної середньої освіти полягає в усебічному розвитку, навчанні, вихованні, виявленні талантів, соціалізації людини, здатної жити в суспільстві, цивілізованій взаємодії з природою, що має прагнення до самовдосконалення й освіти протягом усього свого життя,

усвідомленому життєвому виборі й самореалізації, відповідальності. Це працює для того, щоб гарантувати, що Ви отримаєте максимальну віддачу від свого життя.

Загальна середня освіта може бути організована за інституційною (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева) та індивідуальною (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж) формами. Для учнів з особливими освітніми потребами організується комплексна освіта у формі очної або вечірньої форми навчання. Крім того, стан здоров'я може бути підставою для вибору здобувачем зовнішньої освіти (батьками), педагогічного патронажу та дистанційного навчання.

Освітні заклади організують навчання в будь-якій формі, визначеній законом, за умови наявності необхідних ресурсів (матеріально-технічне забезпечення, персонал, навчально-методичне забезпечення, інформаційна підтримка освітньої діяльності тощо). Усі форми освіти передбачають зарахування людини до освітнього закладу, включаючи сімейне, домашнє навчання. Це дає можливість учням набути права й обов'язки, доступ до користування інфраструктурою освітніх установ, оформити учнівські квитки, розраховувати на допомогу педіатрів у дотриманні освітніх стандартів та освоєнні освітніх програм під час навчання, отримувати психологічну та соціально-педагогічну підтримку, проходити оцінку освітніх досягнень та/або державну підсумкову атестацію, отримання документів про освіту. Крім того, технологія дистанційного навчання може бути використана для організації будь-якої форми навчання. Одним зі способів залучення та використання додаткових ресурсів є організація мережевої форми здобуття освіти.

Розкриємо особливості форм здобуття освіти. *Інституційна* (очна (денна, вечірня) форма навчання – це спосіб забезпечення безпосередньої участі в освітньому процесі й організації підготовки претендентів на освіту. Організація навчання в закладах загальної середньої освіти в інституційній

формі, з укладанням договорів про організацію очної, вечірньої, комунікаційної, дистанційної форми навчання та мережевої освіти, освітні установи організовують підготовку претендентів на здобуття освіти відповідно до законодавства та своїх установчих документів.

Денна форма навчання – це форма загальної середньої освіти, яка забезпечує особистий контакт між викладачем і претендентом на освіту, забезпечуючи придбання глибоких систематичних знань, стійких навичок і суміжних умінь. Денна форма навчання може бути організована для учнів з 1 по 11 клас (12-й клас).

Вечірня форма – це форма загальної середньої освіти, яку можна отримати з 14 років у звичайній школі, що поєднує очну та заочну форми навчання. Для осіб старше 14 років, які закінчили початкову освіту, вони можуть отримати базову середню та середню професійну освіту у вечірньому форматі. Заклад освіти організовує вечірнє навчання незалежно від місця проживання претендента на здобуття освіти.

Заочна форма здобуття освіти – це спосіб організації підготовки здобувачів освіти, що забезпечує самостійне вивчення навчальних матеріалів за допомогою поєднання очної форми навчання (короткострокових сесій). За результатами навчання спілкування відбувається як під час коротких сесій, так і в проміжках між ними. Організаційна форма освітнього процесу в період між сесіями й заочниками визначається освітньою програмою.

Заочна форма здобуття освіти може бути використана для отримання як базової середньої освіти, так і професійної загальної середньої освіти. Ця форма організована для осіб старше 14 років, які отримали початкову освіту. Для організації навчання за допомогою комунікації заклад освіти може мати навчально-консультаційні пункти, на базі яких організовуються групові консультації та підрозділи, редаговані всіма претендентами на освіту.

Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти в спеціалізованому інформаційному середовищі зі

застосуванням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами в інформаційній мережі. Отримання здобувачем дистанційної освіти може здійснюватися шляхом використання дистанційного навчання, як ще однієї форми навчання. Рішення про організацію дистанційного навчання в закладах освіти приймають відповідно до наявної матеріально-технічної, кадрової й інформаційної підтримки. Дистанційне навчання також використовують для забезпечення навчання за різними формами навчання або їх комбінацією.

Дистанційне навчання регламентується окремими положеннями для закладів загальної середньої освіти (Деякі питання організації дистанційного навчання, 2023), зокрема Положенням про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020 р.). Згадане положення конкретизує поняття дистанційного навчання як організації освітнього процесу (у формі дистанційного навчання або за допомогою використання технологій дистанційного навчання в різних формах навчання) в умовах віддаленості учасників один від одного і, як правило, опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, що діє на основі досягнень сучасної освіти, застосування інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій. Інформаційно-комунікаційна (цифрова) технологія дистанційної освіти – це технологія створення, накопичення, зберігання електронних освітніх ресурсів і доступу до них з навчальних предметів (інтегрованих курсів), а також технологія, що забезпечує організацію та підтримку освітнього процесу за використання засобів інформації та комунікації, включаючи професійне програмне забезпечення та мережу Інтернет. Під поняттям «електронні освітні ресурси з навчальних предметів (інтегрованих курсів)» розуміють засоби навчання на всіх носіях будь-якого типу або які розміщуються в інформаційно-телекомунікаційних системах і відтворюються із застосуванням електронних технічних засобів і можуть бути використані в

освітньому процесі під час вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). Поглиблюється визначення поняття «суб'єкти дистанційного навчання», до якого відносять учнів, педагогічних працівників, батьків або інших законних представників неповнолітніх учнів, асистентів дітей, які беруть участь в освітньому процесі за дистанційною формою здобуття освіти або із засуванням технологій дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання є комплексом освітніх технологій (технології розвивального, проєктного, змішаного, диференційованого, програмованого, модульного навчання тощо), а також інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій, що уможливають реалізацію процесу дистанційного навчання в закладах освіти.

Організація освітнього процесу під час дистанційного навчання здійснюється відповідно до вимог законодавства про освіту, захист персональних даних, санітарних норм і правил (формування розкладу навчальних занять, рухових активностей, вправ для очей, безперервна тривалість освітньої діяльності з використанням технічних засобів навчання, тривалість завдань для самопідготовки в позанавчальний час). Навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання включає рекомендації щодо організації дистанційного навчання в закладах освіти; змістове, дидактичне та методичне наповнення електронних освітніх ресурсів із навчальних предметів (інтегрованих курсів). Електронні освітні ресурси із навчальних предметів (інтегрованих курсів) відтворюються за використання електронних технічних засобів і можуть бути застосовані в освітньому процесі під час вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). Інформаційно-телекомунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платформа) визначається системою електронних освітніх ресурсів, програмним забезпеченням для створення, накопичення та доступу до таких ресурсів, а також комплексом програмно-технічних засобів для організації освітнього процесу в контексті дистанційного навчання

(ефективної участі учасників в освітньому процесі), у тому числі включаючи контроль взаємодії та навчання учасників освітнього процесу. Заклади освіти можуть створювати внутрішні підрозділи, що забезпечуватимуть організацію дистанційної освіти. В освітній програмі закладу освіти, який забезпечує дистанційне навчання, мають бути визначені організаційні деталі освітнього процесу (включаючи опис та інструменти оцінювання форми організації освітнього процесу, навчальні предмети художньо-естетичного, фізкультурно-оздоровчого та технічного циклів та інші компоненти які враховують особливості освітньої діяльності закладу освіти).

Мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, де оволодіння освітньою програмою реалізовується із залученням різних суб'єктів освітньої діяльності, які взаємодіють один з одним на договірних засадах. Наприклад, юридична особа може бути залучена до мережевої взаємодії для використання додаткових матеріально-технічних ресурсів, зокрема, міжресурсних центрів, музеїв, наукових установ та ін. Мережева взаємодія між суб'єктами освітньої діяльності залучає додаткові ресурси (кадрові, матеріально-технічні, педагогічні, методичні, інформаційні й інші), котрі є необхідними для забезпечення якості освіти. Таким чином, мережева взаємодія здійснюється на основі договорів різними суб'єктами освітньої діяльності з організації освіти в мережевому форматі й забезпечує впровадження детального вивчення окремих навчальних предметів, професійну підготовку та ін.

Учасники освітнього процесу або інші суб'єкти, які бажають бути залученими до мережевої взаємодії, можуть подати пропозиції щодо організації онлайн-освіти до освітньої ради закладу освіти. Онлайн-освіта може бути організована для окремих здобувачів для забезпечення траєкторії індивідуального навчання.

Використання мережевих форм навчання може поєднуватися з очною (денною та вечірньою), комунікативною та дистанційною формами. Ці

предмети вказані в заяві, якщо претендент на освіту організовує навчання у формі мережі для вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) освіти в Інтернеті за запитом або їх заявки (якщо вони досягли повноліття), або батьків чи інших законних представників.

Задля організації мережевої освіти укладається угода між закладом освіти (базовим закладом освіти), у якому зареєстрованим є здобувач освіти, та іншим суб'єктом освітньої діяльності (партнером). Базовий заклад освіти й партнер визначають освітню програму та її компоненти (навчальні предмети, організаційні форми освітніх процесів та ін.), що мають бути засвоєні шляхом мережевої взаємодії; ресурси, що використовуються суб'єктами освітньої діяльності під час організації освіти в мережевій формі; механізми взаємодії учасників освітнього процесу в організації освіти в мережевій формі. Для забезпечення того, щоб освіта надавалася в мережевому форматі, учасники мережевої взаємодії можуть спільно розробляти та затверджувати освітні програми відповідно до процедур, встановлених законом. Заклад освіти, у якому зареєстрований здобувач освіти, несе відповідальність за повний моніторинг реалізації освітньої програми. Суб'єкт освітньої діяльності, який є партнером з мережевої взаємодії, несе відповідальність за реалізацію компонентів освітньої програми, визначених у договорі. Результати навчання абітурієнтів онлайн-освіти розглядаються базовими закладами освіти в класному журналі на основі витягів із журналів, які ведуть партнери з мережевої взаємодії. Документи про освіту онлайн видаються базовими навчальними закладами освіти.

Індивідуальна форма здобуття освіти – це спосіб організації освітньої діяльності, уведений для забезпечення права громадян на освіту за врахування індивідуальних здібностей, талантів, стану здоров'я, демографічної ситуації та ін. претенденти на отримання освіти (якщо вони досягли повноліття) або їхні батьки можуть обрати індивідуальну форму

навчання залежно від своїх інтересів, здібностей, потреб, мотивації, можливостей і досвіду.

Слід також зазначити, що питання індивідуалізації освітнього процесу сьогодні цікавить багатьох учених і практиків. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) стаття 14 реалізується як право на забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня, що формується шляхом визначення його освітніх цілей.

Завершуючи огляд нормативної бази стосовно організації загальної середньої освіти, маємо зазначити, що результати навчання в основних базових середніх закладах освіти будуть оцінюватися за допомогою підсумкової державної атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Після закінчення 9 класу учні можуть продовжити навчання в школах і установах професійної освіти. Вони також мають право почати працювати за професією, яка не потребує спеціального диплому.

Контроль за дотриманням рівня освіти учнів, які закінчили заклади середньої освіти II ступеня, здійснюється шляхом підсумкової акредитації держави. Зміст, форми, процедури й умови атестації визначаються й затверджуються щорічно Міністерством освіти і науки України. Учням, які закінчили основну (базову) школу (9 клас), видають атестат про основну загальну середню освіту і додаток з довідкою із зазначенням отриманих балів за успішність. За видатні успіхи в навчанні випускникам видають атестати про основну загальну середню освіту з відзнакою. Свідоцтво про базову загальну середню освіту дає право на вступ до школи III ступеня або професійного закладу освіти чи закладу вищої освіти I–II рівня акредитації. Учні, які не отримали документи про освіту, можуть продовжити навчання екстерном.

5.2 Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу базової середньої освіти в контексті його індивідуалізації

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.), який визначає цілі та принципи освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, дає загальний опис змісту освіти, роз'яснює вимоги до обов'язкових результатів навчання та методичні рекомендації щодо їх оцінки. У ньому також представлено ключові компетентності, якими учні мають оволодіти після завершення адаптивного (5-6 класи) і базового предметного навчання (7-9 класи), а також описано зміст наскрізних умінь. Державний стандарт містить дані про загальне робоче навантаження учнів у межах базової середньої освіти, а саме 7 варіантів базового навчального плану залежно від освітніх потреб дитини, а також визначає рекомендовану, мінімальну й максимальну кількість навчальних годин по кожній галузі та загалом.

На основі Державного стандарту базової середньої освіти розробляються типова освітня програма (МОН України, б. д.) (державний рівень), модельні навчальні програми (авторські колективи із затвердженням державою) і навчальні програми (можуть розробляти навіть окремі вчителі).

Типова освітня програма включає: вимоги до осіб, які мають змогу розпочати навчання за освітньою програмою базової середньої освіти; загальний обсяг навчального навантаження на адаптаційному циклі та циклі базового предметного навчання (у годинах), перерозподіл навчального навантаження між освітніми галузями за роками навчання. Вона також

містить: варіанти типових навчальних планів; перелік модельних навчальних програм; пропонувані форми організації освітнього процесу; опис інструментарію оцінювання. Запропонована типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (5–9 класів) характеризує обов'язкові та пропонувані підходи до розроблення та реалізації в освітній діяльності навчальних (освітніх) програм на кожному циклі (адаптаційний, цикл базового предметного навчання). Для закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою; закладів загальної середньої освіти, у яких є класи (групи) з навчанням мовою корінного народу або національної меншини поряд із державною мовою, та закладів загальної середньої освіти, у яких є класи (групи) з навчанням українською мовою та вивченням мови корінного народу або національної меншини призначається типова освітня програма.

Кожен заклад освіти розробляє та застосовує в освітній діяльності освітню (навчальну) програму задля реалізації мети повної загальної середньої освіти, а також належної організації освітнього процесу. Вона може розроблятися окремо для кожного рівня (циклу) повної загальної середньої освіти або ж бути наскрізною (розробленою для кількох рівнів освіти). Педагогічна рада закладу освіти приймає відповідне рішення.

Розроблена на основі Типової освітньої програми освітня (навчальна) програма закладу загальної середньої освіти, відповідно до частини третьої статті 11 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), має:

- відповідати структурі Типової освітньої програми та визначеним нею вимогам до осіб, які можуть розпочати навчання за освітньою програмою закладу освіти;
- визначати (в обсязі не меншому, ніж встановлено Типовою освітньою програмою) загальний обсяг навчального навантаження на адаптаційному циклі та циклі базового предметного навчання (у годинах), його розподіл між освітніми галузями за роками навчання;

- містити навчальний план, що ґрунтується на одному з варіантів типових навчальних планів Типової освітньої програми і може передбачати перерозподіл годин (у визначеному обсязі) між обов'язковими для вивчення навчальними предметами (крім української мови та фізичної культури) певної освітньої галузі, які можуть вивчатися окремо та/або інтегровано з іншими навчальними предметами;
- містити перелік модельних навчальних програм, що використовуються закладом освіти в освітньому процесі, та/або навчальних програм, затверджених педагогічною радою, що мають містити опис результатів навчання учнів з навчальних предметів (інтегрованих курсів) в обсязі не меншому, ніж встановлено відповідними модельними навчальними програмами;
- опис форм організації освітнього процесу й інструментарію оцінювання.

Модельна навчальна програма – це документ, що визначає зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів), вид навчальної діяльності учня, приблизний порядок, у якому учень буде досягати очікуваних результатів навчання, і рекомендується використовувати його в освітньому процесі в установленому законом порядку.

Модельна навчальна програма може бути розробленою окремо для всіх рівнів базової середньої освіти (5–9 класи) і для кожного циклу: адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи).

Створення Модельних навчальних програм потребує дотримання чітких вимог, зокрема: відповідності Державному стандарту базової середньої освіти; чіткої структури; вираження повноти авторського бачення вивчення навчальних предметів (інтегрованих курсів); дотримання наукових, системних, логічних, несуперечливих принципів; урахування спадкоємності між початковою й основною (базовою) середньою освітою; дотримання

вікових особливостей учнів; лаконічності і доступності викладу навчального матеріалу; реалізації ціннісного компоненту і включення в зміст предмету українознавчої складової; відсутності різних видів дискримінації (Головіна, 2021).

За інформацією з сайту Інституту модернізації змісту освіти наказом Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року № 795 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 10 серпня 2021 року № 898, наказу Міністерства освіти і науки України від 29 вересня 2021 року №1031, наказу Міністерства освіти і науки України від 13 грудня 2021 року №1358, наказу Міністерства освіти і науки України від 02 лютого 2022 року №96, наказу Міністерства освіти і науки України від 09 лютого 2022 року № 143, наказу Міністерства освіти і науки України від 11 квітня 2022 року № 324) надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» 95 модельним навчальним програмам для базової середньої освіти, у змісті яких реалізуються концептуальні засади нового Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898 (*Модельні навчальні програми*, б. д.). Модельні навчальні програми відповідно до Порядку надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 20 липня 2020 року № 931, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 листопада 2020 року за № 1119/35402, пройшли комплексну експертизу та за рішенням предметних експертних комісій, склад яких затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 22 січня 2021 року № 95, рекомендовані до надання грифа Міністерства освіти і науки України. Ці модельні навчальні програми стануть основою для розроблення нової навчальної та навчально-методичної літератури для учнів 5-9 класів. Новостворені модельні навчальні програми будуть масово впроваджуватися в освітній процес закладів загальної середньої освіти

поетапно, починаючи з 2022/2023 навчального року (*Модельні навчальні програми*, б. д.).

Використовуючи модельні навчальні програми, заклад освіти може розробляти навчальні програми предметів (білінгвальних та інтегрованих курсів). Розроблені на основі модельних навчальних програм навчальні програми затверджуються педагогічною радою закладу освіти.

Навчальні програми предметів (білінгвальних та інтегрованих курсів) повинні містити опис результатів навчання в обсязі не меншому, ніж той, який визначено Державним стандартом та/або відповідними модельними навчальними програмами. Формування змісту навчальних предметів, білінгвальних курсів, інтегрованих курсів може здійснюватися шляхом упорядкування результатів навчання кількох освітніх галузей, однієї освітньої галузі або її окремих компонентів у логічній послідовності.

Отже, модельна навчальна програма визначає орієнтовну послідовність та описує очікувані результати навчання учнів. Навчальна програма, у свою чергу, конкретизує ці послідовності та результати й чітко їх визначає. Це означає, що, по суті, ми повинні винайти способи «проростання» освітніх програм, які були б більш зрозумілими з модельних навчальних програм. Модельна навчальна програма визначає зміст предметів, що викладаються, або інтегрованих курсів, а також тип діяльності учнів. Модельна навчальна програма не визначає кількість годин у класі, навчальна програма визначає мінімальне та максимальне навантаження на певний навчальний предмет чи курс. Навчальна програма затверджується педагогічною радою закладу освіти, а модельна програма має отримати гриф від держави (Степанова-Камиш, 2021).

Модельні навчальні програми формують зв'язок між очікуваними результатами, змістом навчання й видами навчальної діяльності. Вона не дає конкретних розяснень щодо викладання предмету, тому надається широкий простір для авторської думки та творчості під час створення навчальних

матеріалів. Тож будь-який авторський колектив чи окремі вчителі можуть розробляти навчальну програму й навчальні матеріали, спираючись на модельну навчальну програму. Автори модельної навчальної програми переформатовують орієнтири з оцінювання в стандарті освіти на очікувані результати навчання, а також визначають зміст і різновиди навчальної діяльності. Очікувані результати навчання – це результати, яких учні мають досягти на певному етапі освітнього процесу. У модельній (навчальній) програмі результати навчання розміщуються в певній логічній послідовності. Головним завданням модельної (навчальної) програми є визначення послідовності досягнення очікуваних результатів, наприклад, у розрізі розділу чи певної теми. У такому випадку автори програми мають вибудувати логічну послідовність, у якій відбуватиметься оволодіння тією чи іншою темою. І ця послідовність уже є ознакою різних навчальних програм, оскільки вона може бути різною в різних модельних навчальних програмах (наприклад, навпаки – від лексичного значення до граматичної та фонетичної побудови). Отже, модельні навчальні програми призначені для вибудовування логіки та послідовності отримання результатів навчання. Ця логіка надалі має розкриватися в авторських навчальних програмах.

Відповідно до модельної навчальної програми створюється підручник. Адже вона, хоч і не враховує кількість годин і створена для «узагальненого» закладу освіти, проте орієнтована на застосування в різних закладах загальної середньої освіти. Можна створювати додаткові навчальні матеріали на рівні школи, які відповідатимуть потребам навчальної програми закладу. У ній вже вказано конкретну кількість годин, ураховано можливості закладу освіти, вона розроблена шкільною спільнотою для власного користування.

Модельна навчальна програма не є остаточною, не з нею вчитель іде до класу. Педагог іде до дітей із баченням не просто досягнути очікуваних результатів, а з прив'язкою цих результатів до певного періоду часу. Водночас цей період часу – це кожен урок. Це відображається в навчальній

програмі. Тому навчальні програми складають переважно на рівні закладу освіти. Отже, саме на цьому рівні відбувається наступна деталізація результатів навчання – від очікуваних результатів за певним розділом чи темою (що визначає модельна навчальна програма) до очікуваних результатів на кожному уроці. Часто під час розроблення навчальних програм заклад освіти ґрунтується на модельній навчальній програмі, адаптуючи її до своїх потреб. Однак, такий підхід не враховує всіх переваг навчальних програм. Експерти рекомендують, насамперед, звертатися до першоджерел – відповідних законів і стандартів, а вже потім брати до уваги модельні навчальні програми. Адже в жодній модельній навчальній програмі не надано достатньої інформації для того, щоб створити на її основі дієву навчальну програму. Модельна навчальна програма має бути конкретизована в навчальній програмі. Перш за все, у модельних навчальних програмах не зазначається кількість годин, яка є необхідною для вивчення тої чи іншої теми. Навчальні програми також можуть містити міжгалузеві проекти. Під час розроблення модельних навчальних програм є змога лише зазначити та рекомендувати, у межах якогось розділу можна запропонувати учням міжгалузевий проект. Створення такого проекту залежить від багатьох чинників закладу освіти, тому деталі його реалізації можливі в навчальній програмі тільки в тому випадку, якщо ви зможете врахувати можливості викладацького складу й деталі роботи школи. Те ж саме стосується оцінювання: як часто й що саме оцінювати. Автори модельної навчальної програми можуть надати лише загальні рекомендації, а не конкретні відповіді. Натомість заклад освіти може працювати за власним внутрішнім планом річного оцінювання, відповідно до якого кожен учитель розробляє систему оцінювання свого навчального предмета (інтегрованого курсу). В оцінюванні школа послуговується власними принципами і стандартами оцінювання.

Основа будь-якої програми – формування наскрізних умінь. В українському законодавстві до наскрізних умінь віднесено: критичне та системне мислення; здатність співпрацювати з іншими людьми; ухвалювати рішення; оцінювати ризики; уміння конструктивно керувати емоціями; ініціативність; читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно й письмово; здатність логічно обґрунтувати позицію; творчість; здатність розв’язувати проблеми. Наскрізні вміння стосуються кожної з визначених Законом України «Про освіту» (2017 р.) компетентностей. Водночас кожна освітня галузь робить внесок у розвиток кожної компетентності (це є компетентісним потенціалом освітньої галузі).

У центрі уваги розробників будь-якої навчальної програми також мають бути цінності: унікальність і талант кожної дитини без дискримінації; формування цілісного світогляду; формування вільної особистості; гармонійний фізичний і психоемоційний розвиток; щастя й безпека учнів; утвердження людської гідності й чесноти; визнання усвідомлення власної ідентичності; активна громадянська позиція.

Модельні навчальні програми так називаються не випадково, адже по суті вони пропонують модель реалізації певного навчального предмета або інтегрованого курсу, задають універсальну рамку, яку вчитель використовує, створюючи власну навчальну програму. Важливо пам’ятати, що жодна модельна навчальна програма не містить розподілу годин на вивчення окремих тем чи розділів, а лише пропонує орієнтовну рамку. Те саме стосується й очікуваних результатів (їх послідовність є орієнтовною) і видів діяльності. Їх перелік є пропонованим (на дорадчому рівні). Учителю в будь-якому разі потрібно зробити вибір, діяти творчо, креативно й вільно.

Модельна навчальна програма в НУШ – це не покрокова інструкція, якої необхідно дотримуватися, а керівництво, що прокладає шлях до виконання вимог державних стандартів. Таким чином, традиційна фраза «виконання програми» має бути замінена виразом «використання програми» для

досягнення цілей базової середньої освіти. Цілями базової середньої освіти в державному стандарті є розвиток природних здібностей, інтересів, талантів учнів, формування здібностей, необхідних для їхньої соціалізації та вияву громадянської активності, усвідомленого вибору подальшого життєвого шляху й самореалізації, продовження освіти на рівні середньої професійної освіти або професії, це визначається як «виховання відповідального й шанобливого ставлення до сім'ї, суспільства, природного середовища та національних і культурних цінностей українського народу». Отже, для успішної реалізації типової навчальної програми потрібна навчальна програма, яка відповідає потребам конкретного викладача та його учнів.

Загальновідомо, що в освітніх (навчальних) програмах різних закладів освіти на вивчення одного предмета передбачена різна кількість годин. В одному й тому ж закладі освіти на паралелі кількість годин на вивчення одного й того ж навчального предмета може різнитися. І один і той самий учитель, обравши для 5-А і 5-Б, наприклад, модельну навчальну програму «Математика-1», має адаптувати її до різної кількості годин на тиждень: 4 – для 5-А і 6 – для 5-Б. Очевидною постає потреба в розробленні різних навчальних програм на основі однієї модельної навчальної програми. Такі навчальні програми (розроблені на основі модельних) згідно з чинним законодавством затверджує педагогічна рада закладу загальної середньої освіти. Додаткових схвалень вони не потребують.

Учитель може розробити власну авторську навчальну програму на основі державного стандарту, не спираючись на жодну модельну навчальну програму, зокрема й користуючись тим самим «Конструктором навчальних програм», якщо він не знайшов з-поміж пропонованих модельних навчальних програм жодної, яку міг би вважати для себе оптимальною. У такому випадку навчальна програма (наголошуємо, створена НЕ на основі модельної навчальної програми) має бути подана на експертизу до Інституту модернізації змісту освіти відповідно до вимог чинного законодавства (наказ

Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Змін до Порядку надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам» № 1203 від 8 листопада 2021 року).

Заклад освіти, який створює свою освітню програму, подає її на експертизу до Державної служби якості освіти та має отримати експертний висновок щодо авторської освітньої програми. Ґрунтовні вимоги до таких програм можна знайти в наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку проведення експертизи та затвердження освітніх програм повної загальної середньої освіти, розроблених не на основі типових освітніх програм» № 520 від 3 червня 2022 року.

Експертиза проводиться в два етапи:

1) встановлюється відповідність вимогам чинного законодавства в галузі освіти та освітніх програм;

2) освітня програма, що включає аналіз, перевірку та порівняння результатів навчання учнів з обов'язковими результатами навчання, визначеними державними стандартами для відповідного рівня повної загальної середньої освіти.

Згідно з рішенням експертної комісії, такі освітні (навчальні) програми можуть бути рекомендовані до затвердження, а можуть і не бути рекомендованими. У разі прийняття комісією рішення про затвердження строк дії програми становить 5 років з дати видання Державною службою з якості освіти наказу про її затвердження, термін дії освітньої (навчальної) програми може бути продовжено/скорочено відповідно до терміну дії державного стандарту на підставі звернення замовника освітньої програми або за результатами інституційного аудиту (Романенко, б. д.).

Навчальний план – це невіддільна складова освітньої програми закладу загальної середньої освіти, де відображається розподіл годин навчального навантаження за галузями, освітніми компонентами, циклами та роками навчання.

5.3 Нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу профільної середньої освіти в контексті його індивідуалізації

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) визначено модель майбутньої трьохрічної профільної старшої школи. Особливістю такої моделі є здобуття профільної середньої освіти за двома можливими спрямуваннями: академічне – навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) за врахування здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти (з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти); професійне – профільне навчання зорієнтоване на ринок праці, яке базується на поєднанні змісту освіти, визначеному в стандарті профільної середньої освіти, та професійно-орієнтованого підходу до навчання за врахування здібностей і потреб учнів (Про освіту, 2017).

Сучасна профільна середня освіта має орієнтуватися на особистісний розвиток учнів, їхні майбутні професійні плани та забезпечувати навчання відповідно до освітніх потреб й інтересів старшокласників. Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) заплановано здійснити повноцінний запуск профільної середньої освіти (профільної середньої, або старшої (академічної чи професійної) школи до 2027 року. Сьогодні ефективна старша школа має розв'язати проблеми, спричинені непрактичністю загальної середньої освіти, перевантаженістю учнів на всіх етапах навчання, затеооретизованості змісту навчальних (освітніх) програм і підручників, відсутністю інтересу в кінцевому результаті як здобувачів освіти, так і педагогів. Як показує практика, у наш час спостерігається дублювання однакових профілів навчання в закладах освіти в межах адміністративно-територіальних одиниць. Водночас, відкриваються профілі в навчанні, де першочерговим постає забезпечення педагогічного навантаження вчителів, а

не побажання здобувачів освіти. Разом із тим, відсутня (або слабка) матеріально-технічна база закладів освіти.

Зараз розглядають питання модернізації профільної середньої освіти, яка може здійснюватися за двома напрямками: *перший* – створення нової мережі шкіл з чітким визначенням профілізації кожного закладу загальної середньої освіти або надання деяким школам III ступеня статусу «ліцею»; *другий* – пов'язаний із функціонуванням ліцеїв, як самостійних юридичних установ, у яких місцеві органи влади окремих територій забезпечують на основі принципів міжмуніципального співробітництва створення таких закладів. Це означає, що громади, які межують між собою (переважно сільські й селищні, але також і міські), шляхом добровільного переговорного процесу мають змоделювати нову спільну мережу закладів освіти, де можна отримати профільну середню освіту. Ця модель може мати назву «міжмуніципальний освітній округ».

Щодо функціонування ліцеїв було підписано Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти» (2021 р.). Відповідно до цього закону, закріплюється статус функціонування ліцею як окремої юридичної установи, відокремленої від початкової школи та гімназії. Рекомендується забезпечення здобуття учнями профільної середньої освіти відповідно до профілів навчання з навчальним навантаженням та з можливістю для учнів обирати навчальні предмети (інтегровані курси, інші освітні компоненти) в обсягах, що визначаються законодавством. Рекомендується функціонування не менше двох класів за трьома профілями навчання на рівні профільної середньої освіти (протягом 10–12 років навчання здобувачів освіти). Відповідно до вимог законодавства передбачається створення безпечного, інклюзивного та цифрового освітнього середовища. Учасникам освітнього процесу проголошується забезпечення вільного й безоплатного бездротового доступу до мережі Інтернет з

характеристиками, що відповідають вимогам законодавства, у приміщеннях закладу освіти.

Зазначимо, що реорганізація шкіл є неминучим елементом організації старшої школи, що закріплено статтею 10 Закону України «Про освіту» (2017 р.), яка чітко визначає місце профільної середньої освіти та відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій. З вересня 2027 року термін здобуття профільної середньої освіти становитиме три роки. Старша школа також стане обов'язковою для здобувачів повної загальної середньої освіти за академічним спрямуванням, які орієнтовані на продовження навчання у якості здобувачів освіти на вищих рівнях освіти. Перехідні положення Закону допускають можливість і запровадження ще до 2027 року за умов наявності відповідного стандарту профільної середньої освіти та відповідної типової освітньої програми, освітніх програм трирічної профільної школи за рішенням центрального органу виконавчої влади в сфері освіти і науки.

На думку фахівців, профільна середня освіта буде ефективною, якщо будуть створені умови для її автономії, тобто школа має отримати більше академічної та професійної свободи. Автономія визначає право освітньої діяльності на самоврядування (самостійність, незалежність і відповідальність у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності), що провадиться в порядку та межах, визначених законом. Заклади освіти можуть мати освітні програми профільної середньої освіти за академічним або професійним спрямуванням у межах академічної і професійної свободи (ст. 12 п. 7 Закону «Про освіту» (2017)).

Отже, розбудова старшої профільної школи – це довготермінова реформа, яка враховуватиме загальний контекст суспільних змін, відзначатиметься наступністю дій і ресурсним забезпеченням. У 2021 році було запропоновано Дорожню карту реформи базової та профільної школи

(Гриневич, (Ред.). 2021) на рівні проєкту, у якій сформульовано ключові напрями впровадження змін. Зокрема, у ній ідеться про розроблення нових державних стандартів, навчальних планів гарантованої державою освіти (інваріантної частини та частини профілю); перебудову мережі шкіл; створення механізму міжбюджетних субвенцій між новоствореними об'єднаними територіальними громадами; зміну стандартів поточного та заключного оцінювання; оцінювання умінь/знань і загального прогресу в навчанні, а також розроблення нового (ступеневого) стандарту зовнішнього незалежного оцінювання; розроблення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи.

У дорожній карті реформи зазначено, що новий Державний стандарт профільної середньої освіти заснований на здатності до навчання шляхом набуття навичок і вмінь, необхідних для успішної самореалізації, у професійній діяльності, особистому житті, громадській діяльності. У цьому документі передбачено вимоги до обов'язкових результатів навчання на цьому освітньому рівні. Особливостями реформи є збереження зосередженості на дитині (орієнтація на потреби учнів), створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечує необхідні умови, інструменти та технології для навчання старшокласників, задовольняє освітні потреби та забезпечує адаптацію та підготовку до самостійного життя в суспільстві.

Організація навчання в старшій школі конкретизуються через:

- *диференціацію навчання*: застосування індивідуального підходу до кожного здобувача освіти за врахування його власних потреб, здібностей, інтересів і темпу навчання;
- співпрацю з *проєктом*, здобувачі можуть більше брати участь у активній навчальній і дослідницькій діяльності. Вони можуть обирати цікаву тему, вирішувати реальні завдання, розвивати креативність і критичне мислення;

- *використання інформаційно-комунікаційних технологій*: упровадження сучасних технологій в освітній процес допомагає зробити навчання більш цікавим і доступним. Використання інтерактивних дошок і відповідного програмного забезпечення може зробити уроки більш інтерактивними та зрозумілими для учнів. Особливу увагу слід приділити змішаному навчанню, що поєднує традиційні технології та методи навчання з використанням онлайн-ресурсів. Цей підхід поєднує найкращі аспекти традиційного навчання з електронним навчанням задля створення більш ефективного й інтерактивного освітнього середовища;
- *модульна система*: замість традиційних предметів навчання може бути організовано на основі модулів, що дає змогу учням більш глибоко вивчити конкретну тему та розробити індивідуальну систему освіти;
- *компетентнісний підхід*: фокусується на розвитку компетентностей учнів, які стануть основою їхнього успіху в майбутньому;
- *практика зворотного зв'язку*: учителі використовують відгуки про свої досягнення та навчальні досягнення учнів, які допоможуть їм краще зрозуміти свої помилки та внести корективи для подальшого розвитку;
- *участь у позакласних заходах і практиках*: організація екскурсій, майстер-класів і практик на підприємстві допоможе учням краще зрозуміти напрями, обрані для їхньої професійної діяльності.

Державний стандарт профільної середньої освіти має враховувати оптимізацію кількості уроків, їх баланс з часом на самостійне навчання учнів, яке супроводжується тьюторством. У старшій школі має бути врахований розподіл часу на обов'язкове й індивідуальне навчання, що створить можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Тут слід підкреслити, що на законодавчому рівні закріплено право кожного здобувача освіти обрати різновид і форму навчання, зокрема, і за індивідуальною освітньою траєкторією.

В умовах війни індивідуальна освітня траєкторія набула нового значення, адже все частіше заклади освіти реалізують індивідуальні освітні траєкторії для організації навчання учнів, які тимчасово проживають в іншій місцевості в межах України або за кордоном. Це уможливило забезпечення гнучкості освітнього процесу й створення максимально сприятливих умов для навчання й розвитку кожного учня. Індивідуальна освітня траєкторія уможливила реалізацію особистісного потенціалу учня та надає право на вибір і виявлення індивідуального сенсу цілей навчання.

Обґрунтовуючи науково-практичні підходи до навчання в профільній старшій школі слід зазначити про навчання у форматі smart (навчання в інтерактивному освітньому просторі за допомогою світового контенту, який знаходиться у вільному доступі). Максимальна доступність знань є головною в цьому процесі. Упровадження smart – це крок до нової, креативної форми навчання із використанням інноваційних методів, що надають змогу ефективно застосовувати технічні засоби, концентровано й уніфіковано представляти інформацію. Такий підхід уможливить покращення:

- професійної підготовки: учні отримують основи теоретичних знань і практичних навичок, пов'язаних із певною професією чи галуззю, а саме: інформатика, медицина, інженерія, мистецтво та бізнес;
- поглибленого вивчення предметів: в учнів буде можливість поглиблено вивчати предмети, що відносяться до їхньої профільної області, що надасть їм змогу зрозуміти їх основні й найбільш важливі аспекти;
- спеціалізованих курсів: учні можуть мати доступ до спеціалізованих курсів, які допоможуть їм розвинути свої навички та інтереси в певній галузі;
- підготовки до вищої освіти: можна підготувати учнів до вступу в університети та коледжі, надавши необхідні знання та навички для вибору конкретної спеціальності;

- розвитку критичного мислення: сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей учнів і допомагає їм стати компетентними професіоналами в обраній галузі.

Старша школа має забезпечувати розвиток особистих здібностей і умінь учня в певній або тематичній області. Це дає учням можливість здобути глибокі знання та практичні навички для подальшого застосування в обраному професійному напрямі. Мета – це підготувати учнів до певної професії чи галузі знань, що реалізується за допомогою профілю навчання. Профіль навчання – це спосіб організації диференційованої освіти, що забезпечує детальну й професійно орієнтовану підготовку з циклу відповідних предметів (зокрема, виділяють соціально-гуманітарні, технічні, художньо-естетичні, природничі науки, спорт).

У межах регіонального форуму «Профільне навчання. Виклики і стратегії», що відбувся в м. Хмельницькому в 2019 році, здійснено розроблення п'ятнадцяти індикаторів для аналізу ситуації з профільним навчанням (Сеїтосманов,, Фасоля, & Мархлевські, 2019).

Індикатор 1: наявність якісного кадрового потенціалу закладу. Його показниками є відповідність спеціальності та спеціалізації викладача, вузька спеціальність викладача, рівень кваліфікації викладача, проходження професійного та профкурсового навчання, наявність сертифікатів, у тому числі й міжнародних.

Індикатор 2: кількість учнів. Чисельні учнівські колективи в закладах освіти не дають змоги повною мірою задовольнити вимоги учнів щодо вибору відповідного профілю навчання. Це впливає на ефективність їхніх функцій і, у кінцевому рахунку, на якісні показники рівня освіти її здобувачів.

Індикатор 3: кількість претендентів на 1 місце за профілем. Набір в старшу профільну школу може здійснюватися на конкурсній основі.

Ефективність певних профілів підтверджується історією їх пріоритетності, і це також є однією з причин створення конкуренції під час прийому.

Індикатор 4: завантаженість профілю. Порівняльний аналіз чисельності контингенту здобувачів освіти на різних профілях навчання може свідчити як про популярність профілю, так і про ефективність навчання за цим профілем. Одним із свідчень високої якості організації освітнього (навчального) процесу є висока наповнюваність у класах певних профілів.

Індикатор 5: відповідність матеріального-технічного забезпечення профілю в певному закладі освіти. Рівень освіти в академічній сфері залежить від наявності демонстрацій, лабораторій, уроків, засобів мультимедіа, комп'ютерів, програмного забезпечення, розподільного обладнання, витратних матеріалів, підручників, посібників, доступу до Інтернету, електронних бібліотек та ін.

Індикатор 6: відсоток відповідності обраних предметів на ЗНО профільним предметам. Високий відсоток такої відповідності свідчить як про правильність вибору профілю навчання, так і про впевненість здобувача освіти в знаннях, отриманих під час оволодіння профільними предметами в ході навчання.

Індикатор 7: сприятливий мікроклімат в закладі освіти. Упроваджена сучасна система управління, заснована на довірі, партнерстві, прозорості та підтримці творчого розвитку всіх учасників освітнього процесу, можлива тільки за наявності сприятливого мікроклімату в закладі освіти.

Індикатор 8: відсоток випускників, які складають ЗНО (НМТ) з профільних предметів на високий, достатній, середній, початковий рівень. Показники ЗНО (НМТ) є одними із небагатьох статистичних (порівнювальних) показників, за якими можна робити висновки про ефективність навчання. Але слід пам'ятати, що вони є не єдиними показниками ефективності навчання та ними необхідно послуговуватися лише в комплексі з багатьма іншими.

Індикатор 9: відсоток учнів слухачів МАН, переможців МАН, олімпіад, конкурсів, проєктів тощо. Цей показник указує на ступінь розвитку зацікавленості здобувачів освіти та їх результативності в дослідно-пошуковій, науковій, творчій діяльності, яка сформувалася під час вивчення навчальних предметів (інтегрованих курсів).

Індикатор 10: наявність дієвої стратегії функціонування закладу освіти. Наявність Стратегії, яка реалізується, свідчить про ефективну систему менеджменту закладу освіти, що, у свою чергу, впливає на виконання його основних статутних завдань.

Індикатор 11: наступність допрофільної освіти та фахової освіти. Порівняння кількості претендентів на здобуття освіти на профільному рівні та кількості випускників попередньої допрофільної підготовки та класів спеціалізації з результатами відбору спеціальностей після закінчення закладу освіти є показником усвідомленого вибору як профілю навчання, так і майбутньої професії, що загалом впливає на ефективність здобуття вищої освіти. Повна загальна середня освіта на профільному рівні та спеціальність після закінчення навчання.

Індикатор 12: наявність ефективних інституцій громадського управління закладу освіти. Сприяння адміністрації закладу освіти створенню й ефективному функціонуванню різних органів громадського управління закладу освіти (педагогічної ради, учнівського самоврядування, батьківських спільнот, піклувальної ради тощо), спонукання інституцій громадського управління до процесу управління закладом освіти, демократичне лідерство є чинниками впливу на ефективність функціонування закладу освіти загалом.

Індикатор 13: активність колективу закладу освіти. Свідченням прагнення до самовдосконалення, пошуку інновацій, пропагування власних досягнень, що впливає на результативність освітнього процесу закладу є участь закладу освіти в міжшкільних, регіональних, субрегіональних,

всеукраїнських, міжнародних освітніх, наукових, дослідницьких та інших заходах.

Індикатор 14: наявність дієвих угод про співпрацю зі стейкхолдерами з питань функціонування профілів. Залучення науковців, представників галузевих підприємств, установ, громадських організацій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Власне наявність дієвих угод із такими стейкхолдерами є одним із показників ефективності освітньої діяльності.

Індикатор 15: наявність авторських освітніх програм закладу освіти. Новий Закон України «Про освіту» (2017) дає змогу використовувати в освітньому процесі авторські програми. Наявність і використання таких програм освітніми установами свідчить про можливість освітніх установ (закладів освіти) для самореалізації, самовдосконалення, пошуку й упровадження нових методів, методик і механізмів досягнення освітніх цілей. Індикатори оцінювання рівня організації профільного навчання можуть бути надзвичайно корисними в процесі його моделювання як мережі старшої школи деяких громад у форматі міжмуніципального освітнього округу.

Профільна середня освіта – це підготовка здобувачів освіти у межах певної галузі знань, яка відповідає їхнім інтересам, здібностям і майбутнім кар'єрним амбіціям. Зокрема, старша школа допомагає учням реалізувати свої професійні цілі, сприяє їхньому професійного самовизначенню й готує їх до вибору професії. Випускники середньої школи здатні приймати всебічно опрацьовані й відповідальні рішення, критично мислити, бути новаторами, готовими змінювати світ навколо себе, розвивати економіку відповідно до принципів сталого розвитку, конкурувати на ринку праці й покращувати своє життя. Він патріот з активною позицією, який навчається до кінця й діє відповідно до морально-етичних принципів, поважає гідність і права людини.

Вирішенню поставленого завдання сприяє методологічний підхід, який слугує загальною системою пояснювальних принципів середньої профільної

освіти. Це підходи, які стверджують цінність особистості й визначають її право на свободу, благополуччя, розвиток і вияв здібностей. З такими думками учень розуміється з точки зору самоцінності, його особистих здібностей і умінь. Методологічними підходами, що сприяють докорінній, системній реформі навчання в профільній старшій школі є: *аксіологічний, системний, діяльнісний, ресурсний, акмеологічний, диференційований, а також обов'язково індивідуальний.*

Означені науково-практичні підходи до навчання в профільній старшій школі є вихідними теоретичними положеннями, керівними ідеями, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості здобувачів освітня рівні профільної середньої освіти.

Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Алексєєва, С. (2021а) Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>
2. Алексєєва, С. (2021b). Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 1(4), 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>, <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
3. Алексєєва, С. (2021c). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *InterConf*, 42, 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
4. Алексєєва, С. (2022а) Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*, 2(53), 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
5. Алексєєва, С. (2022b). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка»,*

- Серія «Фізико-математичні науки», 1(1), 18-27. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26), <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
6. Алексєєва, С. (2022с). Дидактичні умови індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Scientific paradigm in the context of technologies and society development* (с. 77–83). Scientific Collection «InterConf». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730957>
 7. Алексєєва, С. (2022d). Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. У Scientific Collection «InterConf», *International Forum: Problems and Scientific Solutions* (с. 102-108). CSIRO Publishing House. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
 8. Алексєєва, С. (2022e). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 1(40), 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>
 9. Алексєєва, С. (2022f). Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*, 2(53), 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
 10. Алексєєва, С. (2023a) Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. У *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823-1871) : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 148-151). Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Ushynskyy_zbirnyk.pdf
 11. Алексєєва, С. (2023b) Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*, 1, 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
 12. Алексєєва, С. (2023с). Нормативно-правове забезпечення базової середньої освіти: індивідуалізація навчання. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XXIX Міжнародної науково-*

практичної конференції (с. 216-222). ГО «ВАДНД».
<http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-29.pdf>

13. Алексєєва, С. (2023d). Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*, 1, 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
14. Алексєєва, С. (2023e). Практика реалізації стратегічних пріоритетів реформування загальної середньої освіти. У *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі* (с. 6–16). Видавничий дім «Освіта»,.
15. Алексєєва, С.(2023f) Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. У *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 148-151). Інститут педагогіки НАПН України.
16. Арістова, Н. (2002). Проблема поняття «мотивація учіння» в науковій літературі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 22, 97–100.
17. Арістова, Н. (2006). Креативні технології як педагогічна проблема формування мотивації навчання. *Соціалізація особистості*, 27, 215–222.
18. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
19. Арістова, Н. (2021a). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.

20. Арістова, Н. (2021b). Дистанційне навчання в сучасних умовах: ставлення студентів в Україні та Латвії. У О. І. Локшина (Ред.) *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції* (с. 54–55). Ін-т педагогіки НАПН України. Крок. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-54-55>, https://comparlab.org.ua/?page_id=830
21. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
22. Головіна, О. (2021). *Відповідаємо на запитання: Усе про модельні навчальні програми для розробників і шкіл*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-use-pro-modelni-navchalni-programy-dlya-rozrobnykiv-i-shkil/>
23. Гриневич, Л. (Ред.). (2021). *Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи: Проєкт для обговорення*. АКМЕ ГРУП.
24. Деякі питання організації дистанційного навчання, Наказ МОН України № 1115 (2023) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
25. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
26. *Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: Що це і для кого*. (2022). Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/bez->

[rubryky/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-ta-indyvidualnyj-navchalnyj-plan-shho-tse-i-dlya-kogo/](#)

27. Калініна, Л., Онаць, О., Лісова, Н., Малихін, О., Арістова, Н., Топузов, М., Калініна, Г. & Малюга, М. (2021). *Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації: монографія* КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiyno-pedahohichni-zasady-funktsionuvannia-opornykh-zakladiv-osvity-v-umovakh-detsentralizatsii-monohrafiia/>
28. Коростіянець, Т. (2020). Індивідуальна освітня траєкторія студента: аналіз трактувань понять. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 30, 73–80.
29. Кремень, В., Топузов, О., Ляшенко, О., Мальований, Ю. & Засєкіна, Т. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>
30. Ляшенко, О. & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український педагогічний журнал*, 4, 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
31. Малихін, О. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія*. Кривий ріг: Видавничий дім.
32. Малихін, О. (2013). Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці : науково-методичний журнал. Серія «Педагогіка»*, 203(215), 7–11.
33. Малихін, О. (2015a). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(26), 44–48.
34. Малихін, О. (2015b). Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання : історико-

- дидактичний аспект. У Г. О. Васьківської (Наук. ред.), *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць (с. 11–15).
35. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 133, 124–126.
36. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
37. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
38. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021a). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
39. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021b). Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичний посібник. **КОНВІ ПРІНТ**
40. Малихін, О. & Загоруйко, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).

41. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
42. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
43. Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
44. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
45. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик, О. (2021). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
46. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус, О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Принт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
47. Марковська, М. (2021). *Навіщо освітні траєкторії й чому вони неможливі за нової програми для 5–9 класів. Пояснює директор школи*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/articles/navishho-osvitni-trayektoriyi-j-chomu-vony-nemozhlyvi-za-novoyi-programy-dlya-5-9-klasiv-poyasnyuye-dyректор-shkoly/>

48. МОН України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
49. МОН України. (б. д.). *Освітні програми*. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi>
50. *Моделні навчальні програми*. (б. д.). Інститут модернізації змісту освіти. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/>
51. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
52. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти, Закон України № 1658-IX (2021) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1658-20#Text>
53. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету міністрів України № 898 (2020) (Україна). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
54. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
55. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
56. Романенко, Ю. (б. д.). *Програми НУШ: Які вони є та як учителю з ними працювати?* Освіторія Медіа. <https://osvitoria.media/experience/programy-nush-yaki-vony-ye-ta-yak-uchytelyu-z-nymy-pratsyuvaty/>
57. Сеїтосманов, А., Фасоля, О. & Мархлевські, В. (2019). *Старша профільна школа: Кроки до становлення*.

58. Степанова-Камиш, М. (2021). *Навчальна програма не має копіювати модельну: Що спільного й різного в цих програмах*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/articles/navchalna-programa-ne-maye-kopiyuvaty-modelnu-shho-spilnogo-j-riznogo-v-tsyh-programah/>
59. Топузов, О. (2021а). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
60. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
61. Топузов, О. (ред), Головка, М. В (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка
62. Топузов, О, Малихін, О, Алексєєва, С & Арістова, Н. (2023). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник*. Інститут педагогіки НАПН України.
63. Топузов, О. (2005). Реалізація проблемного підходу на уроках. *Рідна школа*, 12, 28–30.
64. Топузов, О. (2007). Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*, 1, 12–16.
65. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
66. Топузов, О. (2016). Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*, 32.

67. Топузов, О. (2021). Проект нового порядку конкурсного відбору підручників: Доповідь на слуханнях у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему: «Якість підручників та навчальних посібників для Нової української школи» 26 травня 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-16-3>
68. Топузов, О.(Ред.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/726079/>, <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
69. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-5-12>
70. Aristova, N. & Malykhin, O. (2021). Three European Countries Experience in Delivering Quality Education to Schoolchildren Amid Covid-19 Pandemic: A Comparative Study. *У Priority directions of science and technology development* (с. 556–560). <https://lib.iitta.gov.ua/724494/>
71. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
72. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
73. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education*.

- Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
74. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
75. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
76. Secretary-General of the European Commission. (2018). *ANNEX to the proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/public-register/public-register-search/?AllLanguagesSearch=False&OnlyPublicDocuments=False&DocumentLanguage=EN&ImmcIdentifier=ST%205464%202018%20ADD%201>
77. Topuzov O., Malykhin O. & Aristova N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm “teachers–schoolchildren–parents” amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31.
78. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
79. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571.

<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>

80. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).
81. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).

РОЗДІЛ 6

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти є індивідуалізація навчання, його наближення до сутності кожної дитини, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини, дитиноцентризм в освіті (Кремень, 2009). Ідеться про таку організацію освітнього (навчального) процесу, за якого вибір змісту, методів і засобів, темпу навчання враховує індивідуальні (індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні) особливості учнів, рівень їхнього розвитку.

Дитиноцентризм, пріоритет на індивідуальності та суб'єктності учня зафіксовано в низці нормативних документів, які регулюють діяльність освітніх установ. Зокрема, у Концепції нової української школи зазначається, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. З огляду на це, метою сучасної освіти є допомога в розкритті та розвиткові здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 14). Цим документом визначено також необхідність розроблення нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 7). Компетентність розуміють як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Загалом реалізація компетентнісного підходу передбачає, з одного боку, посилення ролі індивідуальності кожного школяра в навчанні, а з іншого – розвиток умінь учителів діагностувати індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості учня, оцінювати його здатність до навчання, коли учень стає суб'єктом освітнього (навчального) процесу й оволодіває певними компетентностями. З огляду на це нагальною є переорієнтація дидактичних принципів: від усередненого й уніфікованого до індивідуалізованого підходу до учнів. Водночас, треба враховувати активне гуманістичне розуміння індивідуалізації з позицій філософії людиноцентризму (Кремень, 2009) і діяльнісної концепції навчання, які закликають цілеспрямовано розвивати індивідуальність учня шляхом його самостійної навчальної діяльності під керівництвом педагога (Малихін, 1999), (Малихін, 2009), (Малихін, 2016).

Відповідно до принципу індивідуалізації в центр педагогічного процесу ставлять учня як суб'єкта діяльності з його індивідуальними розумовими, фізіологічними, психологічними, сенсомоторними й іншими відмінностями. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей щодо навчання, підтримці й розвитку самобутності задля самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає в спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємодія на засадах рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між учителем і учнем.

З огляду на викладені концептуальні положення слід зазначити: ідеться про зміну ролі вчителя в сучасній школі. У Концепції зазначено, що суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім

процесом, психологію групової динаміки тощо. Разом із тим, варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 16).

Індивідуалізація навчання як дидактична проблема досліджувалася науковцями в різних ракурсах: індивідуалізація освітнього (навчального) середовища (О. Пінчук та ін.); індивідуалізація в процесі вивчення окремих навчальних предметів (С. Ніколаєва, А. Урусський та ін.); індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами (О. Губар, Н. Руднева та ін.). Попри наявність чисельних теоретичних напрацювань труднощі у вирішенні проблеми на індивідуалізації практиці значною мірою пов'язані зі специфікою організації освітнього (навчального) процесу та необхідності узгодження класно-урочної системи з індивідуальними (індивідуально-психологічними й індивідуально-типологічними) особливостями кожного учня. Зокрема, робота в класі орієнтована переважно на пересічного учня та передбачає використання більшою мірою групових форм роботи. Урахування індивідуальних особливостей учнів також може ускладнюватися через відсутність кваліфікованої інформації про їхні специфічні властивості.

Саме тому першочергового вирішення потребують питання об'єктивного оцінювання навчальних можливостей і виявлення індивідуальних відмінностей, загальних і спеціальних здібностей кожного учня; які з них слід першочергово враховувати в процесі вивчення того чи іншого шкільного навчального предмета (інтегрованого курсу), виконання різних видів діяльності; як диференціювати зміст освіти (навчання) задля реалізації індивідуального підходу; яку міру самостійності можна надати учневі для створення його індивідуальної траєкторії навчання (індивідуальної освітньої траєкторії) і якою водночас буде роль учителя.

Лише після отримання відповідей на ці питання можна говорити про реалізацію індивідуального підходу до учнів (Терещук, 2017).

Труднощі в реалізації індивідуального підходу в освітній практиці пов'язані не лише з діагностуванням індивідуальних особливостей учнів, а й із відсутністю можливості різним категоріям дітей засвоювати різний зміст освіти (навчання). На думку Г. Терещука, зміст навчання є «забороненою зоною» індивідуалізації. Він наголошує, що можливості реалізації індивідуального підходу в змісті освіти виявляються переважно в диференціації загальної освіти, яка має за мету, з одного боку, забезпечити однакові умови для отримання учнями певного рівня освіти, і з іншого боку, розширити можливості індивідуалізованого підходу за рахунок шкільного компонента й варіативної частини змісту освіти (навчання). На думку науковця, цього недостатньо для обдарованих учнів, дітей з особливими освітніми потребами чи з іншими відмінностями. Тому має бути реалізований такий індивідуальний підхід в освіті (навчанні), у межах якого учень стає повноцінним суб'єктом освітнього (навчального) процесу: отримує право активно обирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. Учитель водночас переходить від ретрансляції знань до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального й особистісного розвитку кожного учня, зокрема й за рахунок гнучкого змісту навчання (Терещук, 2017, с. 12).

Зважаючи на це, у розвинених країнах світу актуальним сьогодні є використання ідей «відкритого навчання» (К. Кунерт, Р. Барт та ін.), яке є ефективним способом реалізації індивідуалізації навчання. За такого підходу учні мають змогу самостійно обирати навчальний зміст (зміст освіти), спосіб його вивчення, тривалість засвоєння. Іншими словами, навчання для учня перетворюється на самокерований процес, а допомога вчителя варіюється залежно від індивідуальних особливостей учня, міри вияву його самостійності, рівня розвитку здібностей тощо (Barth, 1984); (Kunert, 1978).

Таким чином, індивідуалізація навчання є вимогою сьогодення. Реалізація цих ідей пов'язана з визначенням методів діагностування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів, рівня розвитку їхніх ключових компетентностей, спеціальних здібностей і схильності до певного виду діяльності; розширення можливостей диференціювати зміст освіти (навчання) відповідно до індивідуальних особливостей учнів; зміни ролі вчителя з ретранслятора знань на помічника та консультанта.

6.1 Понятійно-категоричне поле і теоретичні підходи до індивідуалізації навчання в початковій школі

6.1.1 Індивідуальність як об'єкт міждисциплінарних досліджень

Людина як об'єкт пізнання є центром уваги різних наук – філософії, психології, педагогіки тощо. Вона пов'язана зі світом системою зв'язків, які конкретизуються через поняття «індивід», «індивідуальність», «особистість».

Найбільш загальним поняттям є «людина» – біосоціальна істота, якій притаманні свідомість, мова, вищі психічні функції. Поняття «індивід» позначає конкретну людину, носія загальних спадкових якостей роду *Homo sapiens*.

Поняття «індивідуальність» позначає сукупність унікальних характеристик, які відрізняють одну людину від іншої, характеризують її неповторність. Індивідуальність може бути виявлена у фізичному вигляді, поведінці, способі міркування, схильностях, інтересах, цінностях та інших аспектах життя. Індивідуальність визнається як одна з основних складових людської особистості. Вона формується під впливом різноманітних факторів, таких як генетичні чинники, середовище, культурні традиції, освіта тощо. Індивідуальність не є статичним явищем, вона може змінюватися протягом життя людини.

Поняття «особистість» розкриває соціально–психологічну сутність людини, яка формується як результат засвоєння індивідом суспільних форм

свідомості й поведінки, суспільно – історичного досвіду людства. Становлення особистості відбувається під впливом суспільства: у процесі виховання, навчання, спілкування, спільної діяльності (Папуча, 2008). «Особистість» є інтегральним поняттям, яке характеризує людину як об'єкта й суб'єкта біосоціальних відносин й об'єднує в ньому загальнолюдське, соціально специфічне й індивідуально – неповторне. Її змістовними (ключовими) ознаками є: цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморозвиток і саморегуляція (Максименко, 2016). Утверджуючи свою індивідуальність і неповторність у цій взаємодії, виявляючи активність, особистість намагається реалізувати себе в професійній діяльності та соціальних відносинах (Папуча, 2008, с. 43).

Досліджуючи становлення індивідуальності в контексті вікової періодизації, психологи зауважують, що вікові особливості взаємопов'язані з індивідуальними, статевими, типологічними (Папуча & Шилова, 2015). На ранніх етапах онтогенезу можливість виокремити власне віковий аспект розвитку можна відстежувати досить чітко. На подальших етапах розвитку (підлітковий та особливо юнацький вік) вікові особливості детермінуються індивідуальними та типологічними особливостями, надбаними досвідом особистості, умовами сімейного виховання, навчання, соціальною ситуацією розвитку, тобто «вікові особливості існують у формі індивідуальних варіантів розвитку».

Існує тісний взаємозв'язок між процесами індивідуалізації та соціалізації. З одного боку, особистість включається до суспільних взаємин, розширює та поглиблює контакти з різними людьми та сферами буття, вона оволодіває суспільним досвідом, привласнює його – тобто, відбувається соціалізація особистості. З іншого – залучаючись до різних сфер життя суспільства, особистість набуває все більшої самостійності й автономності, вона формує власний унікальний стиль життя та власний внутрішній світ – тобто, відбувається індивідуалізація особистості (Папуча & Шилова, 2015).

Однією зі складних у психології є проблема методів дослідження індивідуальності. На думку М. Папучі та Г. Шиловой, це неможливо здійснити за допомогою певних зрізів, бесіди чи експериментально-генетичного методу. Необхідне систематичне й детальне вивчення одних і тих же самих дітей протягом певного вікового періоду та фіксація їхньої поведінки, діяльності й взаємин з іншими людьми.

Значну увагу питанням методів дослідження індивідуальності приділив Г. Олпорт, який звернув увагу на існуючу в цій царині дилему. Наука прагне до універсальності та пошуку закономірностей, тому дослідники орієнтуються на пошук загальних підходів до розвитку об'єктів і розглядають їхню поведінку як вияв загальних законів. Іншими словами, у цій ситуації йдеться про номотетичний підхід. Ідіографічний підхід орієнтує дослідника на опис унікальних, одиничних об'єктів, неповторних подій і процесів. Г. Олпорт наголошує, що особистість є універсальним явищем, яке виявляється тільки в індивідуальних формах. Тому наука має вивчати її, але не може робити це коректно, поки не звернеться до індивідуального характеру формування структурних патернів. Отже, дослідники психології особистості, зокрема її індивідуальності, балансують між цими двома полюсами, поєднуючи номотетичний та ідіографічний підходи. Вони, не заперечуючи індивідуальність, здійснюють пошук загальних закономірностей як основи для використання певних методів, технологій, принципів (Шелестова, 2023b).

Існує декілька підходів щодо розуміння індивідуальності (Папуча & Шилова, 2015):

1. Індивідуальність є найвищим рівнем розвитку особистості; унікальна й неповторна конфігурація особистісних структур. Вихідним пунктом у розгляді сформованої індивідуальності є більш-менш зріла особистість, тобто людина, яка інтегрована в суспільство, є повноцінним суб'єктом діяльності, має сформований інтелект. Індивідуальність об'єднує й упорядковує всі

складові людського життя; визначає особливий власний світ існування людини. З її появою будь-який елемент внутрішнього світу несе на собі відбитки загально-інтегрованого індивідуального Я. Відбитки накладаються на елементи зовнішнього світу. Виникає дійсна цілісність і єдність людського існування.

2. Індивідуальність є одиничність, неповторне поєднання загальних особистісних рис – різних за ступенем вираження, але притаманним усім людям. Опис індивідуальності з цієї точки зору – це визначення вектору потенційних патологічних змін особистості. У проміжку між нормою й патологією яскраво виражені індивідуальні особливості можуть приводити до нестандартного сприймання й розуміння оточуючого світу, до нестандартних, нетривіальних способів діяльності, які залежно від результату можуть оцінюватися як творчість чи як дезадаптація.

3. Індивідуальність – доповнення до загальних особистісних рис, які характерні для популяції й виражають загальні тенденції її розвитку, такими, які виявляються в окремої конкретної людини, генетично пов'язані з конкретними незакономірними, випадковими обставинами її розвитку. У цьому випадку індивідуальні риси є чимось другорядним, несуттєвим, маловажливим із точки зору розуміння загальних законів розвитку особистості й суттєвим лише з позиції психологічної практики роботи з цією конкретною людиною.

Показниками індивідуальності є:

- *цілісність* (усі вияви людини, психологічні процеси, образи, поведінкові акти мають неповторний відбиток усієї особистості; тобто цілісність охоплює всі складники життя людини);
- *унікальність* (виявляється на рівнях психічної організації людини, починаючи із візерунку шкіри на пальцях до неповторної поведінки й діяльності, побудови неповторного життєвого шляху в мікро- та макросередовищі);

- *гетерогенність* (нерівномірність розвитку має часовий характер і якісний вимір, оскільки різні психологічні структури кожної особистості дозрівають у різний час і різною мірою);
- *активність* (поведінка, яка йде від людини, ініціюється нею, осмислена, усвідомлена, рефлексійна; часто всупереч стимулу чи потребі, часто ні – як реалізація тих видів активності, які відповідають спрямованості особистості (домінувальним, провідним потребам, мотивам, інтересам); від активності залежать рівень і міра включеності особистості в різні види діяльності, особистісний смисл цієї діяльності для людини, глибина особистісних змін) (Папуча & Шилова, 2015).

Індивідуальність виникає, формується й виявляється в діяльності, спілкуванні та груповій взаємодії (Папуча & Шилова, 2015).

Індивідуальність виявляється на етапі постановки мети діяльності як бажаного й усвідомленого образу майбутнього результату. У кожної людини мета специфічна й своєрідна; вона може бути власною й заданою ззовні, що може позначатись на мотивації діяльності, а відповідно – на її результатах і на розвитку індивідуальності загалом.

Сенс діяльності в кожній людині різний, оскільки залежить від мотивів цієї діяльності; вони можуть бути внутрішніми та зовнішніми, усвідомленими та неусвідомленими. Мотиви визначають роль певної діяльності в житті кожного індивіда.

Кожна людина ініціює та здійснює різні види власної активності, є творцем власної життєвої історії. Суб'єктність діяльності людини також є виявом її індивідуальності. Успішність діяльності людини, легкість і швидкість оволодіння нею, індивідуальний характер здійснення діяльності залежить від її здібностей. Система способів виконання діяльності, які обумовлені індивідуальними особливостями людини, складає індивідуальний стиль її діяльності. Якщо різновид індивідуального стилю діяльності

говорять про когнітивний стиль – індивідуальні відмінності в пізнавальній діяльності.

Індивідуальність виявляється й у творчості людини на рівні мети, способу діяльності, отриманого продукту діяльності, який може мати об'єктивну або суб'єктивну новизну.

Проблема індивідуальності є важливою в контексті індивідуального підходу до учнів у процесі навчання. Існує спрощене бачення цього процесу як індивідуалізованої, сам на сам, взаємодії педагога з учнем. З огляду на об'єктивні обставини та специфіку організації освітнього процесу, така взаємодія не є можливою в сучасній школі, більше того, на думку М. Папучі не гарантує саме по собі досягнення головної мети школи – формування розвиненої, індивідуально-неповторної самобутньої особистості. Неможливий індивідуальний підхід, якщо він тлумачиться як процес урахування окремих психологічних особливостей людини. Не вирішується він і збільшенням кількості цих окремих особливостей. Учений переконаний, що необхідним є пошук системоутворювальних «одиниць», які стануть предметом педагогічного впливу.

М. Папуча наголошує: термін «урахування» відображає теоретичну позицію, яка суперечить сутності розвивального навчання, уявленню цілісності особистості в її розвитку. Як відомо, центральна теза розвивального навчання полягає в тому, що навчання має випереджати розвиток, просуваючи його далі й спричиняючи в ньому новоутворення. Якщо навчання лише враховує специфіку психічних структур, які склалися на певний момент, воно гальмує й руйнує розвиток. Отже, відповідно теорії розвивального навчання, необхідно принципово змінити позицію й виходити з того, що сутність індивідуального підходу полягає не в урахуванні, а в розвитку індивідуальних особливостей учнів (Папуча, 2008).

З огляду на це, виникає запитання стосовно того, що саме потрібно розвивати. Якщо йдеться про розвиток розумових здібностей і навчальних

умінь, то в цій ситуації не враховуються цілісність і системну природу особистості. З одного боку, у психології встановлено, що індивідуальність особистості є тією цілісністю, яка опосередковує існування й розвиток усіх її психічних структур. З іншого – оптимізація будь-якої діяльності, зокрема й навчання, є найбільш успішною за умов розуміння суб'єкта активності як індивідуальності (Папуча, 2008).

Таким чином, дослідження індивідуальності є актуальною науковою проблемою на методологічному, теоретичному, практичному рівнях. Вирішення цієї проблеми може бути ефективним лише тоді, коли дослідники будуть урахувати всю багатогранність цього феномена, різноманітність індивідуальних особливостей людини, від яких залежить її діяльність.

6.1.2 Індивідуалізація навчання: основні аспекти й поняття

Проблема індивідуалізації навчання здавна була предметом наукових досліджень педагогів (Я. Коменський, А. Дістервег, Й. Песталоцці, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо та ін.) та філософів (Арістотель, Гегель, Платон, Сократ та ін.), які звертали увагу на необхідність урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання, зокрема – різний рівень їхньої підготовленості. Ідея індивідуалізації навчання розвивалася в педагогіці XIX та XX ст. і продовжує бути актуальною й донині. Постійно зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, водночас чимало питань залишаються дискусійними, не мають чіткості й однозначності.

Для педагогіки як галузі гуманітарного знання властивим є варіативність у трактуванні різних понять, використання близьких за змістом понять як синонімів. Не винятком є й сукупність понять, пов'язаних із проблемою індивідуалізації навчання – «індивідуалізація навчання», «індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «технологія індивідуалізованого підходу», «індивідуальне навчання» тощо. Проаналізуємо їх сутність, з'ясуємо подібне та відмінне.

У широкому розумінні індивідуалізація навчання розуміється науковцями як спосіб забезпечення кожному учневі права й можливості на формулювання власних освітніх цілей і завдань, своєї освітньої траєкторії задля розвитку соціально затребуваних якостей особистості.

Частина дослідників не вбачає відмінностей між поняттями «індивідуальний підхід у навчанні» та «індивідуалізація навчання». Частина вказує на зв'язки між цими поняттями, зазначаючи, що індивідуальний підхід – це принцип навчання й виховання, а індивідуалізація навчання – це така організація процесу, яка враховує цей принцип, тобто йдеться про особливу технологію навчання. Є науковці, які розмежовують ці поняття, зазначаючи, що «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація» – це принципи різних технологій навчання. У деяких дослідженнях вживається поняття «індивідуалізоване навчання», «технологія індивідуалізованого підходу», які за сутністю близькі до поняття «індивідуалізація навчання».

На основі аналізу й узагальнення наукових джерел зазначимо, що *індивідуальний підхід у навчанні* – це психолого–педагогічний принцип, згідно з яким ураховують індивідуальні особливості й умови життя кожного учня; відповідно до гуманістичної парадигми кожна дитина є винятковою цінністю. Оскільки всі діти різні, педагог намагається викласти єдиний навчальний зміст (зміст освіти) у певний, відповідний цій дитині спосіб (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

У 60-ті роки ХХ ст. у радянській педагогіці, якою послуговувалися й українські педагоги, було запропоновано визначення поняття «індивідуальний підхід». Індивідуальний підхід до школярів означає часткову, тимчасову зміну найближчих цілей, окремих сторін змісту, методів та організаційних форм навчально-виховної діяльності за врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей особистості учня для реалізації найбільш успішного розвитку її соціальної типовості й індивідуальної своєрідності. Індивідуальний підхід у

навчальному (освітньому) процесі полягає, в наданні дієвої уваги кожному учневі, урахування його індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей в умовах колективного навчання, пропонує розумне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного учня.

У наведеному визначенні сутність цього психолого-педагогічного принципу полягає в адаптації системи навчання до індивідуальних особливостей учнів. Таке трактування принципу індивідуального підходу до навчання в той історичний період було пов'язане з пошуком шляхів попередження та подолання неуспішності учнів. У цей же період також активно досліджували можливості використання методу програмованого навчання задля адаптації системи навчання до індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів, забезпечення різного темпу навчальної роботи школярів відповідно до їхніх здібностей.

Водночас, паралельно з «ідеєю адаптації» системи навчання до індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів концепція індивідуалізації навчання доповнюється «ідеєю розвитку». У багатьох наукових працях того періоду звучала ідея не лише про врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів, а й їх впливу на їхній розвиток. Відзначаючи залежність ефективності навчання від урахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, закликаючи на практиці орієнтуватися на реальні типи учнів, а не на міфічного «середнього» учня, науковці наголошували на такому: не лише навчання має підлаштовуватися під індивідуальні особливості учнів, навпаки, учні повинні підлаштовуватися під процес навчання, що поступово ускладнюється й прискорюється (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

Індивідуальний підхід у навчанні має орієнтуватися не лише на ліквідацію прогалин, а й на роботу з розвитку мотивації, мислення, пізнавальних інтересів, здібностей учнів. Реалізація цього підходу передбачає не лише вияв уваги до учнів з низькою успішністю, а й до тих, хто виявляє високий рівень обдарованості в певній предметній галузі, виявляє яскраво виражені схильності, здібності й інтереси до певних видів навчальної діяльності. Іншими словами, в індивідуалізації навчання педагоги вбачали один із чинників не лише ефективного навчання, а й успішного розвитку учнів.

У 70–80-ті роки ХХ ст. активно розвивається концепція розвивального навчання, згідно якої саме в процесі розвитку зароджуються, формуються та виявляються індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості, індивідуальна своєрідність кожної особистості, її оригінальність, неповторність. У межах цієї концепції активно досліджували питання індивідуалізації та диференціації навчання, реалізації одночасно адаптаційної та розвивальної функцій індивідуалізації навчання. Визначаючи індивідуалізацію навчання як урахування в процесі навчання індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються, науковці наголошували, що індивідуалізація навчання є необхідним чинником реалізації різноманітних цілей навчання (навчальних, розвивальних, виховних) і формування індивідуальності. Індивідуалізація необхідна для з'ясування актуального рівня розвитку учня та має здійснюватися протягом усього періоду навчання, оскільки розвивальне навчання не призводить до згладжування рівнів розвитку.

Розвиток ідей розвивального навчання та посилення гуманістичних тенденцій в освіті обумовив наповнення цільового освітнього компонента новим змістом. Виділяють два рівнозначні аспекти: предметний та особистісний. З огляду на це здійснюють наукові дослідження, у яких

відображені ідеї розвивального й особистісно орієнтованого навчання. Основною ідеєю цих досліджень є: орієнтація навчання на максимальний розвиток індивідуальності учнів, цілісної особистості школяра (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

Основою реалізації принципу індивідуального підходу до навчання є всебічне вивчення індивідуальних особливостей учнів, а основна мета – створення умов для успішного здійснення кожним учнем найближчих (формування предметних знань, умінь, навичок) і віддалених цілей навчальної діяльності (розвиток особистісних якостей). Отже, індивідуальний підхід орієнтує навчання не лише на актуальні можливості учнів, а й на їхній потенційний рівень розвитку (не пристосування навчання до рівня підготовленості та розвитку учня, а систематичний, цілеспрямований, послідовний розвиток його потенційних можливостей до об'єктивних вимог); сприяє комплексному навчальному, розвивальному, виховному впливові на цілісну особистість учнів (Костюк, 1989).

Таким чином, попри збагачення концепції індивідуалізації навчання «ідеєю розвитку», адаптаційна функція цього принципу також не втратила свого значення. Реалізація цього принципу не в пристосуванні цілей та основного змісту навчання й виховання до окремого учня, а в пристосуванні форм і методів педагогічного впливу до його індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

У 90–х рр. ХХ ст. починає активно розвиватися особистісно орієнтоване навчання, фундаментом якого виступає індивідуальний підхід у навчанні. Зважаючи на це активізуються дослідження щодо індивідуалізації навчання. Аналіз дисертаційних праць засвідчує, що низка авторів розуміють індивідуальний підхід у навчанні як принцип навчання, що спрямований на врахування та розвиток індивідуальних (індивідуально-психологічних й

індивідуально-типологічних) особливостей учнів, тобто виділяють адаптивну та розвивальну функції цього принципу.

Під впливом ідей системно-діяльнісного та компетентнісного підходів, що активно розвиваються з кінця ХХ ст. й орієнтують освіту не стільки на формування предметних знань, умінь, навичок, скільки на формування загальнонавчальних умінь, на розвиток самостійності навчальних дій, формування здатності учнів діяти в конкретних життєвих ситуаціях. Таким чином, з'являється нова функція принципу індивідуального підходу до навчання – функція реалізації.

З огляду на вищевикладене, змінилися й трактування поняття «індивідуалізація навчання». До кінця ХХ ст. у визначеннях цього поняття акцентували увагу на адаптивній і розвивальній функціях індивідуального підходу до навчання (Володько, 2000). Зокрема, у педагогічній науці цього періоду індивідуалізація навчання розглядається як: засіб розвитку індивідуальних здібностей учнів на різних рівнях потенційних можливостей; організація освітнього (навчального) процесу, що передбачає діяльність учителя та діяльність учня, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчальної діяльності обумовлений рівнем навчальної готовності школярів; система діагностувальних процедур із вивчення особистості учня та пов'язана з нею система дидактичних способів розвитку цієї особистості за врахування суттєвих для навчання індивідуально-психологічних особливостей; організація освітнього (навчального) процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання.

З кінця ХХ ст. у визначеннях поняття «індивідуалізація навчання» акцентується увага на адаптивній, розвивальній функціях і функції реалізації. Так, у педагогічній теорії цього періоду індивідуалізація навчання розглядається як: організація освітнього (навчального) процесу за врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних)

особливостей учнів, що дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня; рушійна сила, що сприяє самовизначенню, самореалізації та саморозвитку учнів у процесі самонавчання; спосіб забезпечення кожному школяреві права та можливості формувати власні освітні цілі й завдання, власну освітню траєкторію, надання осмисленості навчальних дій за рахунок можливості вибору типу дії, привнесення особистісних смислів, бачення своїх навчальних та освітніх перспектив.

Таким чином, у сучасних умовах *індивідуалізація навчання є динамічною дидактичною концепцією*, яка відповідно до нових тенденцій в освіті наповнюється новим змістом. Узагальнюючи результати аналізу досліджень з питань індивідуалізації навчання, виділимо три основні та рівноправні функції індивідуалізації навчання: адаптивна, розвивальна та функція реалізації. З огляду на ці функції уточнимо визначення індивідуалізації навчання.

Під *індивідуалізацією навчання* розуміємо таку організацію освітнього (навчального) процесу, яка спрямована на врахування, розвиток і реалізацію індивідуальності учнів. Тобто, реалізуючи індивідуальний підхід як психолого-педагогічний принцип, постановка цілей, відбір змісту, вибір форм, методів, засобів навчання й оцінювання навчальних досягнень учнів повинні: здійснюватися за врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів; орієнтуватися на розвиток індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей; створювати умови для реалізації індивідуальних особливостей учнів – суб'єктів освітнього (навчального) процесу. Завдання педагога полягає не скільки в тому, щоб сформувати індивідуальність учня, стільки в тому, щоб забезпечити її становлення, передати механізм і досвід управління своєю індивідуальністю, щоб він став суб'єктом її формування (Шелестова, 2023d).

З огляду на це індивідуалізація навчання передбачає поступовий вихід на самодіагностування, саморозвиток та самореалізацію індивідуальності учнів. Метою індивідуалізації навчання є: розвиток навичок самопізнання, самодіагностування, формування адекватної самооцінки учнів (адаптаційна функція); формування навичок самонавчання, саморозвитку, самовиховання, самодисципліни, саморегуляції (розвивальна функція); створення умов для самовираження, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації учнів (функція реалізації).

Близьким до названих вище понять є поняття *«індивідуального навчання»*, яке розуміється як форма, модель організації освітнього (навчального) процесу, за якої вчитель взаємодіє лише з одним учнем; один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо); двоє учнів взаємодіють між собою (взаємонавчання) без участі вчителя.

Реалізація індивідуального підходу здійснюється на основі нормативних документів. У цій царині науковцями та практиками також використовується низка понять, які дехто ототожнює, а дехто розрізняє. Серед них такі: *«індивідуальна освітня траєкторія»* (ІОТ), *«індивідуальний освітній маршрут»* (ІОМ), *«індивідуальна освітня програма»* (ІОП), *«індивідуальна траєкторія розвитку»* (ІТР), *«узагальнений освітній маршрут»* (УОЗ), *«індивідуальна траєкторія навчання»* (ІТН). Узагальнимо коротко результати аналізу наукових праць з цього питання (Лозенко, 2016), (Терещук, 2017), (Толмачова, 2020), (Урський, 2016), (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

Індивідуальна освітня програма (ІОП) розуміється як програма освітньої діяльності учня, яка спрямована на його особистісний розвиток; наперед продуманий план освітньої діяльності на певний строк і передбачає обов'язковість виконання певних дій та отримання результатів (Шелестова, 2022b); розроблена й реалізована учнем самостійно, водночас під супроводом учителя (тьютора, наставника), на основі особистісних, освітніх і

професійних можливостей, інтересів, потреб і запитів. Взаємодія учня та вчителя (тьютора, наставника) є рухом (розвитком) обох; останній за необхідності надає допомогу та підтримку, але не нав'язує шлях розвитку. Тобто учень у цій ситуації є активним суб'єктом освітнього процесу. Вибудовування індивідуальної освітньої програми передбачає декілька напрямів її реалізації: змістовий (варіативні навчальні плани та освітні програми, які визначають освітній маршрут), діяльнісний (спеціальні педагогічні технології) та організаційний.

Індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) має просторово-часову характеристику, тобто є траєкторією, лінією руху учня, фіксація змісту отриманого ним досвіду (успіху, труднощів чи невдач), освітніх досягнень, характеристик індивідуального освітнього простору, що дає можливість здійснити педагогічне прогнозування й реалізувати освітній проєкт учителя (тьютора, наставника).

Тобто, поняття «індивідуальна освітня програма» (ІОП) та «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) взаємопов'язані між собою: спочатку учень вибудовує індивідуальну освітню програму (ІОП), а її реалізацією є індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ), оскільки саме вона відображає конкретні результати учня в ході реалізації індивідуальної освітньої програми. Оскільки індивідуальна освітня програма (ІОП) вибудовується в змістовому, діяльнісному й організаційному аспектах, відповідно індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) відображає конкретні результати учня за цими ж параметрами.

Хочемо також зауважити, що в багатьох джерелах можемо помітити використання понять «індивідуальна освітня програма» (ІОП) та «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) як синонімів. У цих роботах автори припускаються порушень принципів формальної логіки й зазначають, що індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, яка забезпечує учневі позицію суб'єкта вибору, розроблення, реалізації

освітнього стандарту за педагогічної підтримки. Очевидно, що нелогічно пояснювати сутність поняття «траєкторія» як «програма, яка...», оскільки «траєкторія» – це лінія руху, а «програма» – наперед продуманий план дій (Шелестова, 2022b).

Рух за освітньою траєкторією передбачає послідовний перехід з одного стану в інший за певний проміжок часу під впливом різних чинників. Індивідуальну освітню траєкторію вчені пропонують характеризувати через сукупність таких параметрів:

- початковий стан (опис початкового освітнього стану, у якому знаходиться учень у момент початку руху);
- рівень (характеристика рівня освіти, якого може досягти учень);
- спрямованість (умовна характеристика орієнтації учня на певну галузь знань (за врахування рівня освіти);
- швидкість (характеристика, яка визначає час переміщення учня з одного рівня освіти до іншого, час навчання в певному закладі освіти);
- обмеження (галузі освітнього (навчального) простору, у якому учень не може знаходитись за певних об'єктивних чи суб'єктивних обставин);
- ділянка активного руху (проміжок часу, у якому учень навчається в певному закладі освіти за певною освітньою (навчальною) програмою);
- ділянка пасивного руху (проміжок часу, у якому учень завершив освіту в закладі освіти і не використовує здобуті знання в буденній діяльності);
- можливість реалізації (можливість реалізації освітньої траєкторії з врахування об'єктивних і суб'єктивних освітніх обмежень);
- кінцевий стан (стан, у якому учень завершує свою освіту в певний момент часу);
- управління (цілеспрямований або випадковий вплив на учня, за якого його освітня траєкторія змінюється під впливом подій чи фактів, що виникли в освітній ситуації);

- вимоги до досягнення мети (вимоги до показників навчання учня відповідно до завдання підвищення рівня освіти) (Шелестова, 2022b).

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) тісно пов'язане з поняттям «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ). У тлумачному словнику «траєкторія» визначається як безперервна лінія, яку описує тіло або його точка під час руху (Словник української мови, 1979, с. 225), а «маршрут» – як заздалегідь визначений шлях проходження, їзди тощо (Словник української мови, 1973, с. 635). З огляду на це, у науці й розмежовують поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) та «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ): маршрут – це завчасно намічений шлях отримання освіти, а траєкторія – це те, що відбулося в реальності й може мати відхилення від маршруту. Тобто, індивідуальний освітній маршрут є завчасно наміченим шляхом отримання освіти на основі індивідуальної навчальної програми; засвоєнням учнем навчальної програми за врахування його досвіду, рівня його індивідуальних потреб і можливостей. В індивідуальному освітньому маршруті чітко визначені часові межі, етапи навчання, критерії якості. Індивідуальний освітній маршрут (ІОМ) є одним із варіантів *узагальненого освітнього маршруту (УОЗ)* – сукупності загальних для всіх учнів етапів, періодів, ліній, які характеризують їхній рух під час отримання освіти та відображають взаємодію з освітнім середовищем.

Науковці також послуговуються поняттям «індивідуальна траєкторія розвитку» (ІТР), яке трактується як лінія руху учня в його саморозвитку з властивими саме йому своєрідними, неповторними рисами. Тобто йдеться про вплив процесу навчання на зміни в особистості учня: його мотивації та ієрархії мотивів, формуванні його ціннісних орієнтацій, розвитку готовності до саморозвитку та адекватного самооцінювання.

Поняття «індивідуальна траєкторія навчання» (ІТН) близьке до поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ), проте дещо вужче, оскільки в

першому випадку йдеться лише про навчання, а в другому – про навчання, виховання та розвиток.

Таким чином, індивідуалізація освіти та проєктування цього процесу для кожного учня може здійснюватися на трьох рівнях: найбільш загальне уявлення про план дій відображається в індивідуальній освітній програмі. Конкретизація програми здійснюється через розроблення індивідуального освітнього маршруту й індивідуальної освітньої траєкторії. У ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнем може здійснюватися уточнення та корекція обраного шляху руху.

У понятійному полі нашого дослідження важливим також є розрізнення понять «індивідуалізація навчання» та «диференціація навчання». Традиційно, немає односторонності в розмежуванні цих понять. Деякі вчені розуміють диференціацію як створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп задля врахування особливостей їхнього контингенту; комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують навчання в гомогенних (однорідних) групах.

У розумінні диференціації (лат. *difference* – поділ цілого на різні частини, форми, шаблі) можна виділити три основні аспекти: урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів; групування учнів з огляду на ці особливості; варіативність освітнього (навчального) процесу в групах. Мета диференціації процесу навчання: забезпечити кожному учневі умови для максимального розвитку його здібностей, схильностей, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у процесі оволодіння ним змістом освіти.

Диференціацію навчання також розглядають як принцип удосконалення (реформування) системи освіти, що реалізує індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; передбачає зміну навчальних планів і програм, змісту та методів освіти, темпів і термінів навчання відповідно до потреб,

можливостей, інтересів учнів; створення закладів освіти різних типів, профільних класів, класів підтримки та корекції тощо.

Розрізняють поняття «внутрішньої» та «зовнішньої» диференціації навчання. У першому випадку йдеться про таку організацію освітнього (навчального) процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахуються вчителем в умовах звичайного класу. Внутрішня диференціація в межах одного класу обумовлена різними здібностями учнів, їхніми особливостями пам'яті, мислення, рівнем знань, інтересів, мотивацією тощо. Зовнішня диференціація передбачає організацію навчання в класах (школах) з однорідним (гомогенним) складом учнів. Водночас, викладання предметів ведеться за програмами, розрахованими на один рівень навчальних можливостей (інтересів) учнів.

Як види «зовнішньої» диференціації традиційно виділяють: диференціацію за здібностями (за загальними або спеціальними здібностями), диференціацію за інтересами, диференціацію за орієнтацією на майбутню професію.

Таким чином, індивідуалізація навчання передбачає врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів, створення умов для вияву й розвитку особистості як індивідуальності за допомогою вибору змісту, форм і методів навчання, що відповідають їхнім можливостям, потребам та інтересам. Диференціація навчання передбачає розподіл учнів на групи відповідно до індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей для окремого навчання; групи можуть бути стабільними або відносно стабільними; окреме навчання може бути постійним або тимчасовим.

6.1.3 Практики індивідуалізації навчання в сучасному освітньому середовищі

Як уже зазначалося, індивідуалізація навчання – це така організація освітнього (навчального) процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу

навчання здійснюється відповідно до індивідуальних особливостей (відмінностей) та освітніх потреб учнів; також створюються умови для розвитку та самореалізації особистості учнів.

Основною причиною уваги багатьох видатних педагогів минулого та сучасності до проблеми індивідуалізації навчання є наявність суперечності між індивідуальним характером засвоєння змісту освіти учнями та домінуванням фронтальних форм організації навчання (одночасним рухом учнівського колективу від теми до теми, від класу до класу).

Розв'язання цієї суперечності виявляється неможливим ані за рахунок зменшення чисельності класу (практика малокомплектних шкіл не виправдала цих сподівань), ані за рахунок вибору певної програми з наявного різноманіття (однак усі учні класу навчаються лише за однією програмою), ані за рахунок наявності в учителів інформації про індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості учнів (фронтальна організація навчання не дає змоги організувати індивідуальний процес навчання для кожного учня).

Узагальнюючи результати досліджень авторитетних учених щодо індивідуалізації, зазначимо: умови реальної індивідуалізації навчання поділяються на три групи: *змістові, процесуальні й управлінські*.

Змістові умови: формування в учня тих метапредметних способів діяльності, які необхідні йому для якісного засвоєння змісту освіти (навчального змісту); різноманітність освітніх ситуацій, форм взаємодії учнів; різноманітність дидактичного матеріалу з однієї й тієї ж теми; різноманітність маршрутів засвоєння змісту освіти (навчального змісту) із певної галузі в межах одного навчального колективу.

Процесуальні умови: персональний темп опанування навчального (освітнього) матеріалу; завершеність опанування навчального (освітнього) матеріалу на кожному етапі навчання; наявність на уроках різних форм організації навчання (індивідуальної, парної, групової, колективної)

одночасно; рухомий склад навчальних груп; різноманіття керованих процесів, що одночасно відбуваються на занятті; активна співпраця між усіма учасниками навчального колективу.

Управлінські умови: залучення учнів до спільної (із різними учасниками освітнього процесу) рефлексії своєї діяльності та розроблення індивідуальних маршрутів, програм; орієнтація на досягнутий рівень кожного учня та зону його найближчого розвитку; формулювання діагностування дидактичних завдань на основі дій учнів, які можна чітко розпізнати; готовність учителів до реалізації індивідуалізації навчання, зокрема, розуміння вчителем, які саме індивідуальні особливості необхідно враховувати та в чому ці відмінності виявляються.

Для повноцінної індивідуалізації навчання необхідним є врахування низки характеристик освітнього середовища: взаємодія учнів (з різним рівнем підготовки та різними розумовими здібностями); способів подання змісту освіти (навчального змісту) і зразків навчальної діяльності; варіантів пізнавальних стилів поведінки та способів виконання навчальних завдань; форм організації навчання; маршрутів вивчення курсу загалом та окремих його частин.

Отже, слід зауважити, що вищезначені умови індивідуалізації навчання рідко отримують практичне втілення комплексно, частіше – у якомусь обмеженому варіанті. Зазвичай форми індивідуалізації поділяються на три групи відповідно до рівня структурної організації навчання: *щодо діяльності суб'єктів освітнього (навчального) процесу; щодо навчального заняття (навчального колективу); щодо інституційної системи навчання (освітньої установи).*

Індивідуалізація навчання щодо діяльності суб'єктів освітнього (навчального) процесу та щодо навчального заняття (навчального колективу) здійснюється у масовій практиці переважно у формі: використання індивідуалізованих навчальних матеріалів; індивідуальної педагогічної

допомоги в умовах фронтального заняття; диференціації самостійної роботи та домашніх завдань; консультування окремих дітей. Значно рідше під час уроку вчитель індивідуалізує процес навчання за допомогою диференціації різних типологічних груп учнів. Надзвичайно рідко вчитель вибудовує освітній (навчальний) процес для окремих учнів паралельно до процесу навчання в усьому класі.

Існує досвід диференціації навчання на індивідуальній основі, коли учні вивчають однакову тему, але в індивідуально обраному темпі й у межах обраного рівня засвоєння – нормативного, компетентного чи творчого. За такого підходу на уроці домінує самостійна робота учнів, вивчати нову тему учень може лише після опанування попередньої теми. Попри переваги такого підходу до індивідуалізації навчання, є очевидними й певні недоліки: зберігається єдиний для всього класу маршрут вивчення курсу; індивідуально-орієнтований навчальний план охоплює лише блок самостійної роботи учнів; межами класного календарно-тематичного планування порушується природний темп руху окремих учнів.

Індивідуалізація навчання на інституційному рівні здійснюється у формі зовнішньої групової диференціації навчання, коли формуються гомогенні класи на основі актуальних здібностей учнів чи на основі співпадіння індивідуальних навчальних планів. Диференціація учнів за класами чи диференціація змісту мають недостатньо можливостей для індивідуалізації навчання, оскільки: велика кількість учнів обмежує можливості індивідуалізації; типові відмінності враховують лише на момент створення гомогенного класу й їх недостатньо враховують пізніше, коли індивідуальні відмінності між учнями стають більш помітними. Індивідуалізація навчання до певної міри може відбуватись за рахунок диференціації змісту – вибору учнями варіативних навчальних курсів.

На рівні інституційної системи навчання за межами обов'язкових аудиторних занять стосовно окремих учнів використовують такі форми

індивідуалізації навчання, як самостійна робота учня поза колективом учнів (екстернат, заочне навчання); репетиторство; індивідуальні заняття з обдарованими дітьми за індивідуальним планом; індивідуальні маршрути в індивідуальних дослідницьких і творчих проєктах; об'єднання учнів у тимчасові мікрогрупи за врахування індивідуальних програм (певних учнів об'єднують лише на період реалізації фрагмента їхньої індивідуальної програми).

У межах класно-урочної системи, у якій домінують фронтальні форми роботи, з об'єктивних причин не може відбуватися навчання за індивідуальними траєкторіями (програмами, маршрутами). Зазвичай, вони реалізуються поза обов'язковими заняттями. Для повноцінної реалізації основних вимог щодо індивідуалізації навчання необхідними є зміни в організації цього процесу, відповідно до яких учні навчаються спільно, водночас кожен за своєю індивідуальною програмою; кожен отримує високий рівень загальної освіти, однак власним шляхом й у власному темпі.

Отже, коли ми говоримо про індивідуалізацію навчання, ідеться про те, що в процесі її практичної реалізації відбувається не абсолютна, а відносна індивідуалізація. І це можна пояснити в такий спосіб:

1) зазвичай ураховують індивідуальні особливості не кожного учня, а групи учнів, які мають приблизно подібні особливості;

2) ураховують лише відомі індивідуальні (серед розмаїття індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей) особливості, найчастіше ті, які є важливими з точки зору навчання (наприклад, загальні розумові здібності);

3) іноді враховують окремі індивідуальні особливості, якщо саме вони є надзвичайно важливими для певного учня (зокрема, обдарованість щодо певної сфери або розлади здоров'я);

4) індивідуалізацію здійснюють не в усьому обсязі навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, а епізодично або в певному виді навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності.

Необхідність урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів завжди викликає запитання: як це реалізувати організаційно? У сучасній школі зазвичай один учитель одночасно працює з великою групою учнів, і це є ключовою проблемою стосовно індивідуалізації навчання.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці напрацьовано великий досвід реалізації індивідуального підходу в навчальній діяльності. Один із варіантів – диференціація навчання, тобто включення учнів до *гомогенних класів* (груп, шкіл) на основі певних особливостей (чи їх сукупності) для навчання за особливою навчальною програмою й особливим навчальним планом. З огляду на цей підхід, у нашій системі освіти є два типи класів (шкіл): ті, котрі створюють на основі врахування спеціальних здібностей, нахилів чи професійних намірів учнів; ті, котрі створюють на основі врахування рівня розумового розвитку або стану здоров'я учнів.

Створення гомогенних класів (чи шкіл) на основі врахування спеціальних здібностей і нахилів (до зображувального чи прикладного мистецтва, музики, хореографії, іноземних мов тощо) може розпочинатись уже в початковій школі. Створення гомогенних класів (чи шкіл) на основі професійних намірів здійснюється в старшій школі. У них учні поглиблено вивчають окремі навчальні предмети, до яких вони виявили здібності в початковій чи базовій школі.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці питання доцільності створення гомогенних і гетерогенних класів було й залишається дискусійним. До переваг гомогенних класів відносять такі: учителю легше працювати, йому зручніше пристосуватися до різного типу засвоєння різними учнями освітнього (навчального) матеріалу, оскільки тут відмінності менш значні, а

необхідність у внутрішньокласній індивідуалізації навчальної роботи є меншою. До недоліків гомогенних класів відносять такі: усвідомлення учнями належності до певного класу породжує снобізм у сильних учнів і почуття неповноцінності в слабких; середні та слабкі учні не мають можливості відчувати на собі розвивальний вплив сильних учнів. Негативним щодо створення гомогенних класів є також і те, що вони формуються на основі врахування лише загальних розумових здібностей, інші особливості (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) учнів та розвивальні чинники не враховують.

Поділяючи дітей на гомогенні чи гетерогенні групи, варто пам'ятати також і про питання дисципліни. У гетерогенних класах більшість учнів поведуть себе дисципліновано, подаючи гарний приклад неврівноваженим дітям. У спеціальних класах, де зібрані лише складні діти, неминуче виникає хаос, упоратися з яким можна за допомогою або суворої дисципліни, яка забезпечить порядок на уроці, але водночас знизить продуктивність навчання; або допустити повну свободу дій, у якій, можливо, хтось і зможе чогось навчитися, але мало хто з учителів здатен її витримати.

Розподіл на гомогенні групи за здібностями не виправдовує себе не лише тому, що в них страждають учні. Він також згубно впливає й на вчителів. Коли діти об'єднані в класи за здібностями, учителі нерідко відчують роздратування в роботі з більш слабкими учнями.

Найперспективнішим варіантом є навчання за індивідуальними програмами (траєкторіями/маршрутами) у межах загального навчального колективу. Тобто йдеться про створення *гомогенних груп з вивчення окремих предметів у межах гетерогенного класу*. Зокрема, описаний досвід створення гомогенних груп для навчання читання в початковій школі. Учителі, які працюють у початковій школі давно дійшли висновку, що навички читання в початковій школі є базовими, оскільки саме вони відіграють визначальну роль для досягнення академічного успіху учня на

цьому етапі (початкової освіти) і в майбутньому. І якщо в класі є багато дітей, які погано читають, доречно створити тимчасові гомогенні групи задля формування на якісному рівні навички усвідомленого читання. На думку педагогів, такий підхід є найбільш виправданим (Шелестова, 2023d).

З огляду на вищевикладене, стає очевидним, що найскладнішою проблемою в реалізації індивідуального підходу в навчанні є питання про те, у який спосіб диференціювати дітей, за якими критеріями виділяти їхні особливості, яким чином визначити початковий рівень розвитку та які напрями в роботі з конкретною дитиною є найбільш важливими. Тобто йдеться про виділення типологічних особливостей учнів.

Відповідно до типологічних особливостей здійснюється поділ учнів на групи. Критерієм для такого поділу може бути: ставлення до навчання (пізнавальний інтерес); пізнавальні здібності учнів; успішність (рівень знань) тощо. Поділивши дітей на певні гомогенні групи в межах гетерогенного класу, учитель повинен бачити динаміку зростання кожного учня й ураховувати її; чітко уявляти можливості колективної роботи з різними групами учнів; обирати систему роботи з кожним учнем у межах групи.

За результатами діагностування клас поділяють на такі групи:

- учні з високим рівнем розвитку навчальних можливостей: мають урівноважені процеси збудження та гальмування; стійку увагу та великий словниковий запас; здатні робити узагальнення; працюють із освітнім (навчальним) матеріалом вищої складності, що вимагає певного рівня сформованості вміння використовувати знання в незнайомій ситуації та самостійно, творчо підходити до вирішення завдань;
- учні з середнім рівнем розвитку навчальних можливостей: мають тип нервової системи, коли процеси збудження переважають процеси гальмування; не можуть самостійно виділяти ознаки предмета, їхні уявлення про світ збіднені; їм потрібне багаторазове повторення для

запам'ятовування матеріалу; неуважні та надто емоційні; аналітичне мислення слабо розвинене, тому їм важко виконувати завдання на узагальнення; працюють із навчальним матеріалом вищої складності, але з допомогою вчителя за опорними схемами;

- учні з низьким рівнем розвитку навчальних можливостей: потребують точності в організації навчальної діяльності; більшої кількості тренувальних завдань і додаткових пояснень нової теми; мають прогалини в знаннях; ігнорують виконання завдань; швидко втомлюються, повільні, апатичні; за відсутності особливої уваги до них з боку педагога втрачають інтерес до навчання.

Поділ учнів на групи в межах класу дає змогу більшою мірою враховувати їхні індивідуально-типологічні особливості, добираючи для кожної групи відповідний зміст освіти (навчальний зміст) і завдання. Варто наголосити, що склад таких груп не закріплюють назавжди і тому можливий перехід учнів з однієї групи до іншої. Підґрунтям для такого переходу є зміна в рівнях розвитку учня, подолання ним прогалин у навчанні, підвищення мотивації до навчання тощо.

Різномірне диференціація навчання широко застосовується на різних етапах освітнього (навчального) процесу: вивчення нового матеріалу; поточної перевірки засвоєння вивченого змісту освіти (навчального змісту); оцінювання під час уроку; виконання домашніх завдань; самостійних чи контрольних робіт; роботи над помилками; уроків закріплення та ін.

Широкі можливості для індивідуалізації навчання надає індивідуальна самостійна робота, яка здійснюється в індивідуальному темпі. Цей вид навчальної діяльності передбачає виконання учнями завдань без безпосередньої участі вчителя, але під його керівництвом. Кожен учень отримує конкретне завдання, яке передбачає виконання певної письмової роботи; учням даються різні завдання, які варіюються залежно від їхніх індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних)

особливостей та від особливостей групи учнів, об'єднаних на основі певних ознак. Найчастіше такі завдання використовують на етапі закріплення матеріалу.

Зміст самостійних завдань може бути однаковим для всього класу, однак для сильних учнів зменшують час для виконання завдання; або пропонують завдання більшого обсягу; або пропонують більш складні завдання. Для слабких учнів пропонують допоміжний матеріал, який полегшує виконання завдання (опорна схема, алгоритм, таблиця, програмоване завдання, зразок, відповідь тощо).

На етапі засвоєння нових знань залучати учнів до самостійної роботи доречно поступово. Спочатку вчитель починає працювати фронтально з усім класом; по мірі засвоєння змісту частиною учнів, вчитель пропонує їм виконати самостійну роботу (роботу з підручником чи з дидактичним матеріалом, виконання завдань тощо). Після засвоєння змісту освіти (навчального змісту) іншою частиною учнів, вчитель пропонує їм виконати самостійну роботу щодо закріплення здобутих нових знань і навичок. І так до того моменту, поки всі учні класу засвоять необхідний зміст освіти (навчання).

Важливою складовою освітнього (навчального) процесу є *домашні завдання*. Загальновідомо, що засвоєння знань учнями, набуття компетентностей відбувається переважно на уроці. Однак, обмеженість уроку в часі не надає можливості продовжувати роботу щодо подальшого осмислення та засвоєння нового навчального матеріалу. Тому домашні завдання відіграють значну роль у цьому процесі. Вони створюють умови для ліквідації відриву у викладі навчального матеріалу учителем і засвоєнні його учнями, усувають фрагментарність в оволодінні учнями знаннями й уміннями тощо.

Виконання домашніх завдань має, зазвичай, індивідуальний характер і розраховане на повну самостійність учнів. Під час виконання домашніх

завдань їхні індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості виявляються ще більшою мірою, ніж у класі. На якість виконання домашніх завдань також впливає місце, час, відсутність контролю з боку педагога та інші умови.

Індивідуалізація домашніх завдань здійснюється за допомогою часткової індивідуалізації загальнокласного домашнього завдання; використання індивідуальних і групових домашніх завдань; використання необов'язкових (тих, які виконати бажано) домашніх завдань поруч із обов'язковими; також не обов'язкових («бажаних») завдань і рекомендацій; використання «поточних» індивідуальних завдань і рекомендацій у ході виконання учнями завдань, що розраховані на тривалий час виконання («відстрочені завдання»).

Окрім названих форм індивідуалізації використовують їх комбінації. Однією з таких можливостей є створення постійних чи тимчасових гомогенних груп задля вивчення певного предмета чи розділу. Також можливий варіант створення груп за інтересами під час викладання факультативних курсів, метою яких є розвиток різнобічних інтересів і здібностей.

Серед форм індивідуального навчання є також домашнє навчання, педагогічний патронат, екстернат.

Домашнє індивідуальне навчання – найбільш продуктивний варіант індивідуального навчання за умови добросовісного виконання батьками своїх обов'язків щодо освіти дитини, організації ними занять із кращими педагогами та репетиторами щодо засвоєння змісту освіти відповідно до стандарту й організації занять у позашкільних установах відповідно до нахилів і здібностей дитини.

Педагогічний патронат – форма навчання, яку використовують тоді, коли дитина має обмежені можливості, часто хворіє, отримала серйозну травму й не може за певних причин відвідувати школу. Дитину закріплюють

за певною освітньою установою й педагог приходить за графіком додому (чи до лікарні) до учня, проводить заняття за індивідуальною освітньою програмою. Основна навчальна діяльність учнем здійснюється самостійно.

Екстернат – форма навчання для обдарованих дітей, які надзвичайно швидко опановують шкільну програму, активно займаються з репетитором, мають високий рівень інтелектуального розвитку й яскраво виражену пізнавальну активність. Екстерном також можуть навчатися діти, які не мають змоги відвідувати шкільні заняття через проблеми зі здоров'ям або ті, які проживають на території, де проходять воєнні дії.

Отже, у цьому підрозділі описано практики індивідуалізації навчання, що існують у сучасному освітньому просторі.

6.2 Психолого-педагогічні й організаційні аспекти індивідуалізації навчання в початковій школі

6.2.1 Відображення проблеми індивідуалізації навчання в нормативних документах та освітньому стандарті

У системі освіти України індивідуалізація навчання стала одним із ключових аспектів, спрямованих на забезпечення якісної освіти та розвитку кожного учня. Цей підхід визнає й ураховує унікальність кожної дитини, її потреби, інтереси, здібності й особливості. Процес індивідуалізації навчання регулюється низкою нормативних документів, які визначають основні принципи та вказівки для впровадження цього підходу в школах.

Ці нормативні документи спрямовані на розвиток освіти в Україні з врахування індивідуальних потреб та особливостей (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) кожного учня. Вони покликані забезпечити рівні можливості для всіх школярів і створити умови, за яких кожна дитина зможе розвиватися в своєму власному темпі та відповідно до своїх потреб. Розглянемо деякі з них.

Закон України «Про освіту» (2017 р.) встановлює загальні принципи освіти в Україні, зокрема і принципи індивідуалізації навчання. Згідно з цим

законом, освітній процес має бути спрямований на задоволення потреб та інтересів кожного учня, розвиток його здібностей і формування особистості. Відповідно до ст. 53 цього закону здобувачі освіти мають право на: навчання впродовж життя та академічну мобільність; індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання; якісні освітні послуги; справедливе й об'єктивне оцінювання результатів навчання; відзначення успіхів у своїй діяльності; свободу творчої, спортивної, оздоровчої, культурної, просвітницької, наукової й науково-технічної діяльності тощо.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) декларує, що «...освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до Закону України «Про освіту», цього Закону, інших актів законодавства, освітньої програми (освітніх програм) закладу освіти та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами». Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладу (закладів) освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, зокрема тих, що забезпечують здобуття освіти за мережевою формою здобуття освіти.

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових й індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Окреслено, що реалізація цієї мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності й обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти,

забороною будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору; цінність дитинства, що оберігається шляхом установлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини; радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності; розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму й упевненості в собі; утвердження людської гідності, поваги до прав людини, міцного здоров'я та добробуту, плекання любові до рідного краю й української культури, шанобливе ставлення до Української держави. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» спрямована на забезпечення інклюзивної освіти, яка передбачає створення умов для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із основних принципів інклюзивної освіти є індивідуалізація навчання, що враховує потреби та можливості кожного учня.

Концепція розвитку загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачає перехід до нових підходів до навчання, які базуються на принципах індивідуалізації та диференціації. Зокрема, вона підкреслює необхідність створення умов для реалізації індивідуалізованого підходу до кожного учня, щоб кожен мав можливість розвиватися відповідно до своїх

потреб і здібностей (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

У 2000 році було прийнято «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», де було зазначено про необхідність забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховному процесі новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. Планувалося, що поступове введення дистанційного навчання сприятиме появі нових можливостей для оновлення змісту освіти (змісту навчання) і методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти; реалізації системи безперервної освіти протягом життя; індивідуалізації навчання за існуючої масовості освіти. Дистанційна освіта визначалася як рівноцінна форма навчання, що реалізується за технологіями дистанційного навчання. Тож педагогічні технології дистанційного навчання з огляду на визначення в Концепції – це технології опосередкованого активного спілкування з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. Соціальними групами, визначеними цим документом, на які орієнтується система дистанційної освіти є учні старших класів, які бажають одержати додаткові знання паралельно з навчанням у школі; особи, які готуються до вступу до вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти); особи, які мають медичні обмеження для одержання регулярної освіти та ін. Але в такому глобальному масштабі використання інформаційних технологій навчання – це виклик сучасності. До перерахованих соціальних груп наразі додається великий віковий контингент учнів – це учні віком з 6 до 16 років. Тому в 2020 році було прийнято новий документ – «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» від 6 жовтня 2020 року, яким передбачено розширення можливостей дистанційного навчання учнів як за

дистанційною формою здобуття освіти, так і під час використання технологій дистанційного навчання в інших формах здобуття освіти.

Законом України «Про освіту» (ст. 9) також визначено, що кожен громадянин може отримати освіту в двох формах: інституційній (очна, заочна, дистанційна, мережева) та індивідуальній (екстернат, сімейна (домашня), педагогічний патронат).

Індивідуальна форма навчання забезпечує право осіб на здобуття повної загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах (закладах загальної середньої освіти). Організація такої форми навчання визначається «Положенням МОН України про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (№ 8 від 12 січня 2016 р.).

Індивідуальна форма навчання може запроваджуватись для таких осіб:

- для тих, хто за станом здоров'я (у тому числі особи з особливими освітніми потребами, з інвалідністю та ті, яким необхідно пройти медичне лікування в закладі охорони здоров'я більше одного місяця) не можуть відвідувати навчальний заклад (заклад освіти);
- для тих, хто проживає в селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- для тих, хто проживає в зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження тощо та надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру (із використанням дистанційної форми навчання) відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України»;
- для іноземців або осіб без громадянства (діти-біженці, діти, чий батьки подали заяви про визнання біженцями або особами, які потребують додаткового чи тимчасового захисту, діти іноземців та осіб без

громадянства, які утримуються в пунктах тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства).

Для зарахування особи до закладу освіти на індивідуальну форму навчання необхідно подати заяву встановленої форми та певний перелік документів. Зарахування зазвичай до початку навчального року та на навчальний рік.

Сімейна (домашня) форма може бути організована для осіб віком до 18 років, батьки, інші законні представники яких виявили бажання організувати освітній процес самостійно за врахування здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду своїх дітей, для забезпечення їхнього індивідуального темпу засвоєння освітньої програми. 4 рази на рік учень повинен підтвердити свої знання в державній школі, за якою він закріпений.

У законодавстві вказано низку причин, які дають змогу дітям обрати екстернатну форму освіти. Так, пункт 1 розділу 2 «Положенням МОН України про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (№ 8 від 12 січня 2016 р.) передбачає такі підстави:

- із поважних причин не можуть відвідувати навчальні заняття в закладі освіти або не можуть пройти річне оцінювання (стан здоров'я, збройний конфлікт, проживання/перебування за кордоном (для громадян України), на неконтрольованій території або на території населених пунктів на лінії зіткнення, території, на якій встановлено режим надзвичайної ситуації або режим надзвичайного стану тощо);
- не завершили здобуття певного рівня повної загальної середньої освіти в закладі освіти та/або не мають результатів річного оцінювання з окремих навчальних предметів та/або атестації;
- є громадянами України, які здобували або здобувають повну загальну середню освіту за кордоном (у закладах освіти інших країн);

- прискорено опанували або бажають прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного або декількох класів (рівнів повної загальної середньої освіти);
- самостійно опанували або бажають самостійно опанувати зміст окремих навчальних предметів за певний клас.

Для цього необхідно подати заяву, вказавши причину переведення та додати документи, що підтверджують наявність такої причини. Це може зробити сама дитина чи хтось один із батьків (або законний її представник).

Здобуття дітьми освіти за індивідуальною формою покладає низку зобов'язань на заклад освіти. Зокрема, заклад освіти в особі керівника забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти через: розроблення індивідуальних навчальних планів та індивідуальних програм розвитку (у разі потреби); організації та проведення консультацій (у разі потреби) та оцінювання результатів навчання здобувачів освіти (далі – оцінювання); надання доступу здобувачам освіти до безоплатного користування підручниками, навчальними посібниками та іншою літературою бібліотечного фонду, навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною інфраструктурою закладу освіти тощо (пункт 7 розділу 1 «Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (2016 р.)). Керівник закладу освіти ознайомлює учня й одного з батьків (чи інших законних представників) із порядком організації відповідної індивідуальної форми здобуття освіти, зокрема й з порядком і періодичністю оцінювання.

Для отримання дитиною сімейної освіти батьки обирають заклад освіти самостійно. Школа, на території обслуговування якої мешкає дитина, не може відмовити в наданні сімейної освіти. Також заклад освіти зобов'язаний поінформувати відповідну службу в справах дітей про зарахування (переведення) здобувачів освіти на сімейну форму (зادля запобігання

порушень прав дітей і забезпечення виконання обов'язків батьків чи інших законних представників).

Здобуття дітьми освіти за екстернатною чи сімейною формою передбачає, що учню пропонують індивідуальну освітню траєкторію. Вона формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними: форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів і програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркових, і рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). (Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Стаття 14, пункт 1).

Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляють педагогічні працівники у взаємодії з учнем та/або його батьками, схвалює педагогічна рада закладу освіти, затверджує його керівник і підписують батьки.

Індивідуальний навчальний план учня має забезпечувати виконання ним освітньої програми закладу освіти та передбачати його участь у контрольних заходах, а також у разі необхідності враховує особливі освітні потреби учня, визначені за результатами комплексного психолого-педагогічного оцінювання його розвитку. Індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти послідовність, форму й темп засвоєння учнем освітніх компонентів.

У разі здобуття освіти за екстернатною формою та формою педагогічного патронажу індивідуальний навчальний план складають в обов'язковому порядку, а в разі здобуття освіти за сімейною (домашньою)

формою – за бажанням учня та/або його батьків. (Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Стаття 14, пункт 2).

За умови вибору дитиною індивідуальної форми навчання з використанням дистанційних технологій відповідальність батьків полягає в створенні ними умов для навчання дитини та сприянні виконанню дитиною освітньої програми й отриманню нею передбачених програмою результатів навчання. Зокрема, дитина повинна мати доступ до мережі інтернет, персональний комп'ютер (з можливістю використання засобів аудіо-, відеоконференцзв'язку) («Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (2020 р.), пункт 3 розділу 3).

Оцінювання результатів за екстернатної та сімейної форм навчання відбувається з різною періодичністю. Здобувачі освіти за екстернатною формою навчання один раз на рік проходять оцінювання й атестацію (державна підсумкова атестація). Річне оцінювання проводять із усіх навчальних предметів, обов'язкових для вивчення відповідно до освітньої програми до закінчення навчального року. Для екстернів, які навчаються за кордоном або тих, хто проживав чи проживає на тимчасово окупованій території (або на території населених пунктів на лінії зіткнення чи території, на якій встановлено режим надзвичайної ситуації або режим надзвичайного стану), оцінювання можуть проводити протягом усього навчального року.

Здобувачі освіти за сімейною формою проходять підсумкове (семестрове та річне, що здійснюється за результатами семестрового) оцінювання, а також державну підсумкову атестацію.

Учні початкових класів за сімейною формою освіти, за бажанням одного з батьків чи інших законних представників, за індивідуальним навчальним планом можуть проходити оцінювання додатково (більш як два рази на рік). Для них формувальне та підсумкове оцінювання відбувається за участі педагогічного працівника й одного з батьків чи інших законних представників. Таке оцінювання може бути організоване в освітньому

середовищі, звичному для здобувача освіти. Час для такого оцінювання визначає заклад освіти, але це має бути не більше ніж 4 навчальні дні впродовж навчального року (за врахування вимог до організації освітнього процесу відповідно до державних санітарних правил і норм).

Тривалість оцінювання для екстернів і здобувачів освіти за сімейною формою також визначена законодавством («Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (2016 р.) Розділ 5, пункт 2).

Заклади освіти ознайомлюють учнів із переліком питань, за якими здійснюється оцінювання. Завдання для оцінювання складає заклад освіти (відповідно до освітньої програми та навчальних програм з окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів), а також особливостей засвоєння освітньої програми, визначених індивідуальним навчальним планом (за його наявності)).

Для забезпечення індивідуальної форми здобуття освіти доречно використовувати технології дистанційного навчання відповідно до «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08 вересня 2020 р.).

Рішення про використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ухвалює педагогічна рада закладу освіти до початку навчального року або, за необхідності, упродовж навчального року. Дистанційне навчання осіб із особливими освітніми потребами здійснюється за врахування індивідуальної програми розвитку та забезпечується за участі асистента вчителя та/або асистента учня.

Облік навчальних занять і результатів навчання учнів під час дистанційного навчання здійснюється відповідно до законодавства (у класному журналі, свідоцтвах досягнень). За рішенням педагогічної ради закладу освіти для організації дистанційного навчання може

використовуватися електронний розклад занять, електронний класний журнал/щоденники («Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08 вересня 2020 р.) пункт 11 розділу І)

За невиконання батьками своїх обов'язків щодо забезпечення здобуття дитиною освіти (зокрема, якщо вони не забезпечують участь дитини в освітньому процесі протягом 10 робочих днів підряд з невідомих причин), заклад освіти інформує про це відповідну службу в справах дітей.

У зв'язку з уведенням в Україні воєнного стану (Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні», № 64 від 24 лютого 2022 р.) діти можуть здобувати освіту за дистанційною формою в закладі освіти, у якому навчалися раніше. Якщо заклад освіти фізично зруйновано, його працівники організують дистанційне навчання для всіх здобувачів освіти. Якщо дистанційне навчання в закладі освіти не здійснюється, дитина може продовжити навчання в іншому закладі освіти на території України.

Таким чином, нормативні документи, що регулюють процес індивідуалізації навчання, створюють правову базу для реалізації цього підходу в закладах освіти. Вони надають учителям, адміністрації шкіл і батькам чіткі вказівки та рекомендації щодо реалізації індивідуального підходу до навчання.

Зокрема, ці документи передбачають:

- розроблення індивідуальних навчальних планів. Учителі спільно з учнями та їхніми батьками створюють індивідуальні навчальні плани, які враховують потреби, інтереси та можливості кожного учня. Це дає змогу адаптувати освітній (навчальний) матеріал до індивідуальних особливостей учня;
- розширення варіативності освітнього (навчального) процесу. Забезпечення широкого вибору навчальних матеріалів, методів

- навчання та завдань дає змогу учням обирати саме ті теми, завдання та підходи, які найбільше відповідають їхнім інтересам і стилю навчання;
- індивідуальне консультування. Учителі забезпечують індивідуальне консультування та підтримку учнів, надаючи їм необхідну допомогу та пояснення. Це допомагає учням краще зрозуміти освітній (навчальний) матеріал та розвивати свої навички;
 - адаптацію оцінювання. Урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів під час оцінювання дає змогу виявити їхні успіхи та досягнення, визнати різноманітність способів виявлення засвоєних і сформованих знань та навичок;
 - співпрацю з батьками під час індивідуалізації навчання. Школи активно залучають батьків до процесу планування та визначення особистісних цілей для своїх дітей. Батьки мають можливість висловити свої побажання та спостереження щодо розвитку та навчання своїх дітей, а також отримати консультацію від педагогічних працівників.

Основні принципи індивідуалізації навчання, установлені цими нормативними документами, сприяють розвитку кожної дитини за врахування її потреб, інтересів та особливостей. Індивідуалізація навчання впливає на формування гнучкого та стимулювального освітнього (навчального) середовища, яке сприяє активному залученню учнів до навчання та розвитку їхнього потенціалу здобуття освіти.

Завдяки впровадженню механізмів індивідуалізації навчання в Україні, школярі мають можливість розвиватися відповідно до своїх індивідуальних потреб і здібностей, отримувати якісну освіту та підготовку для майбутнього. Цей підхід сприяє розширенню можливостей кожної дитини та підвищує загальний рівень освіти в країні.

6.2.2 Забезпечення індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах війни

Індивідуалізація навчання – це підхід до навчання, який спрямований на врахування потреб, інтересів та індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей кожного учня, створення умов для їхнього розвитку та самореалізації. У звичайних умовах, цей підхід зазвичай забезпечує більш ефективне навчання та забезпечує більший успіх учнів. Але коли мова йдеться про індивідуалізацію навчання в кризових умовах (наприклад, через пандемію, війну тощо), індивідуалізація навчання стає ще більш важливою й може бути важливим інструментом для підвищення ефективності освіти в нестабільних умовах. Оскільки в нашій країні війна триває майже три роки, зосередимо увагу на питаннях індивідуалізації навчання та змішаної форми навчання в кризових умовах.

Забезпечення індивідуалізації навчання в умовах війни передбачає: з'ясування потреб учнів, що допоможе зрозуміти, які знання та навички вже має учень і які ще потрібно набути; розроблення програм відповідно до потреб кожного учня; розроблення інтерактивних уроків і тестів на основі он-лайн ресурсів; використання інтерактивних технологій через обмеження доступу до традиційних навчальних матеріалів; використання групових форм роботи, які дають змогу учням співпрацювати та взаємодіяти між собою; розвиток міжособистісної компетентності (емпатія, співробітництво, конфліктологія), що перетворює учнів на більш адаптованих до складних ситуацій і змін.

Індивідуалізація навчання в умовах війни може стати складним завданням, однак використання сучасних засобів навчання допоможе учням здобувати освіту в будь-яких умовах. Серед ефективних інструментів індивідуалізації навчання такі:

- мультимедійні засоби: використання мультимедійних засобів (відео, зображення та аудіо) допоможе учням краще зрозуміти матеріал,

особливо якщо вони знаходяться на відстані від школи; наприклад, відео-уроки, презентації й аудіокниги можуть бути корисними для учнів, які навчаються вдома або за кордоном;

- електронні підручники й онлайн-ресурси: електронні підручники й онлайн-ресурси можуть бути доступними для учнів у будь-якому місці й у будь-який час; вони можуть містити інтерактивні елементи, тести тощо, що допоможе учням краще зрозуміти навчальний матеріал;
- онлайн-консультації: підтримка вчителів допоможе учням зрозуміти зміст освіти (навчальний зміст) і вирішити труднощі в процесі роботи з ним.

Учителю початкової школи в умовах війни необхідно ретельно планувати та розробляти уроки, ураховуючи непередбачуваність ситуації та можливість перерви в навчанні. Він повинен забезпечити збереження педагогічного процесу та максимально оптимізувати навчання для того, щоб не знижувати якість освіти, незважаючи на складні умови.

Учителі початкових класів повинні мати плани запасних дій, що дасть їм змогу змінювати програму навчання залежно від того, які ресурси доступні, та який рівень ризику є на території школи. Наприклад, учителі можуть змінювати кількість матеріалів, що потребують доступу до Інтернету, та зосереджуватися на застосуванні простіших концепцій, що не потребують великої кількості інтерактивних ресурсів.

У вчителів може також виникнути необхідність вносити зміни до навчального плану (наприклад, додавати нові теми) з огляду на ситуацію на театрі воєнних дій.

Під час війни може статися так, що воєнні дії ускладнять або зроблять неможливим доступ до якісної освіти для всіх/окремих учнів. Це обумовлює необхідність учителям бути гнучкими й адаптивними; використовувати альтернативні методи та форми навчання, зокрема дистанційного чи

змішаного навчання; забезпечувати доступність освіти для учнів незалежно від місцезнаходження.

Через обмеження можливостей використання стандартних методів навчання вчителі повинні бути готові використовувати інтерактивні технології задля забезпечення ефективного навчання учнів. Водночас, необхідно також дбати й про збереження традиційних методів навчання, які дають змогу учням опанувати зміст освіти (навчання) у звичній для них формі.

Загалом, навчання учнів початкової школи в умовах війни має свої особливості, оскільки діти цього віку потребують особливої уваги, турботи та підтримки. Діти цього віку вважають школу одним зі стабільних місць у своєму житті, вони потребують живого спілкування, тому важливо забезпечити їм максимально можливий комфорт під час навчання. З огляду на це, МОН України рекомендує проводити навчання для дітей цієї категорії в очному форматі (Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році, 2022).

Одна з найбільш суттєвих особливостей навчання молодших школярів в умовах війни – підвищений ризик фізичного та психологічного травмування серед дітей і вчителів. Учителі мають стежити за тим, щоб діти не потрапляли до зони бойових дій, а також дбати про безпеку учнів у приміщенні школи, забезпечуючи належну охорону. Вони повинні бути готовими до дій у надзвичайних ситуаціях і знати алгоритми дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій (обстріли, бомбардування тощо). Тому безпека учасників освітнього (навчального) процесу є пріоритетом. Її забезпечення Державна служба з надзвичайних ситуацій (ДСНС) пов'язує з обладнанням у закладі освіти укриття, у якому учні й учителі повинні мати можливість перебувати упродовж не менше 48 годин. Про вимоги до такого укриття детально описано в Алгоритмі дій місцевих органів виконавчої влади органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників

закладів освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту (2022 р.).

Для підготовки роботи закладів освіти в очному режимі МОН України рекомендує засновникам провести відповідні заходи з посилення безпеки: обов'язково перевірити заклади освіти та прилеглі території на наявність вибухонебезпечних предметів; встановити перевірку ідентифікації відвідувачів та обмежити доступ до певних зон; перевірити готовність систем оповіщення, зокрема, доступності оповіщення для дітей із порушеннями зору та слуху; визначити та позначити шляхи евакуації; обладнати укриття для всіх учасників освітнього процесу; створити запаси води та медикаментів; провести тренування з учасниками освітнього процесу щодо дій у разі повітряної тривоги; провести навчальні заняття щодо здоров'язбереження, надання домедичної підготовки тощо; підключити мережу Wi-Fi в укриттях для проведення занять (за можливості) тощо (Особливості організації 2022/23 навчального року, 2022).

Заклади освіти послуговуються й іншими нормативними документами, які допомагають зробити безпечним процес навчання в умовах війни: вимогами до утримання й експлуатації споруд цивільного захисту (відповіді на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси); (Лещенко та ін., 2021); (Порядок підготовки населення до зайняття об'єктів фонду захисних споруд цивільного захисту, 2022); (Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту, 2020), (Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти, 2022).

Учителю також необхідно забезпечити зв'язок із батьками учнів та управлінням школи, щоб у разі виникнення надзвичайної ситуації забезпечити евакуацію дітей до безпечного місця. Він також повинен

підготувати дітей до надзвичайних ситуацій і навчити їх алгоритмам поведінки в таких випадках.

Ще однією особливістю навчання в умовах війни є необхідність здійснення просвітницької роботи серед учасників освітнього процесу, оскільки можуть виникати ситуації, які вимагають від учнів певних навичок виживання, поводження в надзвичайних ситуаціях, надання першої медичної допомоги. Учні мають навчитися розрізняти загрози, вчасно реагувати на них та діяти безпечним чином. Важливо, щоб ці знання слід надавати дітям у доступній і зрозумілій формі, за врахування їхніх вікових особливостей. У МОН України розроблено методичні рекомендації щодо проведення такої роботи з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поводження в надзвичайних ситуаціях (Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поводження в надзвичайних ситуаціях, 2022 р.).

В умовах війни навчання учнів початкової школи повинно бути орієнтоване на розвиток не лише академічних знань, але й уміння зберігати психологічну стійкість, самоконтроль і вміння вмикати механізми адаптації до змін. Війна викликає в дітей різні емоції: стрес, страх, паніку, тривогу, нестабільність, розчарування тощо, що потребує готовності вчителів допомогти учням зрозуміти та пережити їхні емоції, забезпечити їм постійну підтримку та позитивний настрій. Освітній (навчальний) процес повинен бути зорієнтований на формування здатності дітей до співпраці, толерантності й емпатії, що допоможе створити гармонійний класний колектив і зменшити ступінь тривоги й напруженості серед дітей. Створити сприятливу психологічну атмосферу в класі можна за допомогою стимулювальних ігор (які допоможуть дітям розважитися та зняти

напруження) та спільних проєктів (які залучать дітей до співпраці та спілкування між собою).

Також важливо бути готовим до виникнення непередбачуваних ситуацій та швидко реагувати на них, забезпечуючи збереження психічного здоров'я дітей. З огляду на існуючу загрозу психічному здоров'ю учасників освітнього процесу в МОН України створено методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій» (2022 р.) для педагогічних працівників, психологів і соціальних педагогів закладів освіти.

Також важливо враховувати, що учні в умовах війни можуть бути відокремлені від своїх сімей і друзів, що може вплинути на їхню поведінку та настрій. Учителі повинні бути готовими до роботи з учнями, які можуть бути відокремлені від сімей та забезпечити їм необхідну підтримку та допомогу.

Учні початкової школи в умовах війни також потребують додаткової підтримки від психологів і соціальних працівників. Учителі повинні бути готові співпрацювати з цими фахівцями та допомагати учням знаходити шляхи подолання емоційного стресу та тривоги.

Як бачимо, виклики війни потребують від учителя професіоналізму й емоційної стійкості. Він повинен бути готовим до роботи в екстремальних умовах і мати достатній досвід використання інтерактивних технологій, розроблення та використання ефективних засобів навчання; стійко приймати невизначеність і швидко адаптуватися до змін у ситуації. Це допоможе забезпечити максимальну безпеку для учасників освітнього процесу та забезпечити ефективне навчання для кожного учня, незалежно від того, у яких умовах воно відбувається.

6.2.3 Вікові особливості становлення індивідуальності

У процесі індивідуалізації навчання в початковій школі доречно враховувати вікові особливості учнів (Максименко та ін., 2021), (Шевченко, 2008).

Зі вступом до школи починається перебудова всіх пізнавальних процесів учнів, що пов'язано із залученням першокласників до нових видів діяльності та включенням до нової системи міжособистісних взаємин. Однією з особливостей молодших школярів є значні розбіжності в їхньому розвитку – наявних знаннях, мотивації, уміннях і навичках, що робить навчання для одних надто легким, для інших – надто складним; для частини учнів – тим, яке відповідає їхнім здібностям і можливостям. Найважливішим завданням на цьому етапі є: якнайшвидша адаптація учнів до навчання в школі та вдома; формування вміння вчитися, не витрачаючи зайвих фізичних зусиль; розвиток уважності, старанності та наполегливості.

Когнітивний розвиток молодших школярів має низку вікових особливостей.

У молодшому шкільному віці активно продовжує розвиватися *сприймання*. Розширюються й поглиблюються уявлення, орієнтовані на загальноприйняті сенсорні еталони; способи їх використання стають більш гнучкими, точними, доцільними; обстеження об'єктів світу – більш систематизованими, цілеспрямованими, осмисленими. Дитина може планомірно й послідовно описувати властивості об'єктів, спираючись на сенсорні еталони, не використовуючи предмети (Шелестова, 2016с).

Активно розвивається сприймання кольору та форми; цілого й частини; простору й часу. Розвиваються різні види чутливості. Покращується окомір, стає точнішим сприймання простору; зменшується кількість помилок у розрізненні кольору, дитина знає основні кольори та їхні відтінки. Слухова чутливість має специфіку: сприймаючи музичні твори, дитина переважно вловлює ритм і темп. Удосконалюється кінестетична чутливість: дитина починає розрізняти вагу предметів. Розвивається нюхова чутливість: діти значно менше помиляються в розрізненні запахів. Сприймаючи об'єкти довкілля, дитина виявляє свою естетичну позицію щодо них. І хоч судження

ще поверхові, вони свідчать про зародження здатності відчувати красиве й оцінювати його.

Молодші школярі охоче експериментують із новими матеріалами, практично перетворюють предмети й об'єкти, виявляють їхні нові властивості, зв'язки та залежності. Аналізують зміни, зумовлені своєю перетворювальною активністю, розмірковують над ними, діють послідовно й дедалі частіше не лише в зовнішньому, практичному, а й у внутрішньому, мисленневому плані. Сприймання інтелектуалізується, оскільки названі словом властивості й ознаки предметів перетворюються на категорії величини, форми, кольору, просторових відносин (Шелестова, 2016с).

Удосконалення механізмів сприймання інформації полегшує аналіз та ідентифікацію зображень; сприяє виробленню еталонів на складні та не знайомі об'єкти; забезпечує здійснення процесів категоризації та прийняття рішень. Психологи акцентують увагу на індивідуальних особливостях сприймання: одним дітям легше сприймати матеріал за допомогою зору, іншим – на слух; одним потрібно конкретне представлення матеріалу, а іншим – схематичне тощо. Неврахування індивідуальних особливостей учнів під час навчання призводить до виникнення різноманітних труднощів, ускладнює досягнення поставленої мети (Кутішенко, 2005), (Подоляк, 2006), (Максименко та ін., 2021), (Шевченко, 2008).

У молодшому шкільному віці провідна роль у сприйманні інформації належить правій півкулі. Тобто, психологи наголошують на переважанні в дітей цього віку правопівкульних функцій, що передбачає використання в процесі навчання наочно-образного матеріалу. Розвиток лівої півкулі, яка відповідає за логічне мислення, розвивається протягом тривалого періоду і дозріває на більш пізніх етапах індивідуального розвитку. Активізація діяльності лівої півкулі пов'язана з розвитком абстрактного мислення дітей, навичок лічби, читання та письма. З огляду на це, потребує зміщення

акцентів системи початкової освіти з орієнтації на знаково-символьну функцію мислення на наочно-образну.

З розвитком механізмів сприймання тісно пов'язаний розвиток *уваги*, яка полегшує приймання й оброблення зовнішньої інформації і, водночас, організується на основі аналізу. Увага забезпечує мобілізаційну готовність організму й вибіркоче, адекватне певній ситуації, реагування на зовнішні впливи, а також взаємодіє з усіма психічними функціями. На думку психологів, увага дітей є абстрактно-логічною на 60% у 7-8-річному віці, на 80 % – 9-10-річному віці. Здатність аналізувати певні сигнали за кількома параметрами у віці 7-8 років виявляється дуже слабко, а у віці 9-10 років ця здатність набуває суттєвих змін і діти можуть значно глибше й більш різнобічно аналізувати певні сигнали (Кутішенко, 2005), (Подоляк, 2006), (Максименко та ін., 2021), (Шевченко, 2008).

Молодші школярі здатні керувати власною увагою (тобто, йдеться про довільну увагу), свідомо концентруватися на певних об'єктах і явищах, використовуючи спеціальні прийоми утримання їх у полі зору. Змінюються також показники довільної уваги: у віці від 7–8 до 9–10 років у 2–3 рази збільшується обсяг уваги та здатність до її розподілення. Увага в молодшому шкільному віці стає довільною, але ще довго конкуруючою лишається мимовільна увага. Обсяг, стійкість, переключення та концентрація довільної уваги в школярів 3-4-го класів майже такі ж, як у дорослих.

Мислення дітей молодшого шкільного віку є симбіозом наочно-образного, наочно-дійового та словесно-логічного: образне мислення досить розвинене, проте недостатньо впорядковане; логічне мислення розвинене недостатньо. Так, наприклад, першокласники можуть зрозуміти й прийняти поставлене завдання, але виконати його практично вони можуть лише з опорою на наочний образ. А третьокласники вже взмозі самостійно скласти план роботи над завданням і виконати його, не спираючись на наочний зразок.

Невміння виділити загальне/головне, зрозуміти абстрактний/переносний зміст призводить до значних труднощів в опануванні таких дисциплін, як математика та мова. Наприклад, у молодших школярів виникають труднощі під час переходу від значення слова до визначення частини мови; їм легше зробити детальний переказ, ніж короткий; їм важко поділити текст на смислові частини й дати їм заголовки чи скласти план переказу. За результатами психологічних досліджень, близько 70 % дітей не можуть дати назви частинам тексту в першому класі; близько 60 % відсотків – у другому; близько 50 % – у третьому.

Дитина прагне зрозуміти доцільність в облаштуванні дійсності, з'ясувати призначення предметів у взаємозв'язку з їхніми зовнішніми ознаками; ставить багато запитань стосовно сутності явищ навколишньої дійсності, що є свідченням допитливості та проблемності мислення. Дитина не лише сприймає інформацію й встановлює взаємозв'язки між явищами, а й систематизує отримані знання, запам'ятовує їх і використовує за призначенням; порівнює й робить висновки, самостійно виявляє закономірності; здатна прогнозувати результати дій (Дуткевич, 2012).

Її мислення набуває й інших якісних змін: вона порівнює об'єкти за більшою кількістю ознак, ніж раніше, помічає навіть незначні деталі; здійснюючи узагальнення, оперує не лише зовнішніми, а й внутрішніми ознаками об'єктів, робить певні умовисновки; намагається помічати не тільки одиничні зв'язки, а й більш узагальнені. Дитина класифікує об'єкти за родо-видовими ознаками, вживаючи узагальнювальні слова: спочатку виділяє групи предметів, з якими найбільше взаємодіє; пізніше починає розрізняти суміжні класифікаційні групи (Шелестова, 2016с).

Мислення також характеризується здатністю людини виділяти суттєве та несуттєве в певній інформації, що тісно пов'язане з розумовим розвитком, безпосередньо впливає на успіх навчальної діяльності. На думку психологів, молодшим школярам легше дається здатність виділяти суттєве, ніж здатність

відмовитися від несуттєвого. Наприклад, ця особливість мислення яскраво виявляється в процесі опанування курсу мови, зокрема вивчення граматичних правил з винятками. Учні часто запам'ятовують або правила, або винятки, тобто не можуть виділити головне й другорядне. Інший приклад: характеризуючи героя літературного твору, учні часто аналізують не його особистісні якості, а переказують епізоди з участю цього героя.

Основний зміст розумового розвитку молодших школярів складає саме перехід мислення на новий щабель розвитку: від домінування образного, допонятійного мислення до словесно-логічного.

У молодшому шкільному віці здійснюється активне засвоєння та застосування мовлення як засобу мислення: учні розмірковують уголос, відтворюють словами хід думок і називають отриманий результат.

З початком навчання в школі наочно-образна *пам'ять* усе більше поєднується з мовленням і мисленням, набуває інтелектуального характеру. Тобто виникає й розвивається словесно-логічна пам'ять: згадуючи предмети, дитина виділяє суттєві їхні ознаки. Розвивається зорова й слухова пам'ять, для яких властива фотографічність: дитина «схоплює цілісну картинку», запам'ятовуючи найменші деталі. Хоч переважає мимовільна наочно-образна пам'ять, починають складатися елементи довільної пам'яті, дитина ставить перед собою завдання щось запам'ятати. Іншими словами, пам'ять дітей молодшого шкільного віку змінюється: від безпосереднього запам'ятовування, яке властиве дошкільникам, до опосередкованого запам'ятовування, яке базується на осмисленні матеріалу, а не на його формальному повторенні (Шелестова, 2016с).

Уява залишається переважно мимовільною, найчастіше предметом фантазування є те, що дуже схвилювало, захопило, вразило дитину. Водночас, зростає довільність уяви: вона поєднується з мисленням, бере участь у плануванні дій; діяльність набуває усвідомленого й цілеспрямованого характеру. Формується творчий характер уяви, дитина

може домалювати зображення, придумати невелику казку на певну тему. Перетворюючи предмети, дитина вже може не лише спиратися на реальні дії з ними, а й виконувати уявні дії (Шелестова, 2016с).

З початком навчання в школі розвиток дитини визначається чотирма основними видами діяльності – навчальною, ігровою, продуктивною та спілкування, у межах яких виникають психологічні новоутворення, формуються навчальні навички, контроль і саморегуляція.

6.2.4 Методи дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів

Основним видом діяльності дитини в школі є навчальна діяльність, саме тому дослідження індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особистостей молодшого школяра є одним із пріоритетних протягом усього періоду навчання у початковій школі.

Людині як біосоціальній істоті притаманні свідомість, мова, вищі психічні функції; вона пов'язана зі світом системою зв'язків, які конкретизуються через поняття *«індивід»* (конкретна людина, носій загальних спадкових якостей роду *Homo sapiens*), *«індивідуальність»* (сукупність унікальних характеристик, які відрізняють одну людину від іншої, характеризують її неповторність), *«особистість»* (соціально-психологічна сутність людини, яка формується в результаті засвоєння індивідом суспільних форм свідомості й поведінки, суспільно-історичного досвіду людства) (Шелестова, 2023b).

Індивідуальність виникає, формується й виявляється в діяльності, спілкуванні та груповій взаємодії; не є статичним явищем, змінюється протягом життя людини; формується під впливом різних чинників: генетичних чинників, середовища, культурних традицій, освіти тощо; специфіка пов'язана з віком, статтю, отриманим досвідом; виявляється в зовнішньому вигляді, поведінці, способі міркування, нахилах, інтересах,

цінностях та інших аспектах життя; показниками є суб'єктність, цілісність, унікальність, гетерогенність, активність.

Особистість характеризує людину як об'єкта й суб'єкта біосоціальних відносин і об'єднує в ньому загальнолюдське, соціально специфічне й індивідуально-неповторне; становлення відбувається в процесі виховання, навчання, спілкування, спільної діяльності; вияв активності та реалізація відбуваються в професійній діяльності та соціальних відносинах.

Особистість психологи розглядають як єдність фізичного, соціального та психологічного аспектів (Кононко, 2000).

Фізичний складник особистості дитини характеризує її функційні можливості і стан її здоров'я: зрілість мозкових структур і функцій; відносна стабільність і рухливість нервової системи; достатня рухова активність; умілість рук і практична вправність; відсутність тяжких хронічних захворювань; володіння основними гігієнічними навичками; усвідомлення статевої належності та її особливостей; володіння основами безпеки життєдіяльності; працездатність.

Соціальний складник особистості дитини означає усвідомлення нею нового соціального статусу школяра (позитивного ставлення до школи, навчальної діяльності, учителів, самої себе як до учня); здатність до продуктивного спілкування з дорослими й однолітками в процесі навчання (пошуку балансу між слухняністю й незалежністю у взаєминах із дорослим, між співпрацею й суперництвом – у взаєминах з однолітками; узгодження індивідуальних інтересів з груповими, намагання уникати конфліктів і забезпечення дружнелюбного розв'язання спірних питань); усвідомлення межі схвалюваної й соціально неприйнятної поведінки, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими.

Психологічний складник особистості дитини характеризує певний рівень її психічного розвитку, необхідний для засвоєння спеціальних знань

згідно з освітньою програмою (розумовий, мотиваційний, емоційний і вольовий розвиток; темперамент і характер, нахили та здібності).

Під розумовим розвитком дитини розуміємо сформованість на певному рівні пізнавальних психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви) та розумових операцій (порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування); здатність діяти у внутрішньому плані; розуміння елементарних причинно-наслідкових зв'язків і просторово-часових відношень; розвинене мовлення (сформованість лексичного запасу; розвиненість фонематичної, граматичної, синтаксичної, семантичної сторін мовлення); сформованість елементарної картини світу – уявлень про навколишній світ і себе саму.

Мотиваційний розвиток означає відповідальне й усвідомлене ставлення дитини до обов'язку навчатись в освітньому закладі (домінування пізнавального мотиву над ігровим, готовність до специфічних умов і організації шкільного навчання); розвинену пізнавальну мотивацію (прагнення пізнати щось нове, зрозуміти сутність певних явищ, виконати пізнавальні завдання); сформовану мотивацію досягнення успіху (усвідомлення своїх можливостей, здатність оцінити власні особистісні якості та досягнення, бажання самореалізуватися); зацікавленість спілкуванням з новими дорослими й однолітками; прагнення спиратися на моральні мотиви в поведінці й діяльності (зробити приємне, принести користь, поступитися бажаним заради інших).

Емоційний розвиток виявляється в здатності відчувати позитивні емоції від навчання та спілкування; виражати свої ставлення, настрої, стан у соціально прийнятний спосіб (утримуватися від імпульсивних реакцій, негативних емоцій, оптимістично ставитись до труднощів, справлятися з неприємними переживаннями); конструктивно спілкуватися з дорослим (позитивно ставитись до вчителя і його вимог, об'єктивно реагувати на його

зауваження й оцінку вчинків, прагнути виправити помилки) та з однолітками (виявляти дружелюбність, товариськість, готовність допомогти іншим).

Ознакою вольової готовності є здатність до самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки й діяльності загалом: здатності дотримуватись правил; виконувати певні обов'язки; здійснювати певні дії за інструкцією, вкластися у відведений час; контролювати свої дії та корегувати їх; ставити цілі, приймати рішення, складати план дій, докладати вольові зусилля для досягнення поставлених цілей, оцінити результат власних вольових зусиль.

Під *темпераментом* розуміємо систему природних властивостей, які характеризують динамічну й емоційну сторону діяльності й поведінки учня (міра енергійності, стрімкості, швидкості чи навпаки повільності, інертності; моторику; особливості протікання емоцій, почуттів, настрою; якість емоцій (позитивні/негативні); модальність емоцій (радість, горе, страх, сум, гнів тощо).

Характер особистості учня є сукупністю стійких властивостей індивіда, у яких виражаються способи його поведінки та система ставлень.

Під *здібностями* розуміємо синтез розумових, вольових, емоційних властивостей особистості; схильність до певних видів діяльності (Кутішенко, 2005), (Подоляк, 2006), (Максименко та ін., 2021), (Шевченко, 2008), (Шелестова, 2021b).

Зауважимо: індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості молодших школярів є складним і багатограним утворенням, яке потребує подальшого дослідження й глибшого розуміння. Задля вивчення цих особливостей існують різні методи, які допоможуть отримати необхідну інформацію про індивідуальність здобувача початкової освіти.

Одним із найбільш поширених методів дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів є *опитування*. Опитування дає змогу дібрати інформацію про дитину від неї самої, її батьків і вчителів. Воно може

бути структурованим (коли дитина має відповісти на конкретні запитання) або неструктурованим (коли дитина вільно висловлює власні думки та почуття).

Ще одним методом є *спостереження*, у ході якого дорослий ретельно фіксує вияви поведінки дитини в різних ситуаціях: під час розважальних ігор, виконання завдань, спілкування з однолітками чи дорослими тощо. На основі спостережень дослідник може отримати інформацію про інтереси, здібності та психологічні особливості молодших школярів.

Розповсюдженим методом дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів є *тестування*. Тести можуть вимірювати різні показники: рівень інтелектуального розвитку, розвитку мовлення, пізнавальної активності, особливості світорозуміння, моторні навички тощо. Тести можуть бути індивідуальними або груповими.

У дослідженні індивідуальних особливостей молодших школярів можна використовувати метод *інтерв'ю* з дитиною, батьками та вчителями; метод *аналізу даних* про дитину та її родину; метод проєктів, який дає змогу дитині самостійно розробляти та виконувати проєкти за вибором.

Важливу роль у дослідженні індивідуальних особливостей молодших школярів посідають *психодіагностувальні методи*, які передбачають використання спеціальних психологічних тестів і методик, спрямованих на з'ясування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей психічного розвитку дитини (пам'яті, уваги, мислення, емоційної стабільності тощо).

Дослідження індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей молодших школярів можуть включати *аналіз генетичних і соціокультурних чинників*, які впливають на розвиток дитини.

Незалежно від обраного методу, варто дотримуватись етичних норм у дослідженні індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-

типологічних) особливостей молодших школярів, забезпечити конфіденційність отриманої інформації.

Розглянемо деякі з методів дослідження індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей молодших школярів.

Дослідження індивідуальних особливостей нервової системи здобувачів початкової освіти

На думку психологів, становлення особистості є цілісний за змістом і характером, перспективно спрямований процес її змін, який відбувається за особливими внутрішніми законами й виступає специфічною формою соціального руху дитини; процес розкриття дитиною самої себе, обирання із самосвідомості всього того, що сприяє актуалізації потенціалу, об'єктивації «Я» для інших і самої себе, відчуттю повноти життя, здорової компетентності (Кононко, 2000).

Особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне». Психічне та соціальне «Я» значною мірою залежить від умов виховання, отриманого життєвого досвіду. Фізичне «Я» дається людині від її народження, є виявом генотипічних ознак. Для вирішення завдань індивідуалізації навчання педагог має розуміти, насамперед, основні властивості нервової системи своїх учнів: працездатність, здатність до переключення уваги, темп діяльності тощо. Саме ці властивості безпосередньо впливають на здатність кожного учня адаптуватися до вимог навчальної діяльності й отримати якісний результат (Шелестова, 2022e).

Серед особливостей нервової системи учнів, перш за все, варто зосередити увагу на таких аспектах: *сила/слабкість* (міра витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різного роду перешкод); *лабільність (рухливість)/інертність* (швидкість переключення та звикання до нових умов, темп виконання різних видів діяльності).

У психології розроблено спеціальний арсенал методик діагностування виявів нервової системи особистості. Проте використання таких методик у масовій шкільній практиці є досить ускладненим, іноді – взагалі неможливим. Тому використання методу спостереження за поведінкою учнів у різних життєвих ситуаціях, у яких досить чітко можуть виявитися обумовлені властивостями нервової системи індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості, є актуальним. Зауважимо також, що психодіагностувальні методики визначення властивостей нервової системи мають право використовувати лише спеціалісти, які мають психологічну освіту. Учитель для виявлення індивідуальних особливостей нервової системи учнів може використовувати лише метод спостереження.

Особливо актуальним є застосування цього методу в початковій школі, оскільки інші психодіагностувальні методики дослідження особливостей нервової системи є складними для дітей цього віку: анатомо-фізіологічний субстрат нервової системи ще продовжує розвиватись і визрівати, тому індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості можуть не виявлятися повною мірою. Діти цього віку емоційно нестійкі, швидко стомлюються, зовнішні подразники для них часто є сильним відволікаючим чинником; для них властива певна повільність і неквапливість. Іншими словами, переважно помітними будуть вияви слабкої й інертної нервової системи. Тому не варто розглядати виявлені в ході спостереження індивідуальні особливості нервової системи як щось застигле й незмінне, оскільки вони можуть бути, в одному випадку, вродженими властивостями особистості, в іншому випадку – віковими особливостями, які з часом можуть змінитися.

Варто також зауважити, що особливості нервової системи можуть виявлятися досить чітко й знаходитись на двох полюсах «сильний –

слабкий», «лабільний – інертний». А можуть мати проміжні варіанти, коли вияв властивостей нервової системи виявляється середньою мірою.

Задля уникнення помилок в оцінюванні особливостей нервової системи використання методу спостереження потребує виконання вчителем низки вимог:

- спостереження має бути тривалим і систематичним, а не випадковим і епізодичним, оскільки постійність індивідуальної поведінки в певних ситуаціях – ознака того, що в її основі лежать не випадкові чинники, а саме природні особливості (властивості нервової системи);
- учитель має подивитись на поведінку певного учня не лише в навчальній ситуації, а й в інших; потім порівняти особливості поведінки учня в різних ситуаціях та узагальнити результати спостереження;
- крім результативних аспектів життєвих виявів основних властивостей нервової системи, варто звертати увагу на процесуальну (динамічну) сторону й розглядати обидва ці аспекти в єдності, нерозривно один від одного.

Оцінити *силу/слабкість* і *лабільність/інертність* нервової системи учня можна в різних ситуаціях. Результати узагальнень робіт психологів з цього питання (Шелестова, 2022e) відображено в таблицях 6.1 та 6.2.

Таблиця 6.1.
Дослідження сили/слабкості нервової системи учнів

<i>Ситуація для спостереження</i>	<i>Особливості вияву в дітей з сильною нервовою системою</i>	<i>Особливості вияву в дітей зі слабкою нервовою системою</i>
<i>Тривале розумове напруження (складний урок, контрольна робота тощо)</i>	Не помітна втома, діти можуть працювати тривалий час без перерви.	Швидко з'являється втома, вона зростає й діти втрачають працездатність, з'являється необхідність у перервах для відпочинку.

<i>Тривалий шкільний день (6–7 уроків)</i>	Немає втоми наприкінці шкільного дня.	Продуктивність дітей падає наприкінці шкільного дня, зростає втома.
<i>Відповідальна, емоційно напружена ситуація (обмежений час, контрольна робота тощо)</i>	Зібраність, уміння сконцентруватись працювати продуктивніше, ніж зазвичай; відсутність дискомфорту.	Великі труднощі, дискомфорт, зниження якості роботи (наприклад, поява помилок, які не виникають у звичній ситуації).
<i>Невдала відповідь, засудження</i>	Спокійне ставлення до цієї ситуації, вона не впливає на якість подальшої роботи.	Підвищена чутливість до цієї ситуації (пригнічений стан, сльози тощо), вона впливає на якість подальшої роботи.
<i>Необхідність постійно розподіляти увагу (наприклад, самостійно виконувати завдання й одночасно слідкувати за відповіддю однокласника)</i>	Розподіл уваги між декількома видами діяльності не викликає особливих труднощів.	Розподіл уваги між декількома видами діяльності спричиняє труднощі, дискомфорт, зниження ефективності роботи.
<i>Робота в шумному, неспокійному оточенні (шум, розмови тощо)</i>	Відволікаючі чинники не заважають, ефективність роботи не знижується.	Ефективність роботи різко падає, значно зростає кількість помилок, швидко з'являється втома.
<i>Виконання монотонної, одноманітної роботи</i>	Значні труднощі, особливо наприкінці уроку; роздратування, незадоволення; активне уникнення такої роботи; часті відволікання на інші заняття, на розмови з однокласниками тощо; низька продуктивність одноманітної роботи.	Робота виконується з великими задоволенням, легко, успішно, майже без помилок.
<i>Виконання роботи за алгоритмом.</i>	Значні труднощі в роботі за алгоритмом, за шаблоном; часто виникають пропуски, забудькуватість під час виконання певної	Висока ефективність дій за шаблоном, алгоритмом, єдиною схемою; роботою із задоволенням; ретельне виконання завдань згідно

	операції.	із заданою послідовністю, без перескакування з однієї операції на іншу.
<i>Виконання роботи, що потребує систематизації та планування</i>	Відсутність схильності до роботи, що потребує систематизації й упорядкування матеріалу; до планування власної діяльності.	Яскраво виражена схильність до роботи, що потребує систематизації, часто з опорою на графіки, схеми, таблиці тощо; до планування власної діяльності, розробленні планів у письмовій формі.
<i>Самоконтроль</i>	Ігнорування цього аспекту діяльності; якість виконання завдань не перевіряється, тому кінцевий результат може бути невисоким.	Схильність до ретельного контролю виконання завдань і перевірки отриманих результатів.

Таблиця 6.2.
Дослідження лабільності/інертності нервової системи учнів

<i>Ситуація для спостереження</i>	<i>Особливості прояву в дітей з лабільною нервовою системою</i>	<i>Особливості прояву в дітей з інертною нервовою системою</i>
<i>Виконання різноманітних за змістом і способом розв'язання завдань</i>	Велике бажання брати участь у такій діяльності; ефективність роботи висока, якщо є необхідні знання.	Великі труднощі в такій діяльності навіть за умови глибоких знань; іноді відмова від виконання таких завдань.
<i>Високий темп роботи, коли незрозуміла послідовність запитань, тобто є ситуація невизначеності</i>	Успішне виконання завдань; правильність відповідей не залежить від темпу подання матеріалу.	Великі труднощі в роботі, іноді повна відмова від виконання завдання.
<i>Високий темп роботи, коли послідовність запитань зрозуміла (наприклад, питання записані на дошці)</i>	Успішне виконання завдань.	Характерний початок роботи з другого чи третього завдання. Пропускається перше, збільшується тим самим час на підготовку відповіді.

<i>Швидке переключення уваги на новий вид діяльності</i>	Успішний і швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого.	Великі труднощі під час переходу від одного виду діяльності до іншого; різке зниження продуктивності роботи; дискомфорт, розгубленість; активність виконання нових завдань збільшується поступово, орієнтовно на 3-му чи 4-му завданні.
<i>Час роботи жорстко обмежений</i>	Висока продуктивність роботи за наявності необхідних знань; швидка актуалізація необхідних знань; мобілізація всіх ресурсів.	Дискомфорт, стрес; швидка актуалізація необхідних знань ускладнена; учень губиться й припускається помилок.
<i>Одноманітна, монотонна робота</i>	Значні труднощі; швидка втрата інтересу до роботи, перенасичення нею, активне бажання урізноманітнити роботу.	Схильність до такої роботи, уміння успішно її виконувати протягом тривалого часу.
<i>Тривала робота, яка потребує великих розумових зусиль</i>	Невміння довго працювати без відволікання; активність швидко зростає і так же швидко згасає, втрачається інтерес до завдань; часте відволікання на інше призводить до низьких результатів у роботі.	Здатність працювати довго, не відволікаючись на інші справи та зовнішні подразники; повільне зростання активності і тривале її зберігання.
<i>Відволікання від роботи</i>	Відволікання на спілкування з іншими; прагнення залучити інших до своїх справ.	Переважно виконання своїх справ самостійно, без допомоги інших.
<i>Одночасне засвоєння нового й повторення старого матеріалу.</i>	Надання переваг новому матеріалу, здатність швидко його засвоювати й відразу відповідати; надання переваги	Невисока ефективність роботи на основі нового матеріалу відразу після знайомства з ним; потрібен час для

	книгам, які читаються вперше; відсутність схильності повертатися до старого матеріалу; висока активність під час опитування на основі нового матеріалу й низька активність під час повторення раніше вивченого матеріалу.	засвоєння нового матеріалу; висока активність на основі раніше вивченого матеріалу; краще розвинена довготривала пам'ять, ніж короткотривала, оперативна.
<i>Робота, що потребує систематизації, єдиної схеми</i>	Відсутність схильності до роботи, яка вимагає систематизації й упорядкування матеріалу, планування діяльності (наприклад, створення графіків і розкладу).	Яскраво виражена схильність до роботи, яка вимагає систематизації, одноманітності; прагнення ретельно продумати роботу, яку потрібно виконати; наявність підготовчого етапу; уміння самостійно організовувати свою діяльність, не відволікатися на сторонні справи.

Таким чином, провівши спостереження за учнями в певних навчальних і життєвих ситуаціях, учитель отримає уявлення про те, якими є особливості вияву нервової системи учня: її сил/слабкості та лабільності/інертності.

Дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності здобувачів початкової освіти

Пізнавальна активність є однією з якостей особистості, яка відіграє важливу роль у становленні її індивідуальності. Молодший шкільний вік є важливим періодом у розвитку пізнавальної активності дитини, а отже – й у становленні її індивідуальності.

Пізнавальна активність є властивістю людини, яка виявляється в ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу й себе в ньому; є виявом самостійності й індивідуальності; утілюється через готовність і прагнення

людини осягнути невідоме; найбільш повно реалізується й розвивається в пізнавальній діяльності; характеризується розумовим напруженням і виявленням морально-вольових зусиль особистості задля засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності.

Науковці виділяють такі структурні елементи пізнавальної активності: цільовий, мотиваційний, емоційний, вольовий, змістово-інформаційний, операційний, комунікативний, результативний, контрольно-оцінний компоненти (Шелестова, 2023а).

Пізнавальна активність молодших школярів може досліджуватися відносно певного навчального предмета; з'ясувати рівні її сформованості можна за допомогою таких основних критеріїв: якість знань з певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії зі змістом освіти (навчальним змістом). Кожен із критеріїв конкретизується в показниках, які можуть виявлятися різною мірою (високою, достатньою, середньою, низькою).

Показниками першого критерію є: повнота знань із певного навчального предмета (орієнтація в основних одиницях змісту); реалістичність знань (розуміння об'єктивності реального світу, відповідність реальному стану справ, елементарна розсудливість); усвідомленість (розуміння сутності елементарних явищ, їх називання та віднесення до певних категорій); системність (елементарне розуміння цілого і його складових частин, бачення елементарних зв'язків і відношень між об'єктами).

Показниками другого критерію є емоційні реакції дітей у процесі взаємодії зі змістом освіти (навчальним змістом) (вид емоційної реакції – інтерес, радість, байдужість, задоволеність тощо; сила емоційної реакції – виразність, щирість тощо); зміст оцінних суджень щодо навчального предмета; мотиви ставлення до нього.

Показниками третього критерію є: спрямованість діяльності щодо змісту освіти (навчального змісту) (старанність, ініціативність у виборі способів діяльності, наполегливість, самоорганізованість тощо); вияви творчості (оригінальність, самостійність, критичність, гнучкість тощо) (Шелестова, 2023а).

Збір емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школі можна здійснювати за допомогою низки методів.

Досліджуючи *якість знань* з певного предмета, доречно використати індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних одиниць змісту, тестові завдання, вивчення шкільної документації та продуктів діяльності учнів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *особливості емоційно–ціннісного ставлення* до вивчення певного предмета й до пізнання загалом доречно використати метод спостереження й індивідуальне усне опитування.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *характер взаємодії зі змістом освіти (навчальним змістом)* доречно використати метод спостереження й індивідуальне усне опитування, вивчення продуктів діяльності учнів.

Розглянемо детальніше особливості використання методу бесіди. Розробляючи опитувальники для проведення бесід з учнями, батьками й учителем, варто враховувати соціальні ролі, вікові та психологічні особливості респондентів. Щоб бесіда не перевтомлювала, опитувальник має містити в середньому 15–20 запитань. Зручно для проведення опитування та для аналізу зібраних емпіричних даних, якщо опитувальник складається з закритих запитань, що передбачають вибір одного із варіантів відповіді («так», «іноді/можливо», «ні»). У формулюванні запитань варто орієнтуватися на необхідність зібрати інформацію про *якість знань* із певного предмета; *особливості емоційно–ціннісного ставлення* до вивчення певного

предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії із змістом освіти (навчальним змістом).

Доречно розробити окремі опитувальники для вчителів, учнів і батьків. До опитувальника доречно включити запитання про таке: чи виконує учень додаткові/необов'язкові завдання; чи здатен він самостійно, без сторонньої допомоги виконувати завдання високого рівня складності; чи помічає й виправляє свої помилки та помилки однокласників; чи здатен обґрунтовувати й відстоювати власну позицію; чи усвідомлює необхідність отриманих знань у майбутньому; чи подобається дитині вивчати певний предмет; які емоції відчуває в процесі вивчення різних предметів (задоволеність, захоплення, інтерес, радість тощо); чи прагне до отримання якнайкращого результату; як часто виявляє бажання відповідати на уроці; чи охоче учень бере участь в іграх та обговореннях на уроках; чи систематично виконує домашні завдання; чи намагається розібратися в складному матеріалі з певного предмета, якщо щось незрозуміло; чи здатен до тривалого розумового напруження під час занять; чи ставить запитання, пов'язані з вивченням певного предмета тощо.

Опитування можна проводити як в індивідуальній, так і в груповій формі, в усній або письмовій формі. Опитуваний має обрати один із варіантів відповіді, після чого здійснюється кількісне та якісне оброблення отриманих емпіричних даних.

Попри велику кількість досліджень, окремі аспекти недостатньо розроблені, зокрема питання методів дослідження пізнавальної активності учнів, критеріїв і показників їх сформованості. З'ясувати рівні сформованості пізнавальної активності молодших школярів можна за допомогою таких критеріїв: якість знань із певного навчального предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії зі змістом освіти (навчальним змістом). Збір

емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школі можна здійснювати за допомогою низки методів, зокрема методу бесіди.

Дослідження індивідуальних особливостей світорозуміння здобувачів початкової освіти

Індивідуальні відмінності стосуються різних сфер життєдіяльності людини: фізичного буття, інтелектуальних характеристик, практичних навичок, емоційних особливостей тощо. Однією з відмінностей особистості є особливості її світосприйняття та світорозуміння, що характеризують її картину світу, осмислення реальності та себе в цій реальності. У цьому контексті важливого значення набуває проблема не лише формування картини світу зростаючої особистості, а й з'ясування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей щодо світорозуміння учнів, діагностування рівня сформованості уявлень про навколишній світ на різних етапах розвитку.

Картина світу, відповідно до сучасного наукового бачення, є системою уявлень про світ і про себе в ньому; системою цінностей і ставлень до світу, що регулює життєдіяльність особистості в певному культурному й природному середовищі. У картині світу виділяють *когнітивний* (елементарні знання про світ (природу, культуру, інших людей та власне Я), його закономірності), *емоційно-ціннісний* (емоційні реакції, мотиви, оцінні судження, моральна/аморальна орієнтація в ставленні до світу) та *діяльнісний* (поведінка, моральна/аморальна спрямованість вчинків, творче начало) компоненти (Шелестова, 2022а), (Шелестова, 2016а).

Вивчення картини світу особистості базуються на можливості репрезентації індивідуумом власних уявлень про будь-що (будь-кого) за допомогою слів або образів (музичних, пластичних, зображувальних). Реалізація системного підходу потребує виділення критеріїв і показників оцінювання, рівнів і типів її (картини світу) сформованості. Критеріями сформованості картини світу є: *якість уявлень про світ* (когнітивний

компонент); *особливості емоційно-ціннісного ставлення до світу* (емоційно-ціннісний компонент); *характер взаємодії зі світом* (діяльнісний компонент). Кожен із критеріїв конкретизується в певних показниках. На основі критеріїв, показників та емпіричних даних виділено типи картини світу дітей молодшого шкільного віку за кожним із компонентів. За когнітивним компонентом: когнітивно складну, відносно когнітивно складну, когнітивно спрощену, когнітивно просту; за емоційно-ціннісним компонентом: гуманістичну збалансовано-моральну, гуманістичну суперечливо-моральну, індиферентну (проміжну), егоцентричну; за діяльнісним компонентом: гармонійну, відносно гармонійну, перехідну, конфліктну (Шелестова, 2022а), (Шелестова, 2016а).

Збір емпіричної інформації про когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти картини світу необхідно здійснювати за допомогою застосування низки методів. Коротко опишемо методи дослідження картини світу в учнів початкової школи.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **когнітивний компонент картини світу** доречними є такі методи: індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; адаптована діагностувальна методика «Картина світу»; усне опитування дітей «Що таке світ?»; адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика «Дитячий образ світу (ДОС)»; тестові завдання.

Індивідуальне усне опитування дітей доречно проводити на основі спеціально розроблених запитань стосовно різних сфер буття: природи, людини, суспільства та культури (зокрема, стосовно предметного світу як найбільш освоєної дитиною складової частини культури). Вони дають можливість у ході індивідуальної бесіди з кожною дитиною з'ясувати особливості сформованості її картини світу: якість знань про світ, характер її ставлення до світу та характер взаємодії зі світом. Результати опитування фіксуємо, після чого аналізуємо за критеріями оцінювання когнітивного

компонента картини світу й заносимо до відповідного бланку. Середній арифметичний бал за результатами опитування фіксуємо в загальній таблиці.

Вибір *методики «Картина світу»* обумовлений існуванням у психолого-педагогічній науці положення про те, що картину світу дитини можна зрозуміти ззовні тоді, коли вона певним чином матеріалізована (у вигляді малюнка, фігури із пластиліну тощо). Тобто, малюнок у цьому віці виконує роль моделі світу, у якій відображуються уявлення дитини про нього і які дитині цього віку часто важко передати словами. Кожній дитині індивідуально пропонуємо намалювати світ. У нашій інтерпретації завдання має таке формулювання: «Намалюй світ, як ти його уявляєш. Можеш малювати все, що забажаєш, що вважаєш за потрібне». Експериментатор попереджає дитину, що вміння малювати не має жодного значення, малюнок не буде оцінюватися ніякими балами. Респондентам пропонуємо самостійно обрати інструмент для малювання: ручка, олівці, фломастери. Час виконання роботи не обмежуємо.

Аналізуючи дитячі малюнки, необхідно враховувати:

- кількість зображених дитиною об'єктів із різних сфер буття та які саме об'єкти зображувалися (що є ознакою об'єктивованості й значущості для неї цих сфер); серед сфер буття – природа (Космос, Земля), суспільство (сім'я, інші люди, людство), людина (Я-фізичне, Я-психічне, Я-соціальне) та культура (предметний світ, мистецтво);
- міру їх упорядкованості: зображення хаотичні (невпорядковані уявлення) чи між ними існують зв'язки, певна цілісність (упорядковані уявлення).

Аналізуючи дитячі малюнки, відносимо їх до певного типу картини світу за когнітивним компонентом. Результати аналізу дитячих малюнків оцінюємо в балах. Якщо дитина відобразила об'єкти з чотирьох сфер буття в своєму малюнку, отримує 4 бали; якщо відобразила об'єкти з трьох сфер, отримує 3 бали; якщо відобразила об'єкти з двох сфер – 2 бали; якщо

відобразила об'єкти з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо до спеціального бланку для подальшого оброблення.

Усне опитування дітей «Що таке світ?».

Припущення, що завдання намалювати малюнок, який відображує світ, може актуалізувати тільки найпоширеніші уявлення про нього (тобто, зафіксує лише поверхневий шар), обумовило необхідність використати ще індивідуальне усне опитування дітей. Опитування проводимо в окремій кімнаті, у якій присутні лише дитина й інтерв'юер. Він не коментує висловлювання дітей і не намагається звести розмову до заздалегідь запланованого результату; ставить такі запитання: «Як ти розумієш, що таке світ?», «Перерахуй, із яких частин складається світ», «Де в світі є ти?». Дані усного опитування необхідно порівняти з результатами аналізу малюнка кожної дитини, після чого зробити попередні узагальнені висновки щодо уявлень про досліджуваний світ.

Аналогічно до оцінювання малюнків дітей, оцінюємо їхні відповіді на запитання. Інтерв'юер фіксує, які сфери буття та об'єкти, що до них належать, називає дитина. Якщо дитина називає об'єкти з чотирьох сфер буття, вона отримує 4 бали; з трьох сфер буття – 3 бали; з двох сфер буття – 2 бали; називає об'єкти з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо до спеціального бланку для подальшого оброблення.

Адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика «Дитячий образ світу».

Нами розроблено стимулювальний матеріал: створено картину, що містить зібрані в єдиний сюжет зображення з таких тем: «Будинок», «Сім'я», «Дитячий садок», «Відпочинок», «Місто», «Природа та явища природи», «Дикі та домашні тварини», «Транспорт», «Праця людей».

На першому етапі застосування методики пропонуємо дитині розглянути малюнок, а потім відповісти на запитання стосовно зображеного на малюнку: «Розкажи, що відбувається на цій картині. Де би ти хотів (ла)

опинитися на цій картині? Чому? Де ти не хотів (ла) би опинитися? Чому? Як би ти назвав (ла) цю картину?». Аналіз відповідей на запитання дає можливість отримати дані про зміст уявлень дитини, їх повноту, реалістичність та усвідомленість. Виходячи з того, яку назву картині дають діти, можна дійти висновків про системність знань дитини, її розуміння цілого й складових частин. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними критеріями й показниками, потім фіксуємо в спеціальній таблиці.

На другому етапі реалізації діагностувальної методики пропонуємо дітям самостійно сконструювати свою картину під назвою «Світ» зі стимулювального матеріалу – окремих зображень із різних сфер буття людини: люди, тварини, ландшафт, будівлі, транспорт тощо. Кількість елементів, які дитина може використовувати, не обмежується. Набір містить по 10–15 однакових елементів.

Здійснюючи аналіз робіт дітей, виходимо з таких міркувань: загальна кількість використаних дитиною зображень вказує на певне орієнтування в світі; кількість використаних однакових зображень засвідчує їхню пріоритетність для дитини (спрямованість інтересу); сфери буття, яких стосуються дібрані дитиною зображення, також вказують на ставлення дитини до них; спосіб компонування зображень вказує на розуміння зв'язків між об'єктами та явищами світу, сферами буття, також частково вказують і на характер взаємодії дитини зі світом, оскільки може відображувати певні конфлікти (у природі та суспільстві).

Кількісне оброблення даних передбачає підрахунок загальної кількості використаних елементів і кількості елементів, які стосуються певної категорії змісту. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними критеріями й показниками, потім фіксуємо в спеціальній таблиці. Виходячи з того, що методика «Дитячий образ світу» має два складники, виводимо середній арифметичний бал.

Тестові завдання.

Нами розроблено спеціальну серію завдань на виявлення змісту уявлень дітей про основні сфери буття та їхні зв'язки відповідно до системності як критерію сформованості когнітивного компонента картини світу.

Завдання 1.

Дітям пропонуємо розглянути 8 карток, на яких написано назви різних складових частин світу. На 4-х картках намальовано малюнки та написано назви основних сфер буття (людина, суспільство, природа, культура), на решті 4-х – назви об'єктів і явищ, що належать до цих сфер (дерева, фортепіано, дитсадок, мрії). Діти повинні з'ясувати належність об'єктів до певної сфери буття й співвіднести їх між собою.

Якщо дитина виконала повністю завдання (виділила чотири сфери буття й відповідні об'єкти до них), вона отримує 4 бали; якщо дитина має лише три правильні відповіді, вона отримує 3 бали; якщо дитина дала дві правильні відповіді – отримує 2 бали; якщо 1 правильну відповідь – 1 бал.

Завдання 2.

На столі знаходиться 20 карток із зображенням різних об'єктів і явищ світу. Дитині необхідно поділити картки на групи залежно від того, до яких основних складників світу (природа, суспільство, людина, культура) ці об'єкти та явища належать. До кожної сфери буття на картках написано назви п'яти об'єктів і явищ: ранкова гімнастика, їжа, руки, усмішка, цікаві заняття (людина); магазин, дитячі ігри, допомога іншим, школа, лікарня (суспільство); зірки, сніг, звірі, квіти, луки (природа); одяг, виставка, книжки, трактор, картина (культура).

Це завдання на систематизацію. Результати його виконання оцінюються залежно від кількості визначених дитиною об'єктів і явищ у складі основних сфер буття: 4 бали: 16–20 об'єктів; 3 бали: 11–15 об'єктів; 2 бали: 6–10 об'єктів; 1 бал: 1–5 об'єктів. Середній арифметичний бал за виконання двох тестових завдань заносимо до спеціальної таблиці.

Результати дослідження когнітивного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище п'яти методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *емоційно-ціннісний компонент картини світу* використовуємо комплекс методів: спостереження; індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; методика «Круг»; методика «Чарівник».

Спостереження здійснюємо під час використання методики «Картина світу», а також систематично в освітньому (навчально-виховному) процесі. У протоколах спостереження за процесом виконання дітьми цього завдання доречно фіксувати: коментарі та пояснення дитини щодо зображеного на малюнку (тобто, певне бачення дитиною світу, окремих подій, явищ); емоційні реакції на зображене (певне ставлення до світу); міру активності, включеності дитини у виконання завдання.

Окрім того, педагог має спостерігати за дитиною під час гри, на прогулянках, на заняттях і фіксувати в протоколах спостережень оцінні судження стосовно різних об'єктів пізнання. Результати спостережень оцінюємо в балах за певними показниками й фіксуємо в спеціальній таблиці.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних сфер буття. Під час опитування дітей про різні сфери буття (природу, людину, суспільство та культуру) з'ясовуємо особливості ставлення дітей до світу. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками й заносимо до спеціальної таблиці.

Методика «Круг». Для вивчення ставлення дітей до світу було розроблено методику «Круг». Вона передбачає використання такого стимулювального матеріалу: аркуш паперу із зображенням круга діаметром 20–25 см. Круг поділено на чотири однакові частини, що відображують основні сфери буття (природа, суспільство, людина, культура). На частинах є відповідні назви. Дитина має зафарбувати ці частини різними кольорами,

залежно від важливості для себе кожної зі сфер. Діти виконують завдання на основі готового малюнка.

Для дитини завдання має таке формулювання: «На папері ти бачиш круг, так умовно ми зобразили світ. Круг поділений на чотири частини. Порахуй їх. Ці частини показують, з чого світ складається. Бачиш, на них є надписи. Прочитай їх: природа, суспільство, культура, людина (тобто, ти сам(а) і кожна людина є частиною світу). Зафарбуй ці частини різними кольорами: червоним – найважливіші для тебе, жовтим – менш важливі, зеленим – ще менш важливі, синім – ті, що мають для тебе найменше значення. Якщо для тебе однаково важливі всі чотири (три або дві) сфери, розфарбуй їх однаковим кольором».

Якщо для дитини важливі всі чотири сфери буття, вона отримує 4 бали; якщо важливі три сфери буття – отримує 3 бали; якщо важливі дві сфери – 2 бали; якщо важлива 1 сфера – 1 бал. Результати виконання завдання заносимо до спеціального бланку.

Методика «Чарівник». Для дослідження ставлення дітей до світу та відповідних мотивів розроблено методику «Чарівник», згідно з якою дітям пропонуємо виконати роль чарівника. Формулювання завдання для дитини: «Уяви, що ти став чарівником і можеш що завгодно робити зі світом. Що би ти робив з ним? Поясни, чому ти вчинив би саме так?».

Орієнтовні відповіді дітей і бали для оцінювання: «Змінював би світ на краще, поліпшував його, щоб усім було добре жити (бо ми тут живемо) тощо» (4 бали). «Намагався би зберегти світ, бо без нього ми не зможемо жити» (3 бали). «Не робив би нічого, бо не хочу (бо мені це нецікаво тощо)» (2 бали). «Зруйнував би цей світ, бо мені він не подобається, і створив зовсім інший» (1 бал). Результати виконання завдання заносимо до спеціального бланку.

Результати дослідження емоційно-ціннісного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище чотирьох методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **діяльнісний компонент картини світу** доречним є використання таких методів: індивідуального усного опитування дітей стосовно різних сфер буття; спостереження.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття. Зміст запитань розробленого опитувальника дає можливість виявити характер взаємодії дітей із усіма основними сферами буття: природою, суспільством, культурою, із самим(ою) собою. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками й заносимо до спеціальної таблиці.

Спостереження. Характер взаємодії дітей зі світом доцільно досліджувати за допомогою методу спостереження педагогів під час занять, прогулянок, ігор, природоохоронних акцій тощо. Варто звертати увагу на особливості взаємодії між дітьми, поміж дітьми й дорослими (батьками й сторонніми), поведінку з предметами (у групі, у дворі, на спортивному майданчику тощо) та з природним оточенням. Тобто, необхідно аналізувати акти взаємодії дитини з усіма сферами буття людини, включаючи й самого(у) себе.

Таким чином, для дослідження когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів картини світу дітей молодшого шкільного віку доречно використовувати низку методів дослідження. Ці методи взаємодоповнюють один одного й дають змогу отримати якомога об'єктивнішу інформацію про картину світу дітей означеного віку.

Готовність учителів до індивідуалізації навчання

Реформи в системі освіти обумовили нові вимоги до якості освітнього (навчального) процесу, створення умов для формування компетентностей учнів, їхнього індивідуально-особистісного розвитку. Індивідуальність учнів

розглядається в якості активного суб'єкта навчально–виховного процесу, а отже – побудову його на особистісно-орієнтованих засадах.

Для здійснення індивідуалізації навчання необхідні: різні варіанти програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дають змогу на єдиному базовому змісті варіювати, а отже індивідуалізувати, процес навчання; створення умов для самостійного вибору учнем способів роботи, типів завдань, видів і форм навчального матеріалу; використання різних форм занять (рольових ігор, діалогів, тренінгів тощо).

З огляду на це, змінюється і роль педагога в освітньому процесі. Він перестає бути лише транслятором знань, все більшої значущості набувають його професійні й особистісні якості, здатність до діалогічного спілкування, гуманістичне ставлення до учнів, їхнього досвіду, уподобань, здібностей; здатність обирати методи й засоби, які є оптимальними для конкретного учня.

Реалізація індивідуального підходу у навчанні неможлива без спеціальної підготовки вчителя, його готовності приділяти увагу розвитку кожного учня.

Під готовністю розуміємо стан або властивість; бажання, схильність, намір, згоду щось зробити; усвідомлену установку на майбутню діяльність, яка зумовлена високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, що забезпечує успіх майбутньої діяльності; активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдань, складниками якої є знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії; форму установки, для якої властива спрямованість на виконання певної дії, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок; готовність протидіяти різним перепонам, що виникають у процесі виконання дій. Тобто, готовність є установкою на певні дії, станом і результатом (Шелестова, 2021a), (Шелестова, 2021d).

Спираючись на загальне розуміння готовності, осмислимо сутність готовності до професійної педагогічної діяльності, зокрема й до індивідуалізації навчання. Готовність педагога до педагогічної діяльності розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Вона є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності (Дичківська, 2004).

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виділяють такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії вчителя; потреба в професійному, особистісному, творчому зростанню; прагнення до інновацій у педагогічному процесі; професійна спрямованість і міра старання в професійній діяльності);
- когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів педагога (його сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви); сукупність предметних і загальних (психологічних, суспільно-політичних, філософських тощо) знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності);
- операційний (володіння засобами й методами професійної діяльності, уміннями й навичками, розвиненою здатністю здійснювати розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо));
- вольовий (цілеспрямованість і наполегливість; самоконтроль, уміння керувати власними діями, відповідальність за результати педагогічної діяльності);
- оцінний (самооцінка власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для вирішення педагогічних завдань) (Шелестова, 2021a), (Шелестова, 2021d).

Готовність учителів до індивідуалізації навчання містить також мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий і оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності її реалізації задля розвитку індивідуальності учнів, розуміння ролі вчителя в розв'язанні цього завдання, бажання розширити власну обізнаність у цьому питанні та впровадити отримані знання в практику.

Когнітивний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає наявність знань педагога про сутність індивідуального підходу та його цілі, різновиди індивідуалізації, вікові особливості становлення індивідуальності, шляхи і засоби забезпечення індивідуалізації у педагогіці, методи діагностування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів.

Операційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає практичне володіння технологіями реалізації індивідуального підходу, використання їх у власній професійній діяльності, орієнтованість на власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи.

Вольовий компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність керувати навчальною діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; здатність налагоджувати комунікацію з учнями за врахування їхніх індивідуальних особливостей; готовність до подолання труднощів, пов'язаних із реалізацією індивідуалізації навчання.

Оцінний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для становлення індивідуальності учнів.

Таким чином, посилення уваги до індивідуалізації навчання є вимогою сучасності. Реалізація індивідуального підходу передбачає зміну ролі вчителя, потребує його готовності до врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. Дослідивши різні аспекти готовності

особистості до певної діяльності, ми з'ясували структуру готовності педагога до індивідуалізації навчання. Вона містить мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний компоненти, кожен із яких має специфічні вияви.

6.3 Дидактична модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі

6.3.1 Обґрунтування дидактичних засад індивідуалізації навчання

Для підвищення ефективності індивідуалізації навчання в початковій школі необхідно розробити відповідну дидактичну модель. Спираємося на філософське трактування моделі як реального чи ідеального образу процесу та результату певної діяльності й моделювання як процесу вибудовування моделі. Модель є уявно створеною системою у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, яка є подібною до реального досліджуваного об'єкта (або явища), відображає в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта (Шелестова, 2020с), (Шелестова, 2016b).

З огляду на ці положення моделюємо бажаний результат індивідуалізації навчання молодших школярів, яким є створення умов для максимально можливого розвитку кожного учня, за врахування його унікальних потреб і можливостей.

Змоделюємо ідеальний образ процесу, адекватний цій меті, тобто такий, що забезпечує її досягнення. Передбачуваний процес задовольняє традиційне виділення в моделях цільового, змістового, процесуального та результуючого блоків (Шелестова, 2017).

Спираючись на розуміння засад як комплексу ключових наукових положень, які досить повно й усебічно розкривають суть, зміст і особливості явища, що досліджується; його існування в реальному бутті та практичній діяльності людини, було визначено дидактичні засади індивідуалізації навчання в початковій школі. То низка базових педагогічних положень про:

- сутність освітнього (навчального) процесу як процесу пізнання світу, керованого педагогом у спеціально створених педагогічних умовах;
- сутність процесу індивідуалізації навчання як такої організації процесу навчання, яка спрямована на врахування, розвиток і реалізацію індивідуальності учнів;
- зміст навчання як педагогічно адаптовану систему знань людства про світ, його складники, загальні тенденції їх розвитку;
- загальнодидактичні принципи як нормативні вимоги до змісту та процесу навчального пізнання;
- методи навчання як інструмент діяльності педагога, засіб індивідуалізації навчання; та одночасно спосіб пізнання учнів і засвоєння ними змісту навчання;
- організаційну форму як зовнішнє вираження узгодженої діяльності педагога й дітей у навчальному пізнанні;
- педагогічні умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх елементів, що сприяють розвитку особистості та забезпечують ефективне функціонування й розвиток процесуального аспекту системи.

Зазначені дидактичні засади взаємопов'язані між собою й слугують основою для розвитку й становлення індивідуальності зростаючої особистості.

Одним із провідних чинників становлення й розвитку індивідуальності молодшого школяра є освітній (навчально-виховний) процес – складний і багатогранний спеціально організований процес відображення в свідомості дитини об'єктивної реальності, тобто специфічний процес пізнання, керований педагогом у створених для цього педагогічних умовах (Малафіїк, 2015), (Савченко, 2012). Останні мають полегшити підростаючому поколінню пізнання світу, зробити його якомога результативнішим. Під цим кутом зору потребують трансформації складові навчально-пізнавального процесу – суб'єкти та засоби пізнання.

Обґрунтовуючи дидактичну модель, опираємося на розуміння індивідуалізації навчання як такої організації освітнього (навчального) процесу, яка спрямована на врахування, розвиток і реалізацію індивідуальності учнів. Тобто, реалізуючи індивідуальний підхід як психолого-педагогічний принцип, постановка цілей, добір змісту, вибір форм, методів, засобів навчання й оцінювання навчальних досягнень учнів повинні: здійснюватися за врахування індивідуальних особливостей учнів; орієнтуватися на розвиток індивідуальних особливостей; створювати умови для реалізації індивідуальних особливостей учнів у навчальній діяльності. Завдання педагога полягає не стільки в тому, щоб сформувати індивідуальність учня, скільки в тому, щоб забезпечити її становлення, передати механізм і досвід управління своєю індивідуальністю, щоб він став суб'єктом її формування (Шелестова, 2023d).

Індивідуалізація навчання передбачає поступовий вихід на самодіагностування, саморозвиток і самореалізацію індивідуальності учнів. Метою індивідуалізації навчання є: підвищення ефективності індивідуалізації навчання в початковій школі шляхом реалізації трьох функцій: адаптаційної (розвиток навичок самопізнання, самодіагностування, формування адекватної самооцінки учнів), розвивальної (розвиток навичок самонавчання, саморозвитку, самовиховання, самодисципліни, саморегуляції) та функції реалізації (створення умов для самовираження, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації учнів) (Шелестова, 2022b), (Шелестова, 2023d).

Важливими для становлення індивідуальності молодших школярів є такі принципи: науковості (відповідності навчально-пізнавального змісту рівню розвитку сучасної науки), систематичності й послідовності (здобуттю знань системно й у певній логічній послідовності), доступності (відповідності змісту, форм і методів психологічним особливостям дітей досліджуваного віку), наочності (підкріплення теоретичних знань ілюстраціями,

відеоматеріалами, цікавими фактами), єдності навчання, виховання й розвитку (розвитку особистісних якостей у процесі навчання), зв'язку з практичною діяльністю та реальним життям (використання набутих знань у реальних життєвих ситуаціях) (Савченко, 2012), (Чайка, 2011).

В обґрунтуванні дидактичної моделі виходили з того, що зміст навчання є основним засобом і чинником розвитку учнів, основою їхньої базової культури, становлення їхньої індивідуальності. Він представлений на теоретичному рівні, рівні навчального предмета, рівні навчального матеріалу та реалізується в процесі навчання, виховання, розвитку. Зміст навчання є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення, засвоєння якого забезпечує формування всебічно розвиненої особистості, котра готова до збереження та розвитку матеріальної й духовної культури. Він є частиною соціально-культурного досвіду людства, який передається й засвоюється в процесі навчання, виховання та розвитку, включає в себе культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення та практичної творчої діяльності. Зміст навчання адаптований до індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей та потреб учнів, представлений у різних форматах (текстовому, відео, аудіо, графічних зображеннях тощо) та має різні рівні складності. (Шелестова, 2017), (Шелестова, 2020b).

Проектуючи розвивальні впливи виходимо з того, що інструментом для досягнення цілей є методи навчання. Важливим є поєднання методів і засобів навчання залежно від завдань і змісту навчання та вибір найбільш ефективних методів для його засвоєння; дотримання принципу усвідомленості й активності дитини, мотивування її до пізнання, створення умов для виявлення суб'єктної активності.

В обґрунтуванні дидактичної моделі зважаємо на те, що форми індивідуалізації поділяють на три групи відповідно до рівня структурної організації навчання: *щодо діяльності окремих суб'єктів освітнього*

(навчального) процесу; щодо навчального заняття (навчального колективу); щодо інституційної системи навчання (освітньої установи), коли здійснюється зовнішню групову диференціацію навчання та формують гомогенні класи на основі здібностей учнів чи на основі співпадіння індивідуальних навчальних планів (Шелестова, 2023d).

У нашому дослідженні йдеться про форми індивідуалізації навчання щодо суб'єктів навчального процесу та щодо навчального заняття (навчального колективу), що реалізується через використання індивідуалізованих навчальних матеріалів; індивідуальної педагогічної допомоги в умовах фронтального заняття; диференціації самостійної роботи та домашніх завдань; консультування окремих дітей. Іноді під час уроку вчитель індивідуалізує процес навчання за допомогою диференціації різних типологічних груп учнів.

Пошук форм організації освітньої діяльності молодших школярів задля індивідуалізації навчання залежить від завдань, змісту і методів навчання, тому важливо віднайти баланс між фронтальною, груповою й індивідуальною роботою, створити оптимальні можливості для освітньої діяльності та становлення їхньої індивідуальності. З огляду на особливості сучасного освітнього процесу, коли домінують фронтальні форми роботи, можемо говорити про відносну, а не абсолютну індивідуалізацію. Це пов'язано з тим, що зазвичай ураховують індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості не кожного учня, а групи учнів, які мають приблизно подібні особливості; ураховують лише відомі особливості, найчастіше ті, які є важливими з точки зору навчання (наприклад, загальні розумові здібності); іноді враховують окремі індивідуальні особливості, якщо саме вони є надзвичайно важливими для певного учня (зокрема, обдарованість щодо певної сфери або розлади здоров'я); індивідуалізація здійснюється не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в певному виді навчальної діяльності.

Розробляючи дидактичну модель індивідуалізації навчання, враховуємо те, що індивідуальний підхід можна застосовувати на різних етапах освітнього (навчального) процесу: вивчення нового матеріалу; поточної перевірки засвоєння вивченого змісту освіти (навчального змісту); оцінювання під час уроку; виконання домашніх завдань; самостійних чи контрольних робіт; роботи над помилками; уроків закріплення.

Зовнішніми обставинами, які забезпечують процес становлення індивідуальності молодших школярів та обумовлюють його результат є педагогічні умови – значущий компонент освітнього процесу, наявність якого посилює ефективність самого процесу та його результату.

Проектуючи дидактичну модель індивідуалізації навчання учнів початкової школи, виходимо з того, що умови індивідуалізації навчання поділяють на три групи: *змістові, процесуальні й управлінські* (Шелестова, 2023d).

Змістові умови: різноманітність змісту (дидактичного матеріалу з однієї й тієї ж теми) та методів навчання, формування в учня тих метапредметних способів діяльності, які необхідні йому для якісного засвоєння змісту освіти (навчального змісту); різноманітність маршрутів засвоєння змісту освіти (навчального змісту) із певної галузі в межах одного навчального колективу; різноманітність освітніх ситуацій, форм взаємодії учнів.

Процесуальні умови: персональний темп опанування навчального матеріалу; завершеність опанування навчального матеріалу на кожному етапі навчання; наявність на уроках різних форм організації навчання (індивідуальної, парної, групової, колективної) одночасно; рухомий склад навчальних груп; різноманіття керованих процесів, що одночасно протікають на занятті; активна співпраця між усіма учасниками колективу.

Управлінські умови: залучення учнів до спільної (з різними учасниками освітнього процесу) рефлексії своєї діяльності та розроблення індивідуальних маршрутів, програм; орієнтація на досягнутий рівень

кожного учня та зону його найближчого розвитку; адекватність діагностувального інструментарію, формулювання діагностувальних дидактичних завдань на основі дій учнів, які можна чітко розпізнати; готовність учителів до здійснення індивідуалізації навчання, зокрема, розуміння вчителем, які саме індивідуальні особливості необхідно враховувати та в чому ці відмінності виявляються.

Для повноцінної індивідуалізації навчання ефективним є врахування низки характеристик освітнього середовища: взаємини учнів (з різним рівнем підготовки та різними розумовими здібностями); способів подання змісту освіти (навчального змісту) і зразків навчальної діяльності; варіантів пізнавальних стилів поведінки та способів виконання навчальних завдань; форм організації навчання; маршрутів вивчення курсу загалом та окремих його частин.

Окрім суто дидактичних положень визначено **положення філософії та психології**, які стосуються становлення індивідуальності молодших школярів у процесі навчального пізнання:

- багатогранність індивідуальності як сукупності унікальних характеристик людини;
- індивідуальний розвиток як процес якісних і кількісних змін особистості й умови його активізації;
- системний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи в процесі індивідуалізації навчання.

Людині як біосоціальній істоті притаманні свідомість, мова, вищі психічні функції; вона пов'язана зі світом системою зв'язків, які конкретизують через поняття «*індивід*» (конкретна людина, носій загальних спадкових якостей роду *Homo sapiens*), «*індивідуальність*» (сукупність унікальних характеристик, які відрізняють одну людину від іншої, характеризують її неповторність), «*особистість*» (соціально-психологічна сутність людини, яка формується як результат засвоєння індивідом

суспільних форм свідомості й поведінки, суспільно-історичного досвіду людства) (Шелестова, 2023b).

Індивідуальність виникає, формується й виявляється в діяльності, спілкуванні та груповій взаємодії; не є статичним явищем, змінюється протягом життя людини; формується під впливом різних чинників: генетичних, середовища, культурних традицій, освіти тощо; специфіка пов'язана з віком, статтю, отриманим досвідом; виявляється у фізичному вигляді, поведінці, способі міркування, нахилах, інтересах, цінностях та інших аспектах життя; показниками є суб'єктність, цілісність, унікальність, гетерогенність, активність.

Особистість характеризує людину як об'єкта й суб'єкта біосоціальних відносин й об'єднує в ньому загальнолюдське, соціально специфічне й індивідуально-неповторне; становлення відбувається в процесі виховання, навчання, спілкування, спільної діяльності; вияв активності та реалізація відбуваються в професійній діяльності та соціальних відносинах.

Особистість психологи розглядають як єдність фізичного, соціального та психологічного аспектів. *Фізичний складник особистості дитини* характеризує її функціональні можливості і стан її здоров'я. *Соціальний складник особистості дитини* означає усвідомлення нею нового соціального статусу школяра; здатність до продуктивного спілкування з дорослим і однолітками в процесі навчання; усвідомлення межі схвалюваної й соціально неприйнятної поведінки, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими. *Психологічний складник особистості дитини* характеризує певний рівень її психічного розвитку, необхідний для засвоєння спеціальних знань згідно з освітньою програмою (розумовий, мотиваційний, емоційний і вольовий розвиток; темперамент і характер, нахили та здібності).

Під час розроблення дидактичної моделі індивідуалізації навчання враховуємо те, що процеси індивідуалізації та соціалізації є взаємопов'язаними: особистість включається у суспільні взаємини,

розширює та поглиблює контакти з різними людьми та сферами буття, вона оволодіває суспільним досвідом, привласнює його (відбувається соціалізація особистості); залучаючись до різних сфер життя суспільства, особистість набуває все більшої самостійності й автономності, формує власний унікальний стиль життя та власний внутрішній світ (відбувається індивідуалізація особистості).

Проблема індивідуальності пов'язана з реалізацією індивідуального підходу до учнів у процесі навчання; через труднощі (специфіка організації освітнього процесу унеможлиблює взаємодію педагога з учнем сам на сам; урахування окремих психологічних особливостей людини не забезпечує реалізацію індивідуального підходу) актуальним є пошук системоутворювальних «одиниць», які стануть об'єктом педагогічного впливу; реалізація індивідуального підходу полягає не стільки в урахуванні, скільки в розвитку індивідуальних особливостей учнів; оптимізація навчання є найбільш успішною за умов розуміння суб'єкта активності як індивідуальності (Шелестова, 2023b).

У процесі побудови дидактичної моделі індивідуалізації навчання молодших школярів спираємося на *філософські положення про розвиток* як появу нових якісних станів, нових типів організації, систем, що народжуються з попередніх систем (Касьян, 2008); незворотня, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; результатом розвитку є новий якісний стан об'єкта, який виступає як зміна його складу чи структури; поступовий рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого, який протиставляють «творінню», «вибуху», появі з нічого, а також спонтанному формуванню з хаосу й «катастрофізму», що передбачають раптову, в один момент заміну старих об'єктів абсолютно новими (Кремень, Ільїн, 2005), (Горлач, Кремень, Рибалка, 2000).

Процес розвитку не є універсальним і однорідним. Проте неоднорідність індивідуального розвитку, якщо йдеться про розвиток індивіда загалом,

навіть чи правомірно характеризувати як єдність процесів прогресивного й регресивного розвитку. Те, що може бути справедливим для макропроцесів, може бути недоречним у застосуванні на рівні індивіда (Шелестова, 2020а), (Шелестова, 2020d).

Незворотність як одна з однак процесу розвитку є наслідком незворотності часу: досягнувши певної точки на життєвому шляху, ми не можемо повернутися в будь-який із попередніх станів. Щодо прогресивних і регресивних тенденцій у віковому розвитку організму (індивіда, особистості, індивідуальності), то їхня ілюзорна єдність породжується гетерохронністю (нерівномірністю) та гетерокінетичністю (різною швидкістю) розвитку окремих структур і функцій. Іншими словами, коли одні структури й функції ще інтенсивно розвиваються, інші – вже досягли піку й вступили у фазу інволюції (старіння).

Сучасною психологією розвитку асимільовано філософські та біологічні уявлення про розвиток. Психологічна наука розуміє розвиток як процес неминучих, спрямованих і закономірних змін, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки й поведінки людини; процес прогресивних змін в органах, структурах і функціях організму. Розвиток людини завжди пов'язаний із навчанням і вихованням, «навчання веде за собою розвиток» (Ред. Максименко, Зливков, Кузікова, 2015), (Папуча, Наконечна, 2018).

В обґрунтуванні дидактичних засад індивідуалізації навчання виходимо з того, що життя людини є соціальним життям, яке передбачає розподіл функцій, кооперацію й постійну взаємодію індивідів. У контексті індивідуального розвитку для суспільства важливо не лише збереження чисельності населення, а й збереження й відновлення рольової структури й соціальних взаємин. Саме тому суспільство створює й реалізує свою соціокультурну програму соціалізації індивідів, яка впливає на кожного члена суспільства протягом усього його життя.

Метою цієї програми є підготовка індивідів до соціального життя й ефективного виконання соціальних ролей. Таким чином, метою індивідуального розвитку на цьому рівні є формування повноцінного члена суспільства, носія конкретної культури, суб'єкта спілкування й діяльності. Цієї мети досягаємо за допомогою навчання й виховання. Навчання є основним засобом впливу на індивіда, його розглядаємо як процес передачі знань, умінь, навичок діяльності на певному етапі. З певного віку все більшого значення набуває самонавчання (самоосвіта), які відіграють важливу роль у розвитку особистості й індивідуальності. Виховання є процесом цілеспрямованого, систематичного формування особистості задля її підготовки до участі в суспільному, виробничому й культурному житті.

Визнання соціокультурної програми як джерела розвитку ставить питання про активність/пасивність індивіда, який розвивається. Одним із аспектів активності є довільність, свобода волі, співвідношення індивідуальної програми розвитку до видової й соціокультурної (тобто баланс свідомості, природи й суспільства). Індивід здатен самостійно надати сенс своєму життю, вибудувати й реалізувати програму самовдосконалення. Суттєвою властивістю програми розвитку індивіда є спрямованість, наявність єдиної, внутрішньо взаємопов'язаної лінії, тобто цілеспрямованість.

Саме тому в розробленні експериментальної моделі спираємося на розуміння індивідуального розвитку людини як прогресивних змін її психофізичної організації внаслідок спільної реалізації видової, соціокультурної й індивідуальної програм, цілі яких знаходяться в динамічних взаєминах, які визначаються сукупністю чинників, серед них – час (у його різних аспектах) відіграє центральну роль. Таке розуміння індивідуального розвитку дає змогу застосувати відому методологічну тріаду категорій: «загальне – особливе – одиничне». Це, у свою чергу, дає змогу диференціювати статус (чи рівень) цілей, механізмів і закономірностей

розвитку й встановити взаємини між ними на різних етапах життя людини (Ред. Максименко, Зливков, Кузікова, 2015), (Папуча, Наконечна, 2018).

Логічним є врахування в розроблюваній дидактичній моделі індивідуалізації навчання молодших школярів сутності процесу активізації. Вона полягає в його структурних якісних змінах, посиленні процесів самоорганізації, самодетермінованості на відміну від зовнішньої причинності.

Розвиток індивідуальності молодших школярів передбачає досягнення таких результатів:

- зростання академічних досягнень (індивідуалізація дає змогу кожному учневі працювати на своєму власному рівні, що може призвести до покращення академічних результатів; учні можуть розвивати свої сильні сторони та працювати над покращенням слабких сторін);
- підвищення мотивації до навчання (індивідуалізація може зробити навчання більш захоплюючим і цікавим для учнів, оскільки вони отримують можливість обирати завдання або проєкти, які відповідають їхнім інтересам і здібностям);
- підвищення самодисципліни та відповідальності за власне навчання (учні можуть вчитися керувати власним навчанням, встановлюючи цілі та терміни виконання навчальних завдань);
- покращення соціальних навичок, розвиток навичок співпраці та взаємодії між учнями (індивідуалізація може включати спільну діяльність і спілкування між учнями з різними потребами та навчальними стилями);
- розширення можливостей для задоволення спеціальних потреб (для учнів з особливими потребами, індивідуалізація може включати надання додаткової підтримки, індивідуальних навчальних планів, використання інших ресурсів і послуг задля забезпечення доступу до освіти).

Викладені вище концептуальні засади уможлиблюють формулювання стратегічної мети реалізації формувальних впливів (орієнтації на кінцеву мету процесу: підвищення ефективності індивідуалізації навчання молодших школярів, створення для цього сприятливих умов. Ця стратегія повною мірою може бути реалізована на основі низки підходів до організації освітнього (навчального) процесу: *системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого*, які є суспільними орієнтирами в освітньому процесі й найбільш загальною методологічною основою дослідження.

Основоположним у побудові моделі виступає системний підхід до особистості (Костюченко, 2011). Виходимо з рівнозначної цінності «навчання», «виховання» і «розвитку» дитини, поділяємо думку дослідників, що перебільшене акцентування уваги на будь-якому компоненті цієї тріади негативно позначається на результаті формування особистості.

Згідно з системним підходом, процес розвитку й становлення індивідуальності учнів є одним із важливих завдань освіти. Виходячи з сутності навчально-пізнавального процесу, він передбачає: використання змісту, що містить знання, способи дій, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвід творчої діяльності; методичне забезпечення наступності й взаємозв'язку між етапами навчального пізнання; комплексний вплив на особистість, що стимулює всі можливі форми активності учнів.

Діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості учнів початкової школи в процесі навчальної діяльності; дає змогу ставити їх у позицію активного суб'єкта пізнання, спілкування, творчості; допомагає йому усвідомити цілі власної навчальної діяльності, плану її виконання, самоконтролю, аналізу й оцінювання її результатів. У змісті навчання, організації навчально-пізнавального процесу, асортименті видів діяльності тощо врахована спрямованість пізнавальних інтересів молодших школярів; вікові особливості протікання пізнавальних психічних процесів, спілкування

та діяльності; можливість отримання результату діяльності та його оцінювання; можливість мотивації до навчання тощо.

Особистісно орієнтований підхід передбачає побудову взаємин дітей з дорослими (батьками та педагогами) і поміж собою на основі співпраці та партнерства для активізації навчального пізнання, забезпечення емоційного переживання навчальної діяльності. Полягає не лише в диференціації змісту чи диференційованому залученні дітей до певних видів діяльності, а й в обов'язковій участі кожного учня під час застосування різних методів і форм роботи з наданням можливості виявити власну індивідуальність. Розроблювана дидактична модель передбачає забезпечення дитині вибору за рахунок розширення спектру видів і способів діяльності.

Дидактична модель індивідуалізації навчання молодших школярів передбачає поєднання навчання із природовідповідністю, самовираженням і творчим освоєнням дійсності учнем, тобто як складник успішного освітнього процесу, саморозвитку й становлення особистості. Природовідповідність забезпечується врахуванням психологічних особливостей молодших школярів у залученні до навчально-пізнавальної діяльності, задоволенням їхніх потреб у пізнанні, спілкуванні та різноманітних видах продуктивної діяльності.

Оскільки особистісно орієнтований підхід до учнів та їхнього розвитку не поєднується із авторитарним стилем спілкування, реалізується демократичний стиль спілкування педагога з учнями. Він є суттєвим моментом особистісно орієнтованої взаємодії педагога й учня як суб'єктів пізнання (Кононко, 2000). Хоча педагог виступає організатором освітнього процесу, він нарівні з учнями бере в ньому безпосередню участь, часто переймає на себе роль зразка для дій, реалізуючи в такий спосіб партнерські стосунки. Окрім цього, на заняттях панує атмосфера оптимізму, приділяється увага кожному учневі.

Визначені дидактичні та методологічні засади тісно пов'язані між собою, справляють багатовекторний вплив на складники проєктованої моделі індивідуалізації навчання в початковій школі.

Важливою складовою дидактичної моделі є спеціальна підготовка педагогів до цілеспрямованого розвитку індивідуальності молодших школярів. Педагогічне просвітництво має на меті підвищення рівня їхньої обізнаності стосовно проблеми індивідуалізації навчання в початковій школі, підвищення ефективності цього процесу.

Керуючись обґрунтованими дидактичними та методологічними засадами індивідуалізації навчання в початковій школі, ми визначили такі засоби впливу:

1. Зміст освіти (навчання) як система знань, умінь і навичок, світоглядних і моральних ідей, досвіду творчої діяльності, адаптований до індивідуальних особливостей і потреб учнів, представлений у різних форматах (текстовому, відео, аудіо, графічних зображеннях тощо) та має різні рівні складності.

2. Методи навчання, що забезпечують реалізацію індивідуального підходу до навчання молодших школярів.

3. Організація навчально-пізнавальної діяльності задля виявлення та розвитку індивідуальності особистості.

4. Просвітництво педагогів за допомогою семінарів і тренінгів.

Ефективність процесу індивідуалізації навчання в початковій школі можливо підвищити за створення відповідних педагогічних умов.

Спроєктований процес індивідуалізації навчання в початковій школі схематично подано на рис 6.1.

Таким чином, схарактеризована дидактична модель реалізується через:

– дотримання положень системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, підходів та дидактичних засад організації навчання;

– збалансоване відображення в змісті навчання знань, способів дій, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, його адаптацій до індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей і потреб учнів; представлення в різних форматах (текстовому, відео, аудіо, графічних зображеннях тощо) і на різних рівнях складності;

– використання методів навчання, що забезпечують розвиток і становлення індивідуальності учнів;

– використання організаційних форм навчання щодо окремих суб'єктів навчання та щодо навчального заняття (навчального колективу);

– відповідність усіх складників моделі психологічним особливостям молодших школярів;

– створення відповідних педагогічних умов, а саме: змістових (різноманітність змісту та методів навчання; маршрутів засвоєння змісту освіти (навчального змісту); форм взаємодії учнів); процесуальних (персональний темп засвоєння змісту освіти (навчання); завершеність процесу на кожному етап навчання; різні форми навчання на кожному уроці; рухомий склад навчальних груп; активна співпраця між усіма учасниками навчання); управлінських (залучення учнів до розроблення індивідуальних маршрутів; орієнтація на зону найближчого розвитку; адекватність діагностувального інструментарію; готовність учителів до здійснення індивідуалізації навчання).

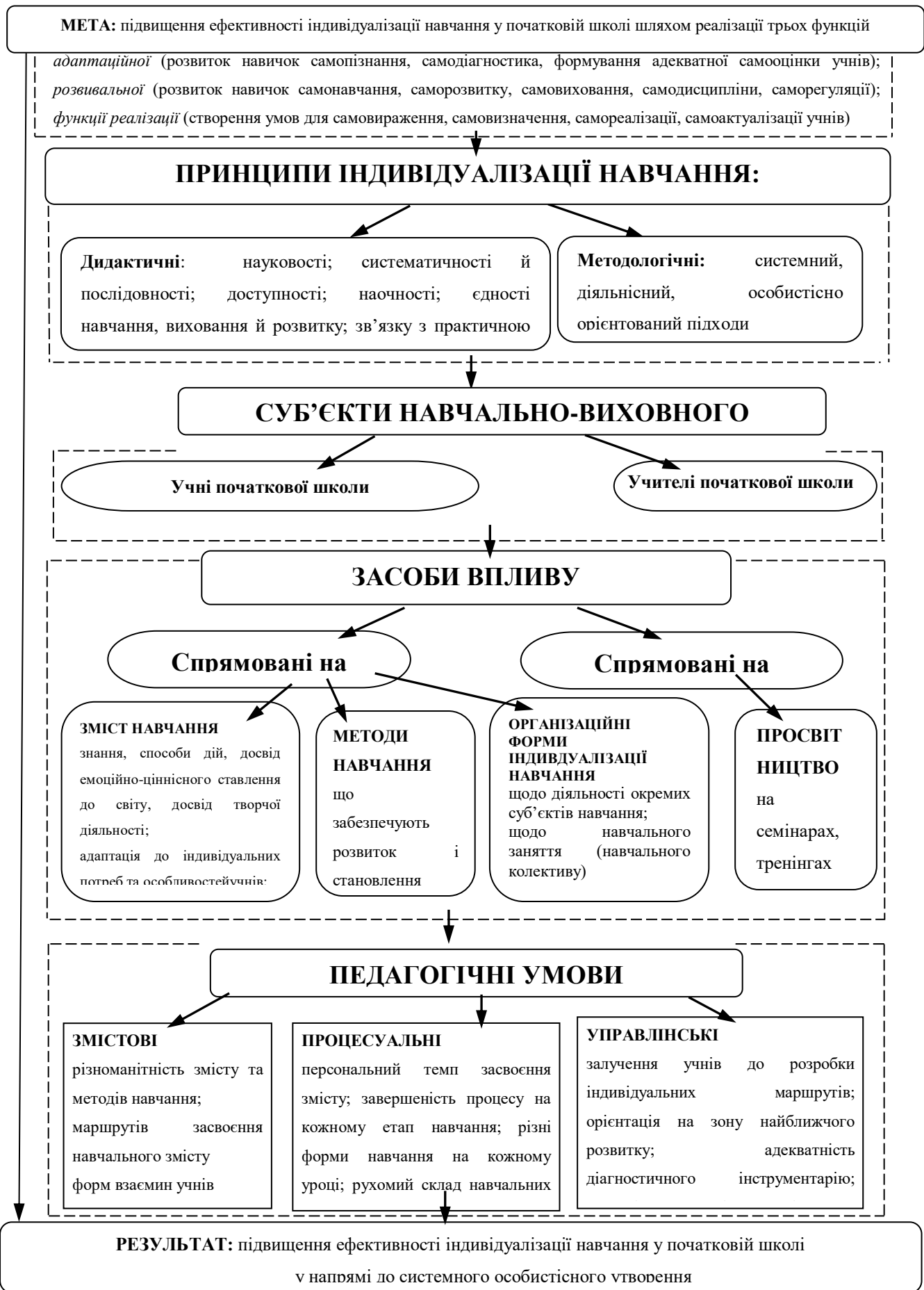


Рис.6.1. Дидактична модель індивідуалізації навчання у початковій школі

6.3.2 Розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня початкової школи

Розроблення індивідуального освітнього маршруту розпочинається з розроблення індивідуальної освітньої програми та складання індивідуального освітнього плану.

Індивідуальна навчальна програма – це документ, що визначає зміст навчання, компетенції, знання, навички й уміння, яких має набути учень в освітньому (навчальному) процесі, а також навчальні досягнення учнів, педагогічні технології навчання та, у разі виникнення потреби, необхідні адаптації або модифікації.

Згідно офіційних документів, навчальний план (НП) – це нормативний документ, що визначає склад навчальних предметів, що вивчаються в освітній установі, їх розподіл за роками навчання, тижнева та річна кількість часу, що відведено на вивчення кожного навчального предмета. Він складається відповідно до таких **принципів**: опора на досягнення науки, урахування санітарно-гігієнічних норм, предметність, вікові особливості, забезпечення цілей кожного освітнього рівня, наступність, оптимальність розміщення навчальних предметів за роками навчання, поєднання обов'язкових і варіативних предметів і видів занять.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) є навчальним планом, який забезпечує засвоєння освітньої програми на основі індивідуалізації її змісту за врахування особливостей та освітніх потреб певного учня (Закон України «Про освіту», 2017). У цьому документі визначається послідовність, форма і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми задля реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії.

За структурою НП та ІНП майже ідентичні. Однак ІНП може відрізнятися від НП переліком навчальних предметів, послідовністю їх вивчення, кількістю годин для вивчення тощо. Важливо, щоб все здійснювалось у межах освітнього стандарту.

Навчатися за індивідуальним навчальним планом можуть учні відповідно до норм законодавства. Зокрема: учні, які засвоюють освітню програму швидше або повільніше від однолітків; дитина не може дотримуватися шкільного розкладу через професійний спорт, творчу діяльність, сімейні обставини; дитина не може адаптуватися до школи або за станом здоров'я; дитина має академічну заборгованість тощо.

Реалізація ІНП здійснюється в межах освітньої програми. До неї входять: інваріантна і варіативна частина; регіональний і шкільний компоненти.

Загальний алгоритм складання індивідуального навчального плану такий:

- з'ясування особливостей і потреб учня;
- визначення рівня сформованості ключових компетентностей дитини;
- складання індивідуального навчального плану з огляду на отримані дані, на базовий навчальний план та на освітню програму, за якою навчається школа.

Інструментом реалізації завдання індивідуалізації освіти може бути індивідуальний освітній маршрут учня. Він визначається його освітніми потребами, індивідуальними здібностями та можливостями (рівень готовності до засвоєння програми), а також існуючими освітніми стандартами; є структурованою програмою дій учня на певному фіксованому етапі навчання в межах освоєння індивідуальної освітньої програми.

Індивідуальний освітній маршрут учня (ІОМ) розуміємо як варіативну структуру освітньої діяльності учня, що враховує його особисті особливості, що дає змогу реалізувати особистісний потенціал учня за умови збереження його активної особистої позиції, і забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів.

Класифікація індивідуальних освітніх маршрутів здійснюється на основі різних критеріїв:

- за спрямованістю освітніх інтересів учнів виділяють виховні (особистісно-орієнтовані та соціально-орієнтовані) і навчальні траєкторії (маршрути) (знанево-орієнтовані, творчо-орієнтовані, практико-орієнтовані);
- за особливостями пізнавальної спрямованості учнів виділяють маршрути інтелектуальної пізнавальної спрямованості (побудова стратегій навчання, виконання дослідницьких проєктів, участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо); маршрути творчої пізнавальної спрямованості (побудова стратегій навчання, виконання дослідницьких проєктів, участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо з яскраво вираженою творчою компонентою); маршрути лідерської пізнавальної спрямованості (позаурочні види діяльності соціальної спрямованості).
- за темпом засвоєння освітньої програми виділяють маршрути для учнів з випереджальними темпами розвитку; для учнів з ослабленим здоров'ям (соматична ослабленість, підвищена стомлюваність, знижена працездатність); для учнів із низькою навчальною мотивацією та труднощами в навчанні (зниження інтересу до навчання, педагогічна занедбаність, низький рівень розумового розвитку); для обдарованих учнів зі спеціальними здібностями (підвищена емоційність, недостатній рівень саморегуляції, проблеми зі спілкуванням).

Метою розроблення та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів є забезпечення формування та реалізації потреби в самоактуалізації, саморозвитку на основі оптимізації та вибору навчального, психологічного та фізичного навантажень.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі завдання:

- створити умови для диференціації змісту навчання та виховання учнів із широкими та гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;

- забезпечити рівний доступ до повноцінної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб;
- використовувати оптимальний тип (спосіб) навчання, який поєднував би в собі форму організації навчальної діяльності й ефективний метод індивідуального навчання та виховання учнів різного віку;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів в урочний і позаурочний час, підвищити роль самостійної творчої дослідницької роботи вчителя й учня;
- забезпечити розвиток цілісної структури особистісних якостей учня, що дають змогу у найуспішніші способи засвоювати навчальний матеріал і розкривати свій творчий потенціал.

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів характеризується особливою роллю учня, який є центральним суб'єктом освітнього процесу, спільно з педагогами та батьками визначаючи зміст свого індивідуального освітнього маршруту. Учень може обрати рівень досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми, навчальні предмети (у частині навчального плану, що формується учасниками освітніх відносин) і програми позаурочної діяльності, програми додаткової освіти та позакласних заходів, у яких він братиме участь, тематику та рівень навчально-дослідницьких і проектних робіт та ін.

Проектуючи індивідуальні освітні маршрути учнів, доречно спиратися на такі принципи:

- обов'язкове дотримання інтересів того, хто навчається, у тому числі й за рахунок надання йому вибору з широкого спектру можливостей, які можуть бути надані через використання освітнього середовища школи, району та міста, під час формуванні індивідуального освітнього маршруту (ІОМ);
- взаємодія й узгодженість дій усіх учасників освітніх відносин (учнів, батьків, педагогів та адміністрації школи);

- опора на досягнення передбачуваних освітніх результатів учня (особистісних, метапредметних і предметних);
- систематичне оцінювання індивідуального прогресу учнів, за врахування його результатів здійснюються коригування ІОМ;
- організація психолого-педагогічної й організаційно-методичної підтримки, що надається всім учасникам освітніх відносин.

Надання широкого спектру можливостей для досягнення планованих освітніх результатів учнів, їхньої самореалізації та соціалізації, ще не гарантує успішне просування учнів за індивідуальним освітнім маршрутам. Для вирішення цього завдання не менш важливим є розуміння сенсу проєктування індивідуального освітнього маршруту самими учнями, а також їхніми батьками, збереження їхньої активної позиції в процесі просування індивідуальним освітнім маршрутом.

Тому в освітній роботі має бути організована попередня робота з учнями та їхніми батьками, яка передбачає не лише проведення різних діагностувальних процедур, а й роз'яснювальну та консультативну роботу, що дає змогу сформуванню в них уявлення про ІОМ, мету та завдання його проєктування та реалізації, способи активної участі в його розробленні, реалізації та внесенні, у разі потреби, певних коректив, а також механізми взаємодії з педагогами й адміністрацією школи.

Під час розроблення структури та змісту карти індивідуального освітнього маршруту учня можна за основу взяти модель портфоліо, згідно з якою в ній є розділи «Знаю», «Умію», «Хочу», «Можу».

Зміст розділу «Знаю» містить підсумкові результати учня за попередній навчальний період, заплановані ним самим відмітки з предметів навчального плану на новий навчальний рік та підсумкові предметні результати учня за обраний навчальний період (чверть, півріччя чи рік).

Розділ «Умію» містить перелік метапредметних умінь (регулятивні, комунікативні та пізнавальні), об'єднаних у групи й оцінку їхнього рівня

сформованості на початок навчального року та його закінчення. Для оцінювання метапредметних результатів і учні, і педагоги використовують критерійне оцінювання.

Предметні та метапредметні результати є планованими та вимірюваними. Учень сам може прогнозувати, контролювати й аналізувати свої досягнення, і, у разі потреби, вносити зміни до індивідуального освітнього маршруту. Оскільки участь у формуванні картки ІОМ учня беруть усі учасники освітніх відносин, то можливість оцінити рівень сформованості універсальних навчальних дій надається й педагогам-предметникам і батькам учнів. Крім оцінювання індивідуального прогресу учня порівняння запланованих і підсумкових освітніх результатів дає змогу, зокрема, оцінити рівень домагань учня.

Розділ «Хочу» відображає пізнавальні інтереси того, хто навчається. Наразі до нього включено програми позаурочної діяльності, олімпіади та конкурси, у яких дитина планує взяти участь протягом навчального року. Зміст цього розділу також формує за врахування думки батьків учнів і педагогів школи. Крім того, учень може спланувати свій рівень досягнення в кожному заході (учасник, призер, переможець). Надалі планує включити до цього розділу програми додаткової освіти, реалізовані як школою, так й іншими освітніми організаціями, і навіть позаурочні заходи.

Розділ «Можу» заповнюють за результатами психологічного діагностування. Результати тестів дають змогу визначити, до яких видів діяльності в дитини є схильність. Крім того, різні види інтелекту можна розвивати, тому і дитині, і батькам може бути рекомендовано для вибору програми позаурочної діяльності, додаткові загальнорозвивальні програми, позаурочні заходи, олімпіади та конкурси, які, залежно від їхніх побажань, можуть бути спрямовані як на розвиток сильних сторін особистості, так і на розвиток того типу інтелекту, який на думку батьків та учнів необхідно розвивати.

До цього розділу доречно включити діагностування самооцінки учня, рівня домагань і провідного типу мотивації до навчальної діяльності.

Карта індивідуального освітнього маршруту учня може містити декілька таблиць і виглядати так:

Результати навчання за предметами

<i>Навчальний предмет</i>	<i>Оцінка за попередній навчальний період</i>	<i>Бажана оцінка</i>	<i>Результат</i>
---------------------------	---	----------------------	------------------

Метапредметні результати

	Регулятивні уміння					Пізнавальні уміння		Комунікативні уміння	
	Уміння самостійно визначати мету навчання	Уміння самостійно планувати шляхи досягнення цілей, вибору найбільш ефективних способів	Уміння співвідносити свої дії із запланованими результатами	Уміння оцінювати правильність виконання навчального завдання	Володіння основами самоконтролю самооцінювання	Уміння працювати зі знаками, символами, моделями	Читання з розумінням	Уміння будувати взаємодію з іншими учнями, аргументувати і відстоювати свою позицію	Володіння усним і письмовим мовленням відповідно до мети спілкування
Поч. навч. року									
Кін. навч. року									

Спрямованість позанавчальної діяльності

Духовно-моральний розвиток	Загально-культурний розвиток	Соціальний розвиток	Загально-інтелектуальний розвиток	Спортивно-оздоровчий розвиток
----------------------------	------------------------------	---------------------	-----------------------------------	-------------------------------

Конкурси та змагання

1 клас

Українська мова (письмо і читання)	Англійська мова	Математика	Мистецтво	Дизайн і технології	Я досліджую світ	Фізкультура
------------------------------------	-----------------	------------	-----------	---------------------	------------------	-------------

2-4 класи

Українська мова (письмо і читання)	Англійська мова	Математика	Мистецтво	Я у світі	Природознавство	Трудове навчання	Інформатика	Основи здоров'я	Фізкультура
------------------------------------	-----------------	------------	-----------	-----------	-----------------	------------------	-------------	-----------------	-------------

Алгоритм проектування індивідуального освітнього маршруту учня в загальному вигляді може бути представлено в такий спосіб:

1. Визначення підстав для вибору індивідуального освітнього маршруту учня:

- проведення психологічного діагностування учнів (визначення типу інтелекту та типу мислення; формулювання рекомендацій педагогам з розроблення програм позаурочної діяльності та додаткових загальнорозвивальних програм, учням і батькам з метою вибору програм для формування індивідуального освітнього маршруту); термін проведення: лютий;
- проведення анкетування учнів і батьків для вивчення освітніх потреб дітей; термін проведення: березень;
- проведення анкетування педагогів задля визначення рівня освітніх результатів учнів і можливостей педагогічного колективу школи щодо задоволення існуючого соціального замовлення; термін проведення: квітень.

2. Оброблення отриманих результатів. Складання списків програм позаурочної діяльності, що рекомендують для підготовки до участі в предметних і альтернативних олімпіадах, конкурсах і позаурочних заходах (для кожного класу). Термін проведення: квітень-травень.

3. Концептуальне обґрунтування вибору індивідуального освітнього маршруту:

- визначення учнями разом із класним керівником цілей освітньої діяльності, запланованих результатів; термін проведення: травень;
- заповнення учнями відповідних розділів конструктора індивідуального освітнього маршруту учня; термін проведення: травень;
- аналіз та узгодження підсумкової карти індивідуального освітнього маршруту учня вчителем з учнями та батьками; у разі потреби – зустріч учня та його батьків з адміністрацією школи; термін проведення: червень.

4. Проектування педагогами та психологом діагностувальних методик для проведення поточного та підсумкового діагностування освоєння індивідуального освітнього маршруту (ІОМ), включно й карток самооцінювання учнів. Термін проведення: жовтень-листопад.

5. Проведення проміжного психолого-педагогічного діагностування реалізації ІОМ учня (за підсумками півріччя) та аналіз його результатів; у разі потреби – внесення коректив до ІОМ. Проведення консультацій для учнів і їхніх батьків. Термін проведення: грудень-січень.

6. Проведення підсумкового психолого-педагогічного діагностування реалізації ІОМ учня (за підсумками навчального року) та аналіз його результатів. Заповнення учнями, їхніми батьками та педагогами відповідних розділів конструктора ІОМ учня. Термін проведення: квітень-травень.

7. Проведення порівняльного аналізу початкового, поточного та підсумкового діагностування та визначення ефективності реалізації індивідуального освітнього маршруту учня. Термін проведення: травень-червень.

8. Проведення підсумкової зустрічі з учнями та батьками за підсумками реалізації ІОМ учня (на запит адміністрації або батьків – в очному режимі, в інших випадках – дистанційно). Термін проведення: травень-червень.

Проектування індивідуального освітнього маршруту є спільною діяльністю педагога, дитини та батьків щодо планування процесу та результату особистісного розвитку дитини під час вирішення певних освітніх завдань. У проектуванні індивідуального освітнього маршруту для обдарованих молодших школярів є специфіка: необхідно враховувати не лише результати комплексного психолого-педагогічного діагностування, але й певний вид обдарованості дитини.

Узагальнюючи напрацювання науковців і практиків щодо розроблення індивідуальних освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів, можна виділити такі етапи проектування.

I етап – підготовчий (вивчення історії питання, теоретичних джерел із проблеми дослідження).

II етап – діагностувальний (вивчення та вибір методик діагностування дитячої обдарованості; виявлення дітей із ознаками обдарованості).

III етап – цільовий (визначення мети та завдань усіх суб'єктів освітньої діяльності; встановлення мотивів діяльності дитини стосовно освітньої галузі, уподобаному виду діяльності).

IV етап – етап планування (на основі побажань і вподобань дитини та її батьків планують психолого-педагогічний супровід дитини з ознаками обдарованості; обирають форми та методи освітньої діяльності).

V етап – етап конструювання (побудова індивідуального освітнього маршруту на основі виявлених видів обдарованості, а також встановлених прогалин і труднощів у навчанні та соціалізації).

VI етап – етап реалізації (індивідуальний освітній маршрут реалізують у всіх видах діяльності, у будь-який час, залежно від бажання дитини, її вибору та самовизначення).

VII етап – результативний (презентація особистих освітніх досягнень (продуктів діяльності) обдарованої дитини).

VIII етап – рефлексійно-оцінювальний (вивчення й аналіз результатів реалізації індивідуального освітнього маршруту. Зіставлення отриманих результатів із запланованими).

На *діагностувальному етапі* – використання методів дослідження різних видів обдарованості; перевірка отриманих даних за допомогою методики експертних оцінок щодо визначення обдарованості дітей з певного виду обдарованості: художньо-образотворчої, творчої, інтелектуальної обдарованості.

На *цільовому етапі* – формулювання мети і завдань для всіх суб'єктів освітньої діяльності (педагогів, батьків, дитини); встановлення мотивів діяльності дитини стосовно освітньої галузі, у якій виявлено її обдарування; збір відомостей про дитину (есе) та її сім'ю (соціальна характеристика сім'ї).

Етап планування індивідуального освітнього маршруту передбачає визначення групи супроводу, вибір координатора, узгодження з батьками форм і методів освітньої діяльності під час здійснення психолого–педагогічного супроводу дитини з ознаками обдарованості.

Етап конструювання передбачає розроблення структури індивідуального освітнього маршруту за врахування аналізу теоретичних та отриманих емпіричних даних. Окрім того розробляють календарно-тематичне планування та планування психолого–педагогічного супроводу.

На *етапі реалізації* індивідуального освітнього маршруту здійснюють індивідуальну роботу щодо розвитку дитячої обдарованості в певному виді обдарованості, за бажання дитини в усіх видах діяльності і в будь-який час. Педагог заповнює картку спостережень за дитиною.

Результативний етап передбачає оцінювання рівня розвитку здібностей дитини в певному виді обдарованості; аналіз картки спостережень за обдарованою дитиною задля встановлення прогалин у навчанні та розвиткові особистісних якостей; встановлення динаміки змін між початковим і заключним (проміжним) етапом розвитку її обдарувань.

На *рефлексійному етапі* підбивають проміжні підсумки виконаної обдарованою дитиною роботи, роблять висновки щодо необхідності коригування змісту, форм і методів роботи; поєднання формальної та неформальної освіти задля створення єдиного розвивального освітнього середовища для реалізації індивідуального освітнього маршруту; залучення батьків обдарованої дитини до освітнього процесу.

Важливу роль у проєктуванні та реалізації індивідуального освітнього маршруту обдарованої дитини посідають освітні установи. Упровадження в практику роботи освітніх установ індивідуалізації освітнього маршруту та створення для цього системи психолого-педагогічних умов забезпечить обдарованій дитині активне стимулювання самоосвіти, саморозвитку, волі та відповідальності.

6.3.3. Персоналізація в коригуванні навчальних досягнень молодших школярів в умовах змішаного навчання

В умовах соціальних катаклізмів (пандемії, війни тощо) особливо актуальною формою організації освітнього процесу є змішане навчання, яке дає змогу більш ефективно використовувати переваги очного та електронного навчання. Під змішаним навчанням розуміють поєднання традиційних форм навчання з мережевими та дистанційними; поєднання різних форматів навчання в межах одного класу, що забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов та контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями; гібрид між онлайн- та офлайн- заняттями в класі (Шелестова, 2021f).

Навчання онлайн передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії учнів і педагога, із засобами інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та між собою. Він некритичний у просторі, часі й конкретній освітній установі та відбувається в специфічній педагогічній системі, елементами якої є мета, зміст, форми, методи і засоби, педагог і учень. За змішаного навчання частина пізнавальної діяльності учнів

відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга – у самотійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах (Кузьменко, 2017).

З огляду на вищевикладене робимо висновок про те, що змішане навчання є комбінацією двох складників, які постійно взаємодіють й утворюють єдине ціле: очне навчання (формат занять у класі) та онлайн/електронне навчання (заняття з використанням цифрових інструментів).

Змішане навчання має для учнів низку переваг перед традиційним очним навчанням, зокрема: можливість навчатися за індивідуальним графіком; можливість вибору цифрових ресурсів; можливість працювати з варіативним змістом; можливість розвивати навички творчої та пошукової діяльності; прозорість системи оцінювання; підвищення рівня самотійності та самоконтролю; можливість працювати дистанційно в будь-якому місці, де є доступ до мережі Інтернет тощо. Загалом змішане навчання дає змогу розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності й гнучкості освіти, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму освоєння навчального матеріалу; стимулювати формування активної позиції учня (підвищення його мотивації, самотійності, соціальної активності, у тому числі й в освоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу) і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу загалом; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями; індивідуалізувати й персоналізувати освітній процес, коли учень самотійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, ураховуючи свої освітні потреби, інтереси й здібності, а вчитель виконує роль помічника й наставника (Шелестова, 2021f).

Водночас, змішане навчання має суттєві недоліки: зменшення особистісної взаємодії між учителем та учнями, учнів між собою, висока імовірність виникнення почуття ізольованості від учителів і від інших учнів;

зміна ролей учасників освітнього процесу та максимальна участь батьків в освітньому процесі, які не завжди можуть надати якісну допомогу дітям; висока імовірність зниження мотивації навчання за рахунок низької самодисципліни та відсутності зовнішнього контролю, що може стати причиною зниження рівня оволодіння базовим змістом освіти; неякісний цифровий контент для молодших школярів; технічні труднощі в разі відсутності доступу до цифрових ресурсів; недостатня готовність учнів працювати з цифровими інструментами; недостатній рівень володіння комп'ютерними технологіями в учителів; необхідність докладати більше зусиль для виконання необхідних завдань усіма учасниками освітнього процесу; збільшення навантаження на очі, погіршення постави за рахунок тривалого перебування за комп'ютером; недостатнє розроблення онлайн-ресурсів для забезпечення можливості організації навчання з усіх навчальних предметів, котрі передбачені Стандартом початкової освіти, що створює додаткові труднощі для педагога: необхідність аналізу існуючих інформаційних ресурсів, здійснення вибору, розроблення власних ресурсів тощо (Шелестова, 2021f).

Недоліки змішаного навчання особливо помітні в початковій ланці освіти.

Це пов'язано з віковими психологічними та фізіологічними особливостями молодших школярів, незначним життєвим досвідом, низьким рівнем розвитку навичок самостійної роботи й організаційних умінь, нездатністю учнів означеного віку використовувати цифрові ресурси повною мірою тощо. Зрозуміло, що це негативно позначається на рівні успішності учнів початкової школи, сформованості в них ключових компетентностей і наскрізних умінь. Зокрема, за результатами загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» за умов навчання в форматі онлайн рівень

читацької та математичної компетентностей учнів початкової школи знижується, знижується кількість учнів, що мають високий рівень сформованості та збільшується частка учнів, які мають низький рівень сформованості цих компетентностей (Бичко та ін., 2022).

У сучасному освітньому середовищі врахування індивідуальних особливостей молодших школярів набуває особливої ваги. Кожна дитина унікальна, з власними рівнем розвитку, темпом навчання та стилем сприйняття інформації. Психолого-педагогічна робота має ґрунтуватися на глибокому розумінні цих особливостей, щоб забезпечити максимально ефективний освітній (навчальний) процес і розвиток особистості кожного учня.

Індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості молодших школярів, а саме: інтелектуальні здібності, стилі навчання, емоційна сфера та соціальна адаптація та ін. є різноаспектичними. Перераховані чинники можуть суттєво впливати на засвоєння навчального матеріалу та загальний успіх у навчанні. Тому важливо адаптувати підходи та методи навчання до конкретних потреб кожної дитини. Урахування індивідуальних особливостей сприяє більш високому розвитку особистості молодшого школяра. Забезпечення можливостей для самовираження, творчого розвитку та виявлення індивідуальних здібностей сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості у власних силах.

Ефективна робота з молодшими школярами передбачає застосування різноманітних методів і підходів для адаптації навчання до їхніх індивідуальних потреб. Це може включати:

- розроблення індивідуальних навчальних планів;
- використання різних навчальних матеріалів і методик;
- побудову співпраці з батьками для підтримки освітнього (навчального) процесу вдома;
- постійний моніторинг і корекцію.

Розроблення індивідуальних навчальних планів є ключовим кроком у врахуванні індивідуальних потреб учнів. Це передбачає аналіз академічних здібностей, інтересів, стилів навчання та можливих труднощів кожного учня. Індивідуальні плани дають змогу підійти до навчання з різних боків, надаючи дітям можливість розвиватися відповідно до їхнього потенціалу.

Для ефективної адаптації навчання до індивідуальних потреб педагоги мають використовувати різноманітні методики та навчальні матеріали. Це може передбачати використання візуальних, аудіальних і кінестетичних методів навчання, застосування ігрових елементів, використання практичних завдань і проєктів. Такий підхід допомагає забезпечити більш глибоке розуміння матеріалу кожним учнем залежно від їхнього сприйняття.

Адаптація навчання також передбачає створення сприятливого середовища, у якому кожен молодший школяр відчуває себе важливим і підтриманим. Особистісно-орієнтований підхід зумовлює виявлення інтересів, потреб і сильних сторін кожного учня, а також створення можливостей для самовираження та самореалізації.

Адаптація навчання до індивідуальних потреб є динамічним процесом, який вимагає постійного моніторингу та корекції. Педагоги мають слідкувати за навчальними досягненнями кожного учня, виявляти можливі труднощі та шукати шляхи їх вирішення. Постійний діалог із учнями та їхніми батьками допомагає підтримувати ефективну адаптацію навчання протягом усього освітнього (навчального) процесу.

Важливою складовою ефективного навчання є диференційований підхід до оцінювання та коригування навчальних досягнень молодших школярів. Ураховуючи індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості та потреби кожного учня, педагоги можуть забезпечити більш точне оцінювання, стимулювати активну підготовку та розвиток навчальних навичок. Диференційований підхід також сприяє

підвищенню самостійності та відповідальності учнів за своє навчання, а також зумовлює розвиток їхніх особистісних якостей.

Диференційований підхід до оцінювання передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, заснований на різних критеріях і методиках оцінювання. Оцінювання може бути орієнтоване на вимірювання знань, навичок, умінь і компетентностей, і проводиться різними способами, а саме: тестування, практичні завдання, проєкти тощо.

Застосування диференційованого оцінювання має низку позитивних наслідків для навчання молодших школярів. Це допомагає забезпечити більш точний та об'єктивний вимір знань, ураховуючи індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) особливості кожного учня. Крім того, це стимулює більш активну підготовку до уроків, посилює мотивацію до навчання та розвиває навички самостійності та відповідальності.

Диференційований підхід до оцінювання також передбачає педагогічну підтримку й індивідуальну корекцію. Педагоги мають здійснювати постійний моніторинг успішності та прогресу кожного учня, виявляти можливі проблеми та труднощі, а також розробляти індивідуальні плани корекції для покращення результатів.

Зупинимось більш детально на особливостях педагогічної підтримки та індивідуальної корекції молодших школярів.

У сучасних умовах освітнього простору, де враховані різноманітні індивідуальні потреби, створення ефективного механізму педагогічної підтримки й індивідуальної корекції передбачає:

- постійний моніторинг та аналіз успішності. Важливо здійснювати постійний моніторинг та аналіз успішності кожного учня. Це передбачає вивчення результатів навчання, академічних досягнень, а також нюансів, які можуть впливати на навчання, а саме: особливості стилю навчання, психологічний стан, мотивація та інші чинники;

- виявлення труднощів та індивідуальних потреб (під час моніторингу педагоги мають виявляти труднощі й особливі потреби кожного учня. Це можуть бути певні утруднення щодо розуміння певних понять, виконання завдань, недостатня мотивація, адаптаційні проблеми тощо. Важливо виявити ці аспекти для подальшої корекційної роботи);
- розроблення індивідуальних планів корекції (на основі аналізу та виявлення труднощів, педагоги розробляють індивідуальні плани корекції для кожного учня. Ці плани включають конкретні стратегії та методики, спрямовані на покращення результатів навчання. Вони можуть включати додаткові навчальні матеріали, індивідуальні консультації, підтримку психолога тощо);
- залучення батьків і співпраця з психологами (педагогічна підтримка та корекція молодших школярів передбачає також залучення батьків і співпрацю з психологами. Батьки можуть надати додаткову підтримку та стимулювання навчання вдома, спільно з педагогами виявляти проблеми та виробляти стратегії їх вирішення. Співпраця з психологами допомагає враховувати психоемоційний стан учнів, розробляти зміст психологічної підтримки та методики саморегуляції);
- оцінювання ефективності та коригування планів (педагогічна підтримка та індивідуальна корекція є неперервним циклом, що передбачає оцінювання ефективності застосованих корекційних заходів і необхідність їх коригування. Після певного періоду роботи з індивідуальними планами корекції, педагоги проводять аналіз навчальних досягнень і змін у навчальному процесі кожного учня).

Важливо визначити, наскільки успішно було досягнуто запланованих цілей, чи вдалося подолати виявлені труднощі, а також чи виникли нові виклики. На підставі цього аналізу вносять корективи до індивідуальних планів корекції, змінюють підходи та методи, що покликано забезпечити максимально ефективну допомогу кожному учневі.

Крім того, педагогічна підтримка й індивідуальна корекція також передбачають розроблення механізму постійного спілкування й обміну інформацією між педагогами, психологами та батьками. Це допомагає забезпечити взаємодію всіх сторін у процесі підтримки та корекції, а також вчасно реагувати на будь-які зміни в поведінці, результатах навчання чи емоційному стані учнів.

Найскладнішим для педагогічної практики є питання розроблення індивідуальних планів корекції. Цей процес передбачає глибокий аналіз навчальних досягнень, поведінки, мотивації й особистісних особливостей кожного учня задля визначення конкретних шляхів покращення їхньої навчальної ситуації.

Опишемо етапи, які необхідно пройти педагогу, розробляючи індивідуальні плани корекції:

1. Визначення цілей і завдань. Перший крок у розробленні індивідуальних планів корекції – це визначення конкретних цілей і завдань, які необхідно досягти для кожного учня. Ці цілі мають бути специфічними, вимірюваними, досяжними, релевантними та часово обмеженими. Наприклад, ціллю може бути покращення рівня засвоєння математики або підвищення рівня читання.

2. Вибір стратегій і методів. Після визначення цілей педагоги обирають оптимальні стратегії та методи, які допоможуть досягнути визначених цілей. Це передбачає використання додаткових навчальних матеріалів, індивідуальних завдань, тестів, групових проєктів, практичних занять та інше. Важливо дібрати такі методи, які найкраще відповідають особливостям і потребам кожного учня.

3. Створення конкретних планів. На основі обраних стратегій і методів педагоги розробляють конкретні плани дій для кожного учня. Ці плани мають містити чіткі кроки та послідовність дій, які допоможуть досягнути

визначених цілей. Кожен план має бути індивідуальним, ураховуючи потреби, можливості та ресурси кожного учня.

4. Моніторинг й оцінювання прогресу. Реалізація індивідуальних планів корекції вимагає постійного моніторингу й оцінювання прогресу. Педагоги слідкують за виконанням завдань, рівнем досягнень і виявляють можливі труднощі, які можуть виникнути під час роботи. Оцінювання прогресу дає змогу вчасно коригувати плани, вносити необхідні зміни й адаптувати підходи.

5. Взаємодія з батьками та психологами. Розроблення індивідуальних планів корекції також передбачає взаємодію з батьками та психологами. Батьки можуть допомогти визначити додаткові потреби та можливості учнів, а психологи надають психологічну підтримку, сприяють виявленню психоемоційних аспектів, які можуть впливати на навчання та розвиток молодших школярів.

6. Адаптація та зміна планів. У процесі реалізації індивідуальних планів корекції може знадобитись адаптація та зміна планів залежно від реакції учнів і результатів. Якщо певні методи не дають очікуваних результатів, педагоги можуть шукати альтернативні підходи, переглядати стратегії та вносити зміни до планів для досягнення кращих результатів.

7. Підтримка та стимулювання. Під час реалізації індивідуальних планів корекції важливо забезпечити педагогічну підтримку та стимулювання учнів. Педагоги виступають як наставники, сприяючи розвитку позитивного ставлення до навчання, мотивації досягнення цілей і вироблення навчальних навичок.

8. Залучення учнів до процесу. Важливо також залучати учнів до процесу розроблення та реалізації індивідуальних планів корекції. Це допомагає їм більше відчувати відповідальність за своє навчання, сприяє саморефлексії, самооцінюванню та розвитку навичок саморегуляції.

9. Оцінювання результатів і рефлексія. По завершенні реалізації індивідуальних планів корекції проводять оцінювання результатів. Педагоги разом із учнями аналізують досягнення цілей, визначають успіхи та обговорюють можливі аспекти для подальшого покращення. Ця рефлексія допомагає визначити, які методи та стратегії були найбільш ефективними, а також вчить учнів само оцінювання та самоаналізу.

Наведемо декілька прикладів індивідуальних планів корекції для молодших школярів з різних предметів та для різних класів.

1 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учня: Труднощі з розрізненням чисел 6 і 9.

Мета: Відпрацювання вміння відрізнити числа 6 і 9.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань, які сприяють розрізненню чисел 6 і 9.
2. Гра з числами 6 і 9 для зміцнення навичок.
3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учня будемо оцінювати за здатність правильно розрізнити числа 6 і 9 під час індивідуальних та групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова. Навчання грамоти.

Проблема учениці: Труднощі з розпізнаванням і вимовою деяких звуків.

Мета: Покращити навички розпізнавання та вимови складних звуків.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для відпрацювання складних звуків.
2. Читання текстів з акцентом на складні звуки.
3. Індивідуальні заняття з учителем для корекції вимови.

Оцінювання: учня будемо оцінювати за здатність правильно розпізнавати і вимовляти складні звуки під час індивідуальних і групових занять з читання.

Навчальний предмет: Українська мова. Навчання грамоти.

Проблема учня: Труднощі з написанням літер.

Мета: Відпрацювання навичок правильного письма літер.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для формування правильного написання літер.
2. Гра з написання елементів букв для зміцнення навичок.
3. Індивідуальні заняття з учителем для корекції письма.

Оцінювання: учня будемо оцінювати за здатність правильно писати літери під час індивідуальних і групових занять з письма.

2 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учениці: Труднощі з розв'язуванням задач на множення та ділення.

Мета: Покращити навички розв'язування задач на множення та ділення.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань, які сприяють розв'язуванню задач на множення та ділення.
2. Застосування практичних ситуацій для розуміння використання множення та ділення у житті.
3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати задачі на множення та ділення під час індивідуальних та групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова.

Проблема учениці: Труднощі з вимовою деяких звуків та написанням відповідних букв.

Мета: Покращити навички правильної вимови звуків та написання букв.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для відпрацювання вимови звуків та написання букв.
2. Читання текстів з акцентом на правильну вимову та написання складних слів.

3. Індивідуальні заняття з вчителем для корекції вимови та письма.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно вимовляти та писати складні звуки та слова під час індивідуальних та групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Читання

Проблема учня: Повільне читання та труднощі з розумінням прочитаного.

Мета: Покращити темп читання та розуміння тексту.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для збільшення темпу читання.
2. Читання різних типів текстів для розвитку навичок розуміння.
3. Індивідуальні заняття для вдосконалення техніки читання.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за темп читання та розуміння прочитаного під час індивідуальних та групових занять з читання.

3 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учня: Труднощі з розумінням математичних понять у темі «Дроби».

Мета: Покращити розуміння математичних понять та навичок розв'язування завдань з дробами.

Шляхи досягнення мети:

1. Пояснення теоретичних аспектів теми "Дроби" з використанням конкретних прикладів.
2. Практичні завдання на додавання, віднімання, множення та ділення дробів.
3. Використання наглядних посібників та ігрових ситуацій для зміцнення розуміння.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати завдання з дробами під час індивідуальних та групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова

Проблема учениці: Труднощі з вивченням граматичних правил та пунктуації.

Мета: Покращити навички використання граматичних правил та правильної пунктуації.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для закріплення граматичних правил та використання пунктуації.
2. Аналіз текстів для ідентифікації та виправлення граматичних та пунктуаційних помилок.
3. Індивідуальні заняття з вчителем для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно застосовувати граматичні правила та пунктуацію під час індивідуальних та групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Літературне читання

Проблема учня: Труднощі з розумінням тексту та виділенням основної інформації.

Мета: Покращити навички розуміння тексту та вміння виділяти основну інформацію.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для вдосконалення навичок розуміння тексту.
2. Читання та обговорення текстів з акцентом на виділення головних ідей.
3. Індивідуальні заняття для практичного вдосконалення навичок читання та аналізу.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розуміти текст та виділяти головну інформацію під час індивідуальних та групових занять з читання.

4 клас

Навчальний предмет: Математика

Проблема учня: Труднощі з розв'язуванням задач на довжину та вагу.

Мета: Покращити навички розв'язування задач на довжину та вагу.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань, які сприяють розв'язуванню задач на довжину та вагу.
2. Практичні завдання з вимірювання довжини та ваги різних об'єктів.
3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: Віктор буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати задачі на довжину та вагу під час індивідуальних та групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова

Проблема учениці: Труднощі з правильним написанням довгих слів.

Мета: Покращити навички правильного написання довгих слів.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для закріплення правильного написання довгих слів.
2. Аналіз текстів для виправлення орфографічних помилок.
3. Індивідуальні заняття з вчителем для корекції письма.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно писати довгі слова під час індивідуальних та групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Я досліджую світ.

Проблема учня: Труднощі з розумінням матеріалу про географічні об'єкти.

Мета: Покращити розуміння матеріалу та пам'ять про географічні об'єкти.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання візуальних матеріалів, мап, атласів для покращення розуміння географічних об'єктів.
2. Проведення віртуальних екскурсій для збільшення інтересу та розуміння.
3. Індивідуальні заняття для глибокого розуміння та запам'ятовування.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розуміти та запам'ятовувати географічні об'єкти під час індивідуальних та групових занять з навколишнього світу.

Загалом, педагогічна підтримка та індивідуальна корекція молодших школярів є важливим компонентом ефективної освітньої практики. Розробка індивідуальних планів корекції в рамках диференційованого підходу до оцінювання та коригування успішності молодших школярів є важливою стратегією, яка сприяє забезпеченню персоналізованого навчання, розвитку індивідуальних задатків та досягненню оптимальних результатів у навчанні та розвитку кожного учня. Такий підхід сприяє створенню сприятливого середовища для навчання, дає змогу враховувати різні особистісні та академічні потреби учнів, а також сприяє їхньому розвитку та досягненню оптимальних результатів.

Список використаних джерел до шостого розділу

1. Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
2. Арістова, Н. (2016a). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
3. Арістова, Н. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
4. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
5. Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
6. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»:

- долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
7. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
 8. Барановська, О. (2021). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
 9. Володько, В. (2000). Індивідуалізація і диференціація навчання. У *Проблеми сучасної педагогічної освіти* (с. 21–23).
 10. Волощук, М. (2009). Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості.
 11. Воляннюк, Н., Ложкін, Г., Винославська, О., Блохіна, І., Кононець, М., Москаленко, О., Боковець, О. & Андрійцев, Б. (2019). *Соціальна психологія. Навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра*. КПІ ім. Ігоря Сікорського.
 12. Горлач, М., Кремень, В. & Рибалко, В. (2000). *Філософія, Підручник*. Консум.
 13. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2022). Алгоритм дій місцевих органів виконавчої влади органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників закладів освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту <https://dsns.gov.ua/upload/6/2/2/0/9/6/bHq4WGc8HMHX4wGPIKG9gv4DSEgLx4uEUDgqIVGV.pdf>
 14. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету

- Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
15. Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.
 16. Дуткевич, Т. (2012). *Дитяча психологія*.
 17. Загорулько, М. (2021b). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
 18. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
 19. Загорулько, М. (2021a). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіту. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 20. Загорулько, М. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
 21. Касьян, В. (2008). *Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навчальний посібник*. Знання.
 22. Клименюк, Ю. (2015). Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. У *Проблеми освіти* (с. 46–50).
 23. Кононко, О. (2000). *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника*. Стилуc.
 24. Костюк, Г. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа
 25. Костюченко, М. (2011). Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*, (1), 9 – 19.

26. Кремень, В. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Знання.
27. Кремень, В. & Ільїн, В. (2005). *Філософія: мислителі, ідеї, концепції*. Книга.
28. Кузьменко, В. (2013). Теоретичні засади діагностики естетичної обдарованості дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (7), 28–30.
29. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, (3), 140–147.
30. Кульчицька, О. (2007). Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*, (1), 39–42.
31. Кутішенко, В. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Центр навчальної літератури.
32. Лещенко, О., Трунцев, Г., Михайлов, В., Андрієнко, М., Коробкін, В., Романюк, Н. & Калиненко, Л. (2021). (П. Б. Волянського, С.А. Парталяна, Заг. ред.). *Перші кроки щодо організації цивільного захисту на базовому рівні місцевого самоврядування: серія практичних порадників*. (Серія 9). ІДУ НД ЦЗ.
<https://idundcz.dsns.gov.ua/upload/6/1/8/1/2/3/zOBu5e5ZbfO0yItahuCA3IAQ1n6GXmgYJGhSnUFR.pdf>
33. Ліпчевська, І. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка.
<http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
34. Ліпчевська, І. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 185–187). ТДАТУ.
<http://lib.iitta.gov.ua/728797/>

35. Ліпчевська, І. (2022а). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
36. Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
37. Ліпчевська, І. (2022с). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
38. Ліпчевська, І. (2022d). Наочність у підручниках для початкової школи як засіб візуалізації навчальної інформації. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 279–280). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732112>
39. Ліпчевська, І. (2022е). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
40. Ліпчевська, І. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
41. Лозенко, А. (2016). Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки*, (9), 191–194.
42. Максименко, С. (2016). Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. (1), 11-17.
43. Максименко, С. та ін. (2021). Психологічний портрет особистості дитини: вікові періоди. Київ.
44. Максименко, С., Зливков, В. & Кузікова, С. (2015). *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія*.

45. Малафійк, І. (2015). *Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ*. Слово.
46. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
47. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *У Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
48. Малихін, О. (2009). Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект. Видавничий дім.
49. Малихін, О. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
50. Малихін, О. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
51. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
52. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап *У Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
53. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. *У Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.

54. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>
55. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
56. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023c). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
57. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022a). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
58. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
59. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023a). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*

- (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
<http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
60. Малихін, О. & Липчевська, І. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
61. Малихін, О. & Липчевська, І. (2023с). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
62. Малихін, О. & Липчевська, І. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
<http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
63. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (Редкол.). *Вища освіта: досвід і перспективи: монографія* (с. 249–265).
64. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124.
<https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
65. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 79). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
66. Малихін, О., Арістова, Н. & Липчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>

67. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
68. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
69. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021a). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України*. КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-hlobalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
70. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРІНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
71. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Чорноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
72. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
73. Малихін, О. & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.

74. Мартиненко, С. & Осколова, М. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод.посіб.* Ун-т ім. Б. Грінченка.
75. Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій» <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-persha-psihologichna-dopomoga-algoritm-dij>
76. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>
77. Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведінки в надзвичайних ситуаціях <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/627/125/e34/627125e3412d4434578376.pdf>
78. Мойсеюк, Н. (2001). *Педагогіка*. ПрАТ Книжкова друкарня наукової книги.
79. Морозова, Л. & Бондарев, І. (2003). Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*, (5), 34–38.
80. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
81. НУШ. Смарт освіта. (2022). 26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси. <https://nus.org.ua/questions/25-vidpovidej-na-zapytannya-pro-ukryttya-v-zakladah-osvity-korysni-resursy/>
82. Олійник, Л. (2022). *Безпечна школа: Виклики системи освіти в умовах війни*. <https://jurfem.com.ua/bezpechna-shkola-vyklyky-systemy-osvity-v-umovakh-viyny/>

83. Особливості організації 2022/23 навчального року
<https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>
84. Папуча, М. (2008). *Проблеми психології особистісного розвитку*. НДУ ім. М. Гоголя.
85. Папуча, М. & Наконечна, М. (2018). *Проблема розвитку в психології особистості : навч. посібн.* НДУ ім. М. Гоголя.
86. Папуча, М. & Шилова, Г. (2015). *Індивідуальність як проблема загальної психології : навчальний посібник*. НДУ ім. М. Гоголя.
87. Подоляк, Л. (2006). *Основи вікової психології*. Главник.
88. Порядок підготовки населення до зайняття об'єктів фонду захисних споруд цивільного захисту.
<https://dsns.gov.ua/upload/2/6/6/1/2/9/UcIUGkvP7EDMZuDFrJBUTT4uEUZWZWIZ7AG22ksj.pdf>
89. Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0879-18#n740>
90. Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/civilniy-zahist/2022/15.06/Rekom.shchodo.orhanizatsiyi.ukryttya.15.06.2022.pdf>
91. Савченко, О. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.
92. Скрипченко, О. (2003). *Психолого-педагогічні основи навчання*. Український центр духовної культури.
93. Словник української мови: в 11 томах. (1973). Том 4.
94. Словник української мови: в 11 томах. (1979). Том 10.
95. Терещук, Г. (2017). Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, (2), 6–16, 9, 12.
96. Толмачова, І. & Шпитальна, Н. (2020). Забезпечення індивідуального підходу в освітньому процесі школи першого ступеня. *У International scientific and practical conference*. (с. 238–241).

97. Український центр оцінювання якості освіти. Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко, за ред. О. Осадчої та В. Терещенка. (2022). Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки.
98. Уруський, А. В. (2016). *Методика реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем* [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
99. Чайка, В. *Основи дидактики*. (2011). Знання.
100. Шевченко, Н. (2008). *Особистість молодшого школяра*. Главник.
101. Шелестова Л. (2020). Зміст навчання як чинник розвитку творчих здібностей учнів старшої школи. У *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 2(21): *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: (с. 148–152). Візаві.
102. Шелестова, Л. Готовність учителів до індивідуалізації навчання. У *Innovative technologies in science and education* (с. 193–196). Міжнародні конференції.
103. Шелестова, Л. (2015). Картина світу дитини молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, формування. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, (5)1, 41–44.
104. Шелестова, Л. (2016а). *Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Фенікс.

105. Шелестова, Л. (2016b). *Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: монографія*. Фенікс.
106. Шелестова, Л. (2016c). *Формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: методичний посібник*. Фенікс.
107. Шелестова, Л. (2017) *Дидактичні засади формування картини світу у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку*. [Дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
108. Шелестова, Л. (2019). Готовність учителя до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 72(1), 10–16.
109. Шелестова, Л. (2020a). Дидактична модель розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *Osiągnięcia naukowe i perspektywy: Mater. II Międz. Konf. Nauk.-Prakt* (с. 3 – 6). Міжнародні конференції.
110. Шелестова, Л. (2020b). Моделювання процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *The 19 th International scientific and practical conference «Scientific bases of solving of the modern tasks»* (с. 395-397). Frankfurt am Main, Germany.
111. Шелестова, Л. (2020c). Розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням. У Г. О. Васьківська (Ред.), *Технології профільного навчання* (с. 179 – 228). Педагогічна думка.
112. Шелестова, Л. (2021a). Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. У *Енциклопедія освіти*. (2-ге вид). (с. 162–163). Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
113. Шелестова, Л. (2021b). Дидактичні проблеми дистанційного навчання. У *Trends in science and practice of today* (с. 305–308). Міжнародні конференції.

114. Шелестова, Л. (2021c). Змішана форма організації навчання у сучасній школі. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 125–127). Видавництво Людмила.
115. Шелестова, Л. (2021d). *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації*. Фенікс.
116. Шелестова, Л. (2021e). Змішане навчання як форма організації спільної діяльності учителя й учнів. У *Community: Interdisciplinary Research* (с. 190–194). Міжнародні конференції.
117. Шелестова, Л. (2021f). Становлення індивідуальності учня в умовах змішаного навчання. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 34–35). Педагогічна думка.
118. Шелестова, Л. (2022a). Діагностика індивідуальних особливостей світорозуміння учнів початкової школи. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 577–582). Міжнародні конференції.
119. Шелестова, Л. (2022b). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 586–589). Міжнародні конференції.
120. Шелестова, Л. (2022c). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 585–588). Міжнародні конференції.
121. Шелестова, Л. (2022d). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
122. Шелестова, Л. (2022e). Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. У *Theoretical and science bases of actual tasks* (с. 431–438). Міжнародні конференції.

123. Шелестова, Л. (2023а). До питання готовності учителів до індивідуалізації навчання. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.), *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 188–191). Посвіт.
124. Шелестова, Л. (2023b). Дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності молодших школярів. У *Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference «Science, trends and modern methods of solving problems»*. (с. 205-212). Міжнародні конференції.
125. Шелестова, Л. (2023с). Індивідуальність як об'єкт міждисциплінарних досліджень. У *Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference* (с. 135–139). Міжнародні конференції.
126. Шелестова, Л. (2023d). Методи дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.), *Дилеми сталого розвитку науки та освіти* (с. 225 – 239). Посвіт.
127. Шелестова, Л. (2023е). Форми індивідуалізації навчання у початковій школі. У *Actual methods of development of science and education* (с. 208–214). Міжнародні конференції.
128. Barth, R. (1974). *Open Education and the American School*. Schocken Books.
129. Kunert, K. (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts*. Kosel.
130. Malykhin O., & Aristova N. (2019). *Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training*. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
131. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
132. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic

- Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190.
<https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
133. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
134. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
135. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563.
<https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
136. Malykhin, O. & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (p. 46–49).
137. Shelestova, L. (2021). Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів. У *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collectivemonograph* (с. 341–360). Міжнародні конференції.
138. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>

139. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
140. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
141. Zahorulko, M. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship "Traditional education and technological challenges in teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries": Internship proceedings* (p. 17–21).
142. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
143. Zahorulko, M. (2023b). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).
144. Zahorulko, M. (2023c). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

РОЗДІЛ 7

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

7.1 Роль індивідуалізації навчання в історії педагогіки

З історичного погляду індивідуальне навчання є найдавнішим. Індивідуальною формою навчання людство користувалося упродовж усього свого розвитку й продовжує користуватися донині. З розвитком суспільства, поступовим накопиченням знань про оточуючу діяльність і появою писемності як засобу фіксації цих знань навчання ускладнюється, відмежовується в окрему галузь діяльності, з'являються і спеціальні його установи – школи. Ціла плеяда видатних педагогів минулого – Я.-А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, Ф.-А. Дістервег визнавали необхідність застосування різних форм і прийомів роботи з дітьми, визнаючи їхній різний рівень розвитку здібностей. У ХІХ столітті ці ідеї зазнали подальшого розвитку в працях К. Ушинського, М. Бунакова, В. Стоюніна, П. Каптерева та ін. Вивчення й аналіз першоджерел через призму технологізації та індивідуалізації свідчить про давній інтерес до особистості учня, розвитку його індивідуальності.

Успішно вирішувати ці завдання покликана рідна українська школа — школа рідної мови, гуманна й демократична, у якій уся структура, система, мета й завдання, зміст і методи, принципи і форми, сам дух наповнені ідеєю українства, забезпечення всебічного й гармонійного розвитку дитини. Видатною постаттю в історії розвитку просвітницького руху кінця ХІХ і до 40-х років ХХ ст. є С. Русова, яка в своїй концепції рідної української школи розглядала виховання та розвиток дитини згідно з принципом природовідповідності, який ґрунтується на науковому розумінні законів розвитку природи і людини.

Проаналізовані технології від «Виховання джентльмена» Д. Локка, «Вільного виховання» Ж-Ж. Руссо до концепції С. Русової та «Школи радості» В. Сухомлинського дали змогу зрозуміти, що індивідуальний підхід до навчання і виховання дитини завжди існували в будь-якому суспільстві (і як пріоритетні, і як альтернативні). Вивчення історії педагогіки, а саме – освітніх (навчально-виховних) систем, заснованих на основах індивідуалізації навчання, просвітницької діяльності, життєві етапи видатних педагогів минулого уможлиблює визначення базових принципів індивідуалізованого навчання.

Навчання до появи в XVII столітті класно-урочної системи носило в тій чи іншій мірі індивідуальний характер, тому проблема індивідуалізації навчання майже не піднімалася. Діти отримували освіту в колі сім'ї або в закладах освіти (навчальних закладах), які були створені для людей із різним матеріальним рівнем, але заможних у них була переважна більшість. У таких закладах не було фіксованого віку дитини для початку навчання, тому існувала можливість переходу з однієї ступені навчання на іншу в індивідуальному темпі залежно від здібностей, нахилів і матеріальних можливостей. Навчання дітей різного віку разом мало як переваги, так і недоліки. Здобутки з індивідуалізації навчання й виховання в доробку педагогів минулого представлено в таблиці 7.1.

Таблиця 7.1: Педагогічні системи індивідуалізованого навчання в доробку педагогів минулого

Педагог	Педагогічна система та основні праці
Дістервег А.-В. (Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України, 2015)	Визначив головну мету педагогіки – виховання любові до всього людства і до свого народу; основні її принципи – природовідповідність (здійснення виховання відповідно з природним ходом розвитку дитини, урахування її вікових та психологічних особливостей), культуровідповідність (необхідність передавання молодому поколінню досягнення культури певної історичної епохи), самодіяльність (активність, ініціатива). Найголовніша мета виховання – розвиток «самодіяльності в служінні істині, красоті і добру».

<p>Коменський Я. - А. (Каменський, 1940), (Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці І. Г. Педагогічна спадщина, 1989)</p>	<p>Розробив чітку систему навчання і виховання; розкрив сутність основних її принципів (наочності, свідомості, активності, послідовності, систематичності знань, міцного оволодіння знаннями й навичками); вивчив досвід навчання з урочної системи; зробив теоретичне обґрунтування класно-урочної системи шкільного навчання і сформулював її основоположні принципи; відзначав, що в центр навчання потрібно поставити дитину з її інтересами, здібностями, життєвим досвідом, потребами, активністю. Вікова періодизація: чотири вікових періоди по 6 років у кожному. Для кожного періоду було запропоновано свою систему (школу): дитинство: (від народження до 6 років) – материнська школа; отрочтво (6-12 років) – школа рідної мови; юність (12-18 років) – латинська школа чи гімназія; змужнілість (18-24 роки) – академія чи університет. Другим ступенем є школа рідної мови, навчання в якій має проводитись рідною мовою, а вчитися повинні всі діти обох статей, незалежно від станів, віросповідань і національності. Основна праця: «Велика дидактика».</p>
<p>Монтессорі М. (Бондар & Льченко, 2009)</p>	<p>Автор провідних положень виховання: виховання має бути вільним; виховання має бути індивідуальним; виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною. Реалізувала ідеї раннього розвитку й вільного виховання, виділила провідну роль духовного моменту: педагог має вміти звертатися до людини, яка дрімає в душі дитини. Вважала важливими матеріали, що впливають на почуття; продуктивною – спонтанну активність, нові цікаві іграшки, можливість і свободу вчитися за індивідуальною програмою.</p>
<p>Песталоцці Й. Г. (Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці І. Г. Педагогічна спадщина, 1989)</p>	<p>Узагальнив власний педагогічний досвід у творах: головна увага на особистості вихованця як центральної точки всіх виховних дій. Головні положення: моральні, розумові та фізичні сили людської природи (сили серця, розуму і руки) мають властивість до діяльності й саморозвитку; основним у вихованні дитини є принцип природовідповідності (тобто починати з найпростішого й поступово підніматися до складнішого); роль наочності в розвитку логічного мислення дитини під час навчання, психологічне обґрунтування. Виходячи із загальнодидактичних положень, Песталоцці обґрунтував ази методики початкового навчання. Основною вимогою методики було ведення дитиною спостережень і розвиток власних здібностей. Вважав необхідним розбуджування та скріплення духовних сил дитини, її морального і суспільного ушляхетнення. Основні твори: «Лінгард і Гертруда» (1781-1787), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1826).</p>

<p>Ушинський К. Д. (Ушинський, 1983а), (Ушинський, 1983б)</p>	<p>Вважав, що основні позиції: для правильної організації навчального процесу треба систематизувати основні положення і принципи дидактики, ґрунтовно вивчити й узагальнити індивідуальні та психологічні особливості розвитку дітей різних вікових категорій, які впливають із закономірностей процесу пізнання. Доводив, що педагогіка може стати наукою та мистецтвом, якщо буде тісно пов'язана з життям, виражати потреби суспільства і спиратися на її наук про людину; автор тези: коли педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна взяти його теж у всіх відношеннях. Основні праці: підручники для початкового навчання «Дитячий світ» (1861), «Рідне слово» (1864), статті «Три елементи школи» (1867), «Недільні школи» (1861).</p>
<p><i>Штейнер</i> <i>Рудольф</i> (Штейнер, 1993)</p>	<p>Сформулював теоретичні і практичні основи вальдорфської педагогіки; автор філософського вчення – антропософії, згідно з якою сформульовано основне завдання педагогіки – привести дитину до пізнання світу, розвинути її приховані здібності й можливості; в основу концепції покладено ідею поступового й цілісного розвитку дитини. Вікова періодизація: дитинство умовно ділиться на три семирічні стадії, кожна з яких вимагає особливого підходу від педагога: 1 стадія (0-7 років) – розвиток дитини через співпереживання, імітацію навколишнього світу (світ добрий); 2 стадія (7-14 років) – навчання через пояснення і заняття мистецтвами, які розвивають сферу почуттів (світ прекрасний); 3 стадія (14-21 рік) – пізнання світу через власні судження і критичне мислення (світ правдивий). Метою вальдорфських закладів освіти (навчальних закладів) визначав не накопичення знань дитиною, а виховання людини, орієнтованого на навколишній світ, чутливого до нового, здатного здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього.</p>

У XVIII сторіччі в Англії поширювалася *белл-ланкастерська система взаємного навчання*, розроблена англійськими пастором-педагогом *А. Беллом* і вчителем *Дж. Ланкастером*. За цієї системи вчитель здійснював керівництво освітнім (навчальним) процесом, а кращі учні навчали інших. Заняття проводили в залах для 300 і більше учнів, поділених на групи по 10 – 15 осіб, закріплених за моніторами (старшими учнями). Монітори щодня отримували завдання від учителя й працювали з молодшими. Така трансляція навчального матеріалу давала можливість як старшим, так і молодшим учням краще засвоювати знання й містила елементи індивідуальної роботи. Але ця система не могла забезпечити належну якість викладання й поступово

відійшла в минуле, а її елементи з'явилися в більш сучасних варіантах організації навчальної діяльності учнів.

Проблему організації навчання в класі з учнями, різними за здібностями, намагалися вирішити в першій половині минулого століття німецький філософ і психолог *В. Штерн* та швейцарський психолог і педагог *Е. Клапаред*, якими було висунуто гасло «Школа в міру можливостей дитини». Однак найбільше в практичному плані розвинув цю ідею німецький педагог *Й. А. Зіккінгер*, який наголошував на тому, що вік дитини не завжди збігається з її розумовим розвитком, тому різні можливості дітей дають підставу для створення різних класів з однолітків. Виходячи з цього, педагог запровадив чотири види класів: основні (для основної маси «середніх» дітей; для «малоздібних», які зазвичай не закінчують школи; допоміжні для «відстаючих»; «перехідні» класи іноземних мов для найбільш здібних, які можуть продовжувати навчання в закладах загальної середньої освіти (середніх навчальних закладах). Учні розподілялися по класах за результатами психометричних обстежень і характеристиками вчителів (і вважав ці обстеження вирішальними й незаперечними). Тривалість навчання в таких класах була різною: в основних – вісім років, у класах, які підтримують розвиток, і допоміжних – чотири, в перехідних – шість років. Ця система дістала назву *мангеймської (чи мангеймська форма організації навчання)*. Вона мала багато прихильників не тільки в Європі, а й у США. В американських школах наприкінці XIX століття використовувалася *Батівська система навчання*, яка полягала в поєднанні групової й індивідуальної форм навчання. Крім звичайних уроків, учитель і його помічник проводили індивідуальні заняття як із найбільш сильними, так і з відстаючими учнями.

XX сторіччя стало часом експериментів у навчальному (освітньому) середовищі як у зарубіжних країнах, так і на території України. Спроба повернутися до індивідуальної форми навчання й універсалізувати її

з'явилася на початку ХХ ст. У США, Англії, деяких інших країнах Заходу стали впроваджувати *системи індивідуалізованого навчання*, покликані готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів держави. Найпоширенішою з освітніх систем був *«Дальтон-план»* (від м. Дальтон у США). Автор цієї методики педагог *Е. Паркхерст*. Працюючи в умовах такої школи учні не мали спільної класної роботи, їм надавалася свобода вибору змісту занять, чергування предметів, використання власного робочого часу. Увесь програмовий матеріал ділився на частини – завдання, де кожна з них конкретизувалася на спеціальній картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і визначення літературних джерел. Кожний учень укладав із учителем контракт про самостійне опрацювання певних завдань у певний час. Керуючись письмовими завданнями, учні самостійно наодинці або в невеликих групах по 3–5 чол. виконували свою роботу в доступному для кожного темпі. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці інструктора (учителя), індивідуальній обліковій картці учня й обліковій картці класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях, тому дальтон-план має й іншу назву – лабораторний план. Але без ствердження гуманістичного й особистісно орієнтованого підходів до навчання така система виявила свої недоліки: нездорове суперництво, утвердження індивідуалізму, нераціональне використання часу, неспроможність самостійно опрацювати навчальний матеріал чистому вигляді. Активне відродження *«Дальтон-плану»* почалося в 50–60-х роках минулого століття у вигляді *«плану Трампа»*, сутність якого полягала в намаганні якомога більше індивідуалізувати процес навчання за допомогою різних гнучких форм його організації: поєднанні занять у великих аудиторіях (100–150 осіб) із заняттями в малих навчальних групах (по 10–15 осіб) та індивідуальними заняттями. Індивідуальна робота відбувалася в навчальних кабінетах, лабораторіях.

У 20-ті рр. практикувалася групова форма навчання на основі *бригадно-лабораторного методу*, який запровадив групову відповідальність і нівелював здобутки особистості. У цей період у зарубіжній педагогіці розвивалася *проектна система*, розроблена *У. Кільпатриком*, яка заперечувала програми, заняття на уроці та відводила вчителю роль консультанта. Учнів орієнтували на виконання групових завдань переважно практичного характеру.

У 30–50-ті роки навчання в школах колишнього СРСР здійснювалося на основі *класно-урочної системи*, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять, яка поступово змінилася груповою в 60-х роках ХХ століття в зв'язку з вивченням проблем пізнавальної активності, самостійності учнів. Саме тоді, аналізуючи організацію праці учнів на уроці, учені дійшли висновку, що коефіцієнт ефективності роботи учнів з використанням різновидів індивідуально-групових форм роботи, що стимулюють пізнавальну активність учнів, становить більше 50%.

У 70-ті роки проводилися дослідження навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі.

Якщо простежити генезу диференційованого навчання, то побачимо, що в 60-ті роки ХХ ст. почав відроджуватися особистісний підхід до навчання; у 70-х рр. відбувалися спроби втілити індивідуальний і диференційований підходи (методи і способи самостійної роботи окремих груп учнів); у 80-ті рр. розглядалися принципи індивідуалізації та диференціації навчання (дидактичні вимоги до організації освітнього (навчального) процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, розроблялися концепції індивідуалізації та диференціації навчання; у 90-ті рр. почався період створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання в різних варіаціях. Період розмежування технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання завершився

їхньою інтеграцією й узагальненням багатьох різновидів технологій. У 90-ті роки було зазначено, що освіта (особливо початкова) має бути гнучкою, прогностичною та варіативною, що передбачало створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчальних закладів, засобів навчання (які відповідали б освітнім запитам особистості), упровадження варіативного компонента змісту освіти, диференціацію й індивідуалізацію навчання. Саме тоді акцентувалося на тому, що одним із завдань реформованої освіти має бути забезпечення можливостей одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей дітей. На початку 2000-х рр. активізації процесів диференціації й індивідуалізації навчання сприяло прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти (2011), який поступово підвів початкову освіту до позицій дитиноцентризму (стандарт 2018 р.). О. Савченко акцентувала увагу на тому, що основними принципами реформування змісту початкової освіти має бути гуманітаризація, диференціація, інтеграція, і на цій основі – формування творчої особистості (Савченко, 2002, с. 44).

Н. Дічек розглянула внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації освітнього (навчально-виховного) процесу з кінця XIX до 1917 року; узагальнила доробок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (з 40-х по 80-ті роки XX століття). Авторка зауважує, що аналіз розвитку педагогіки в аспекті дитиноцентризму, поглибленні принципу індивідуалізації навчання засвідчив поступове збільшення таких досліджень на відрізку від 40 до 80-х років і значне збільшення наукових досліджень у 90-і роки XX ст. Засади діяльності сучасної української школи в межах особистісно орієнтованого підходу розробляли А. Фурман (1993), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998), Г. Балл, Ю. Гільбух, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000), Г. Коберник (2002), І. Дичківська (2004), Т. Вожегова (2008), О. Савченко (2012), С. Максименко (2013), що

констатовано в працях (Дічек, 2013а, с. 32–73), (Дічек, 2014а, с. 35–41), (Дічек, 2014б, с. 76–83), (Дічек, 2015, с. 70–81).

Отже, впровадження індивідуалізованої форми навчальної діяльності в освітній (навчальний) процес закладів освіти відбувалося поступово й мало багато експериментальних форм. Деякі з історичних різновидів форм індивідуалізованого навчання трансформувалися в більш сучасні, а інші залишилися в історії як невдалі спроби. Наразі триває період розроблення проблем індивідуалізованого навчання через вплив негативних наслідків пандемії та війни.

7.2 Сучасний стан проблеми індивідуалізації навчання: законодавчі та теоретичні аспекти

7.2.1 Індивідуалізація навчання: законодавча база

Однією з актуальних загроз на сучасному етапі розвитку масових технологій навчання є загострення небезпеки втрати унікальності кожної людини, її здатності обирати власну життєву траєкторію. Тому основною парадигмою сучасної освіти стала особистісно орієнтована парадигма, гуманізація та гуманітаризація навчання, які базуються на постулаті, що індивідуальність є головною цінністю суспільства. Шкільна освіта має сприяти формуванню в учнів цілісної уяви про земну цивілізацію, закладати основи розуміння сучасних проблем, у той же час стверджувати ідею цінності й унікальності людської особистості. Гуманізація та гуманітаризація освіти – це її переорієнтація на особистісну спрямованість, на процес і результат розвитку, на самоствердження, самореалізацію дитини. Важливість розвитку індивідуальності як основи для гармонійного розвитку людини як особистості-творця підкреслюється в усіх чинних документах про освіту.

Закон України «Про освіту» (2017) метою освіти визначає «...всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей...». Також

визначаються важливі поняття: «індивідуальна освітня траєкторія» - персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план; «індивідуальна програма розвитку» - документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» (Про освіту, 2017).

Закон України «Про повну загальну освіту» (2020) декларує, що «...освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до Закону України «Про освіту», цього Закону, інших актів законодавства, освітньої програми (освітніх програм) закладу освіти та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами». Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладу (закладів) освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, зокрема тих, що забезпечують здобуття освіти за мережевою формою здобуття освіти (Про повну загальну середню освіту, 2020).

У *Державному стандарті початкової освіти (2019)* зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та

індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Окреслено, що реалізація цієї мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборонаю будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору; цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини; радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності; розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі; утвердження людської гідності, поваги до прав людини, міцного здоров'я та добробуту, плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Концепція «Нова українська школа» пропонує формулу нової української школи, яка складається з дев'яти ключових компонентів, з яких можна виокремити такі: педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу (Міністерство освіти і науки України, 2016).

В Кронбергській декларації про перспективи процесів придбання і передавання знань на найближчі 25 років (Зустріч експертів ЮНЕСКО 22–23 червня 2007 року в м. Кронберг) наведено деякі прогнози, одними з яких були: зростання ролі учнів в процесі набуття і передавання знань, включаючи процеси створення і поширення контенту; ролі індивідуалізації навчання учнів (Кронбергська декларація про майбутнє процесів придбання та передачі знань, б. д., с. 74–79).

Організацію індивідуальної роботи з обдарованими учнями означено в *Наказі Міністерства освіти і науки України «Про організацію індивідуальної роботи з обдарованими учнями у загальноосвітніх навчальних закладах»*, який регулює питання необхідності виявлення, підтримки та розвитку обдарованості кожної дитини шляхом надання індивідуального підходу до навчання та забезпечення додаткових можливостей для розвитку їх талантів. *Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження інклюзивної освіти»* регулює забезпечення інклюзивної освіти, одним з основних принципів якої є індивідуалізація навчання, що враховує потреби та можливості кожного учня. Індивідуальна форма навчання забезпечує право дитини на здобуття повної загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Організація такої форми навчання визначається *Положенням МОН України про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах* (Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, 2016). Індивідуальна форма навчання може запроваджуватись для таких осіб: для дітей з особливими потребами, за станом здоров'я; для проживаючих у віддалених селах; для тих, хто проживає у зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України; для іноземців або осіб без громадянства тощо. Якщо було здійснено вибір для дитини індивідуальної форми навчання з використанням дистанційних технологій, відповідальність за створення умов для навчання та розвитку, сприяння виконанню дитиною

освітньої програми й отриманню нею передбачених програмою результатів навчання несуть батьки.

Наразі міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій і військових дій. Українські науковці вивчають можливості подолання негативних впливів, аналізуючи дієві міжнародні документи і практики й адаптують їх до наших реалій життя (О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Максименко, Н. Нікольська, О. Шпарик). Освіта в умовах збройних конфліктів, організація навчання в умовах війни та відновлення освітнього процесу після закінчення бойових дій вивчається багатьма міжнародними організаціями: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, Німецьким товариством міжнародного співробітництва (GIZ), Глобальною коаліцією на захисті освітніх установ від нападів (GCPEA), Міжвідомчою мережею освіти в надзвичайних ситуаціях (INEE), Агентством ООН у справах біженців (UNHCR), Інститутом досліджень миру в Осло, Норвегія (PRIO) тощо. Науковці вважають, що забезпечення продовження процесу навчання означає надання освіти в інший можливий спосіб: за допомогою зміни місць навчання; використання неформальних програм навчання; прискорення навчальних занять; залучення тимчасових місць для навчання, домашніх шкіл; використання дистанційних і відкритих методів навчання (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022a, с. 5–18), (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022b, с. 18), (Shelestova, 2021).

Саме індивідуалізоване навчання має допомогти вирішити проблему компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнний час. Воно спроможне вирішувати завдання, які закладені в його основі та структурі: забезпечити цілісний розвиток дитини шляхом визначення її індивідуальної траєкторії розвитку (та на цій основі – створення індивідуальної програми); виокремити індивідуальні особливості

та можливості дитини; активізувати механізми психологічної адаптації в умовах воєнного стану; активізувати навчальний інтерес і мотивацію дитини відкрити вікно можливостей для неї. Незважаючи на важкі життєві реалії, школа має стати привабливим і стимулювальним для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток, дати можливість дитині відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей і бажань.

7.2.2 Теоретичні підходи до проблеми індивідуалізації навчання в сучасній педагогіці й основні поняття дослідження

Доробок педагогів-гуманістів поступово вплинув на зміни підходів до навчання та виховання дітей, і педагогічна наука підтверджує важливість гуманістичного підходу, де основною тезою є те, що людина – головна цінність, мета й результат організації освітнього (навчально-виховного) процесу. Детальніше з провідних позицій гуманітаризації освіти можна виокремити такі: орієнтацію видів діяльності та типу спілкування учнів на гуманістичні ідеали; створення умов для розвитку учнів, актуалізації їхнього потенціалу, стимулювання до особистісного зростання; постійне насичення і збагачення освітнього середовища соціокультурним контекстом, інноваційний розвиток; гуманітаризацію змісту освіти та підручників; розвиток гуманітарної культури й гуманітарного мислення учнів. Провідними принципами гуманітаризації освітнього процесу можна вважати: гуманізацію цілей, змісту освіти; діалогізацію освітнього процесу; диференціацію й індивідуалізацію навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії учня; особистісну самореалізацію учня. Результатом гуманітарної освіти за наявності зазначених умов має стати інтелектуалізація особистості в поєднанні з реалізацією її культурного потенціалу. Усі напрями гуманізації навчання містять у собі цю складову – індивідуальний розвиток дитини, плекання її особистості.

У сучасній педагогічній науці гуманістична освітня парадигма передбачає повну й завершену підготовку здобувача освіти до життя

здебільшого через розвиток його індивідуальності та формування особистості. Проблеми індивідуалізації та диференціації навчання узагальнено в педагогічній, психологічній і філософській літературі. Ці питання досліджували вітчизняні науковці, зокрема за такими напрямками: філософські та психологічні підходи до питання індивідуалізації навчання (І. Зязюн, В. Рибалка); теоретико-методологічні питання диференціації та індивідуалізації навчання (Г. Васьківська, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Кизенко, Н. Ничкало, А. Самодрин, П. Сікорський, Д. Тхоржевський, І. Унт, А. Фурман, М. Ярмаченко, О. Ярошенко); особистісно орієнтований та індивідуальний підхід до навчального процесу як засадничий принцип індивідуалізації та диференціації навчання учнів (Н. Арістова, О. Барановська, І. Бех, С. Бондар, І. Зязюн, В. Кизенко, А. Кірсанов, Л. Липова, В. Лозова, О. Малихін, Л. Момот, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Шелестова, О. Ярошенко); технології поетапного формування знань, умінь і навичок (В. Лозова, В. Паламарчук, В. Рибалка, О. Савченко); різні способи діагностики індивідуальних особливостей учнів (Ю. Гільбух, В. Рибалка); умови реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу в початковій школі (Н. Бібик, О. Барановська, М. Вашуленко, О. Киричук, О. Онопрієнко, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Шелестова); умови реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу в основній та старшій школі (С. Алексеєва, Н. Арістова, О. Губачов, В. Кизенко, О. Кравчук, О. Корсакова, Л. Липова, О. Малихін, Р. Попов, С. Трубачева, О. Черноус) та ін.

Виходячи з аналізу доробку науковців в області індивідуалізації навчання ми визначаємо *теоретико-методологічною основою дослідження* наступні положення: психологічні теорії про індивідуальний і особистісному розвитку людини; ідеї про облік індивідуальних особливостей учнів, педагогічні концепції розвивального навчання (В. Паламарчук, О. Савченко, П. Сікорський, В. Сухомлинський та ін.); сучасні концепції індивідуалізації

та диференціації навчання (В. Кизенко, Ю. Мальований, О. Ярошенко та ін.); гуманістична парадигма навчання і виховання особистості (С. Бондар, С. Гончаренко, В. Кизенко, Ю. Мальований та ін.).

Аналіз основних підходів до поняття «індивідуалізація», викладених у психологічній і педагогічній літературі дозволив розглянути його в різних ракурсах та визначити значущі складові, за якими можна вивести сучасне його визначення та адаптувати до певної вікової категорії людини. Не дивлячись на деякі відмінності в трактовках цього поняття, можливості індивідуалізації навчального процесу розглядалися радянськими та вітчизняними авторами в рамках процесу диференціації, що застосовувалася в класно-урочній системі навчання. Відзначимо, що поняття «індивідуалізація» та «диференціація навчання» розкриваються у багатьох педагогічних дослідженнях, а також дослідженнях на стику педагогіки та психології. В сучасній психології становлення поняття «індивідуалізація» відбувалося через поняття «особистість», яка розглядалася як системне утворення. Поняття «особистість» як особливий соціальний феномен в радянський період вивчав ряд психологів і саме тоді створювалася поняттєва база психологічної науки. В період 30–40-х рр. ХХ ст. в центрі уваги було поняття «свідомість»; а в 60–70-х рр. акцент змістився на вивчення поняття «діяльність». Інтерес до поняття «особистість» повернувся в 70–80-ті рр. Психологічні дослідження особистості як суб'єкта предметної діяльності проводили за напрямками протікання психічних процесів людини в організації власної діяльності; смислової детермінованості психічних процесів та ін. Психологічні дослідження особистості як суб'єкта спілкування представлені роботами в області діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин, дослідженнями діалогічності свідомості, особистісного зростання в спілкуванні. Психологічні дослідження особистості як суб'єкта самосвідомості лежать в області «відкриття» людиною власного «Я» в процесі вікового розвитку, самооцінки особистості, смислової сфери

особистості, моральної саморегуляції поведінки та ін. У віснику психології і педагогіки термін «індивідуалізація» трактується як пошуки засобів позначення своєї неповторності, своєрідності, намагання транслювати іншим своє особистісне ставлення до них (Вісник психології і педагогіки, б. д.).

Особистісно орієнтований підхід зародився в межах знаннєво орієнтованого підходу, який визначався як сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, який досягається як результат навчально-виховної роботи. Такий підхід мав за мету сприяння соціалізації особистості, засвоєння інтелектуального та духовного багатства людини. Особистісно орієнтований підхід абсолютною цінністю визначає саму людину. За такого підходу забезпечується вибір змісту освіти задля задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб, гуманне відношення до особистості дитини, що постійно розвивається, становлення її індивідуальності та сприяння можливості самореалізації в культурно-освітньому середовищі. Особистісно орієнтований підхід обов'язково враховує принцип індивідуалізації навчання і на цій основі розробляються відповідні педагогічні технології.

Важливе місце в сучасній психології та педагогіці займає концепція соціалізації (Лавриченко, 2006), (Лавриченко, 2000), яка тісно пов'язана з поняттям індивідуалізації особистості. Акцентують увагу на тому, що процес соціалізації як входження людини в соціальний організм суспільства відбувається поступово й мають свою специфіку на кожному з вікових періодів її розвитку. Іншими словами, є в основі всіх зазначених теорій лежить індивідуальність та індивідуальний підхід до навчання й розвитку людини. У педагогічній літературі індивідуальний підхід часто визначається як принцип педагогіки, за якого в навчально-виховній роботі в класі досягається педагогічна взаємодія з кожною дитиною, яке базується на знанні його рис особистості й умов життя, розуміння неповторної

індивідуальності дитини. Як принцип він відкриває можливості виявлення спрямованості особистості кожного учня, його схильностей, інтересів, здатностей; здійснення активного впливу на учня, цілеспрямованого формування його інтересів і потреб, формування індивідуальності.

В існуючих на пострадянському просторі педагогічних енциклопедіях і словниках визначення поняття «індивідуалізація навчання» базувалося на врахуванні індивідуальних особливостей дитини і створенні потенційних можливостей в освітньому (навчально-виховному) процесі для їх реалізації. У них поняття «індивідуалізація навчання» визначалося як організація навчального процесу за врахування індивідуальних особливостей учнів, яка дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня.

В Українському педагогічному словнику поняття «індивідуалізація процесу навчання» визначається як організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання (Головко, 1997).

В Енциклопедії освіти (2021) поняття «індивідуалізація навчання» визначається як організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей потреб, інтересів. Там само поняття «диференційований освітній процес» визначається як процес, за якого здобувачів освіти поділяють на типологічні (гомогенні) групи за рівнем успішності (досягнень), темпом навчання, індивідуальними навчальними можливостями, пізнавальними інтересами, професійним самовизначенням, інклюзивними характеристиками. Такий процес є ефективним засобом реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходів (Кремень, 2021, с. 243–244).

Індивідуалізація навчання, спрямовуючись на розвиток особистості, підпорядковує форми, методи і засоби дидактичного впливу, педагогічні технології до індивідуальних особливостей задля забезпечення передбачуваного рівня сформованості ключових компетентностей освітнього результату. Планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів включає в себе: характер і відчуття дидактичних впливів; трисуб'єктність сприймання знань; особистісні конструкти мислення; індивідуальний темп засвоєння знань; перспективи подальшого розумового розвитку. Індивідуалізацію навчання поступово почали розглядати не як пристосування до індивідуально-типологічних особливостей, а їх розвиток під впливом організованого колективного навчання, гармонійного поєднання інтересів суспільства й особистості. Поступовий відхід від колективних форм організації навчальної діяльності учнів, зміни усталених форм навчання все більше дають можливість розвивати індивідуальні та групові форми взаємодії, визначати індивідуальну траєкторію навчання й розвитку дитини.

Розглянемо дослідження поняття «індивідуалізація» в психологічних і педагогічних дослідженнях радянських та сучасних вчених. Дослідження поняття «індивідуалізація» в психологічних та педагогічних дослідженнях радянських та сучасних вчених узагальнено в таблиці 7.2.

Таблиця 7.2: Поняття «індивідуалізація» в психологічних та педагогічних дослідженнях радянських і сучасних вчених

Автори	Загальні аспекти поняття «індивідуалізація»
Алексеева С. (Алексеева, 2021a, с. 142-145, 2021b, 2021c)	Розробила змістовий компонент технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи, що розкриває когнітивну складову системи навчання старшокласника; дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній школі (забезпечення персонального шляху реалізації особистісного потенціалу старшокласників на основі урахування їхніх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду).

<p>Арістова Н. (Топузов, Малихін, & Арістова, 2021, с. 5–12)</p>	<p>Визначила тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо забезпечення якості освіти у старшій профільній школі.</p>
<p>Арістова Н., Барановська О., Калініна Л., Малихін О., Топузов О. (Барановська, 2020) , (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022, с. 180–190), (Malykhin, Aristova & Kalinina, 2022 с. 454–464), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2021, с. 23–31)</p>	<p>На основі принципів педагогіки партнерства узагальнено та структурувано технології, техніки, методи і прийоми психологічної підтримки учнів спільно з батьками в рамках «трикутника партнерства». Взаємодія в «трикутника партнерства»: ролі учень-вчитель-батьки.</p>
<p>Балацька Л. (Балацька, 1967, с. 48–57)</p>	<p>Вивчала прояви індивідуальності молодших школярів крізь вивчення індивідуальних властивостей уяви як особистісної якості; зробила висновки про важливу роль створення позитивної мотивації у розвитку творчої уяви. Встановила, що з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-і класи).</p>
<p>Балл Г. (Балл, Таранов, 1989, с.7–15)</p>	<p>Вивчав проблему співвідношення потреб, мотивів і цінностей особистості.</p>
<p>Барановська О. (Барановська, 2023а , с. 7–14)</p>	<p>Розробила дидактичну модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах війни (очне, змішане та дистанційне навчання); виокремила технології індивідуалізованого навчання, зокрема, технології формування читацьких умінь учнів початкових класів в умовах воєнного стану; технології, що враховують ступінь впливу на дитину травмувальної ситуації. Проаналізувала дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах війни.</p>

<p>Богуславська Б. (Богуславська, 1967, с. 31 – 38)</p>	<p>Досліджувала індивідуально-психологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання читання першокласників. Узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого.</p>
<p>Васьківська Г. (Васьківська, 2018)</p>	<p>Розглянула дидактичні аспекти диференційованого навчання; диференціацію навчання вважала засобом втілення індивідуалізації, яка означає перехід дитини на власні план, програму, навчальний посібник. «Диференціація навчання» - умова функціонування освітніх систем; «диференційоване навчання» - характерна ознака навчального процесу»; «диференційований підхід» - підхід до організації навчання.</p>
<p>Губачов О. (Губачов, 2009)</p>	<p>Довів, що диференціація навчання зумовлює інтенсифікацію допрофільної підготовки і передбачає: організацію навчально-виховного процесу на принципах пізнання і самопізнання індивідуальних ознак особистості учня; формування в учнів потреби розвитку особистості й необхідності соціального та психологічного супроводу; потреби у професійному самовизначенні; формування знань про зміст профільної та професійної діяльності; впровадження різноманітних форм організації навчання.</p>
<p>Кизенко В. (Кизенко, Васьківська, Бондар й ін., 2012), (Кизенко, 2021а, с. 243–244), (Кизенко, 2014), (Кизенко, 2018), (Кизенко, 2017), (Кизенко, 2021b)</p>	<p>Довів, що процес диференціації є ефективним засобом реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходів; акцентував, що індивідуальні форми навчання застосовуються в рамках диференціації навчання; обґрунтував, що: перехід на профільне навчання в сучасних умовах можна розглядати як форму радикальної диференціації навчання: з психолого-педагогічних позицій – створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвиток інтересів і здібностей кожного здобувача освіти; із соціальних позицій – найбільш повне розкриття й раціональне використання можливостей кожного члена суспільства; з педагогічних позицій – створення нової дидактико-мотиваційно-організаційної системи індивідуалізованого навчання здобувачів освіти.</p>
<p>Киричук О. (Киричук, 1967, с. 1–7)</p>	<p>Показав важливість створення для певних груп учнів з різними навчальними можливостями оптимальних умов: індивідуальний підхід, диференціацію навчання; вивчав проблему формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання і виховання.</p>
<p>Костюк Г. (Костюк, 1989)</p>	<p>Довів, що індивідуалізація – не пристосування до рівня навченості дітей шляхом пониження об'єктивних вимог, а послідовний цілеспрямований їхній розвиток на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей (забезпечує формування не тільки навчальних можливостей, а цілісної особистості, сприятиме її гармонійному розвитку, реалізації творчого потенціалу). Концепція розвитку Г. Костюка: індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю, в міру того як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система</p>

	<p>психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції. Наголошував на поглибленні «індивідуального підходу в існуючих організаційних формах», розрахованого не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих. Вважав, що авдання навчання полягає в тому, щоб ширше і повніше розвивати розумові сили, здібності кожного школяра відповідно до його можливостей, а процес навчання потрібно будувати так, щоб усі учні незалежно від їх індивідуальних особливостей, успішно оволодівали обов'язковим програмовим матеріалом, але щоб водночас могла розкритися індивідуальна своєрідність кожної дитини, найповніше реалізувалися її здібності.</p>
<p>Липова Л. (Липова & Терещенко, 2010), (Липова, 2007)</p>	<p>Розглядала сутність понять «індивідуальна форма роботи», «індивідуалізована форма роботи», «індивідуалізовано-групово форма роботи». Перша передбачає самостійне виконання учнями однакових завдань у єдиному темпі; друга характеризується такою організацією роботи, за якої кожен учень виконує специфічне завдання з урахуванням його навчальних можливостей; за третьої є можливість не допустити відставання у навчанні слабких і створити кращі умови для розвитку обдарованих учнів.</p>
<p>Лозова В. (Лозова, 1990)</p>	<p>Вважала, що індивідуалізація здійснюється у двох напрямках: дидактичному (система дій учня та вчителя, яка задовольняє інтереси учня; комплекс форм, методів, способів, засобів як основи впливу на особистість дитини) та психологічному (врахування здібностей, психічних особливостей індивіда, які впливають на процес і результат, обумовлюють наслідки навчання).</p>
<p>Максименко С. (Максименко, 1982, с. 15–28), (Максименко, 2013)</p>	<p>Обґрунтував положення, що застосовуваний в 1960-70 роки генетико-моделювальний метод пов'язав в органічний вузол педагогічну і вікову психологію, підтвердив єдність виховання, навчання і розвитку, які раніше протиставлялися.</p>
<p>Малихін О. (Малихін, 2021, с. 60–66)</p>	<p>Визначив тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо забезпечення якості освіти у старшій профільній школі; структуру готовності педагогів до реалізації індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; науково обґрунтував дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній школі.</p>
<p>Моляко В. (Моляко, б. д.)</p>	<p>Розглядав творчий потенціал особистості як основу його саморозвитку та самореалізації; розробив психологічну теорію творчості, яка становить одну з базових платформ для проблеми індивідуалізації навчання учнів.</p>
<p>Ніколенко Д. (Ніколенко, 1964, с. 25)</p>	<p>Вважав, що психолого-педагогічна освіта вчителя за своїм змістом повинна стати дитинознавством в широкому його розумінні, забезпечити здатність бачити дитину в її розвитку, уявляти її зрілим громадянином, щоб засобами свого навчального предмету формувати у свого учня інтелект, почуття і волю, риси характеру і переконання відповідно до ідеалу громадянина країни.</p>

<p>Онищук В. (Онищук, 1995 с. 26–28)</p>	<p>Виділив три рівні розвитку індивідуалізації навчання: врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання і розвитку; здійснення засобами диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним ступенем складності для різних груп учнів); за допомогою індивідуального підходу, який здійснюється з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів і вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності. Індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях розглядає як комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів.</p>
<p>Паламарчук В. (Паламарчук, 1999а), (Паламарчук, 2006), (Паламарчук, 1999b), (Паламарчук, 1999с), (Паламарчук, 2001)</p>	<p>Довела, що диференціація та індивідуалізація навчання забезпечують творчий розвиток учня, враховуючи його інтелектуальну, емоційно-вольову та дійово-практичну сфери, фізичний і психічний стан. Виокремила шляхи її реалізації: профільне навчання; створення альтернативних програм та підручників різної складності; зменшення наповнюваності класів і поділ їх на групи; розгалуженість соціально-психологічної служби в школі; вивчення специфіки обдарованості дітей. Індивідуалізація навчання завершує процес диференціації і означає перехід обдарованої дитини на власний план і програму роботи, знаходить зони вільного розвитку дитини.</p>
<p>Савченко О. (Савченко, 2012), (Савченко, 1997, с. 39–57)</p>	<p>Вважала, що індивідуальний підхід в шкільній практиці знаходить вияв у врахуванні типових особливостей учнів; на уроці здійснюється через групові диференційовані завдання з включенням окремих індивідуальних. Одним з основних принципів реформування змісту початкової освіти вважала гуманітаризацію та диференціацію і на цій основі – формування творчої особистості. Акцентувала на необхідності вивчення особливостей учнів різними методами, врахуванні різної підготовки дітей до навчання; доводила, що досягнення гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного та фізичного перевантаження є можливим за умови максимального врахування індивідуальних відмінностей дітей на всіх рівнях організації навчального процесу.</p>
<p>Сікорський П. (Сікорський, 2000)</p>	<p>Розглядав диференціацію навчання як множинність та варіативність індивідуальних та колективних підходів до суспільно узгоджених цілей освіти, що створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учня та вибору ним життєвого шляху; диференціацію навчання: як поділ учнів на типологічні групи за певними психологічними критеріями й адаптація до них решти компонентів навчання (змісту, форм, методів тощо) з метою досягнення оптимального розвитку учнів. Вважав, що у початкових класах основою для диференціації навчання і основним компонентом є учні, до яких адаптуються компоненти навчання.</p>

<p>Скрипченко О. (Скрипченко, 2001), (Скрипченко, 1967, с. 3–10)</p>	<p>Довів, що навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів, змінам в індивідуальних відмінностях, показниках розвитку дітей; встановив відповідну закономірність в навчанні; проаналізував зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання: «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів.</p>
<p>Сухомлинський В. (Сухомлинський, 2008), (Сухомлинський, 1977)</p>	<p>Автор концепції, в якій поєднувалися ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки; засновник «школи радості», спрямованої на виховання всебічно розвиненої особистості, співдружності поколінь. Головними суб'єктами цієї системи є учитель, учень та родина, метою – формування всебічно розвиненої особистості; складовими всебічно розвиненої особистості – розумове, моральне, громадянське, трудове, фізичне, естетичне, патріотичне, ідейно-політичне виховання. Гуманістичними основами системи Василя Сухомлинського є: створення для дитини «радість буття»; формування культури бажань, культури почуттів; формування почуття власної гідності; створення атмосфери успіху; перевага позитивних стимулів і реакцій на поведінку дитини над негативними; взаємодія школи, сім'ї, громадськості тощо. У педагогічній системі для учнів початкових класів проєкспериментовано різні форми організації навчання та виховання, у тому числі – школа радості, уроки в зелених класах, уроки мислення, уроки розвитку мовлення, «вузлики знань» (проблемні запитання), «Книга природи», дві програми навчання (обов'язкова і розширена) тощо.</p>
<p>Топузов О. (Топузов, Засекіна, 2021), Топузов, Малихін & Арістова, 2021, с. 5–12)</p>	<p>Узагальнив сучасні наукові підходи до вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та визначив основні напрями її дослідження; науково обґрунтував дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній школі.</p>
<p>Трубачева С. Трубачева & Корсакова, 1999, с. 80–85), (Трубачева & Замаскіна, 2020, с. 195–198)</p>	<p>Вважала, що функціями освіти має бути людиностворююча (гуманістична) функція, що передбачає збереження й відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для саморозвитку та самореалізації; створила модель проєктованої особистості (системне охоплення соціальних та особистісно значущих складових життєвого досвіду, головні сфери духовно-психічного життя дитини, потреби і інтереси).</p>

Унт І. (Унт, 1990)	Визначала індивідуалізацію як систему педагогічних дій, спрямованих на цілісне врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей та можливостей їх індивідуального розвитку; розглядала індивідуалізацію як облік в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються. Основні тези: в умовах класно-урочної системи організується індивідуалізований процес з орієнтацією на типові групи вихованців; індивідуалізація здійснюється фрагментарно; зв'язки між процесом індивідуалізації та процесом навчання;
Шелестова Л. (Шелестова, 2021b, с. 193–196), (Шелестова, 2021c), (Шелестова, 2022a), (Шелестова, 2021d, с. 341–360)	Акцентувала на тому, що змішаному навчанню властива персоналізація (індивідуалізація), досвідно-орієнтований характер навчання, високий рівень домагань та самоконтроль; виділяла важливість за змішаного навчання організації індивідуальної підтримки кожному учневі; акцентувала на тому, що такі якості як самостійність та здатність організовувати власну діяльність (приймати цілі навчальної діяльності та слідувати їм, планувати власну діяльність, здійснювати її контроль та оцінювання, взаємодіяти з педагогом та однолітками у процесі навчання) лише формуються у молодших школярів, тому виникає певна суперечність між завданням навчатися дистанційно і пізнавальними можливостями дитини, рівнем сформованості самостійності.
Ярошенко О. (Ярошенко, 2016) (Ярошенко, 1999)	Автор концепції групової диференціації навчальної діяльності учнів, яка спирається на теорію діяльності малих груп людей, закономірності групової динаміки.

Аналіз показав, що визначення *термінів «індивідуалізація навчання» та «індивідуалізований підхід»* мають спільну площину, але їхня ієрархія розглядається по-різному. Частина авторів вважає, що поняття «індивідуалізація навчання» є більш вузьким поняттям, ніж поняття «індивідуалізований підхід». «Індивідуалізація навчання» визначається з двох ракурсів: як організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання зумовлюється індивідуальними особливостями учнів; як різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуалізований підхід Г. Селевко та ін.). Інші доводять, що «індивідуалізація навчання» – більш широке поняття, ніж поняття «індивідуалізований підхід»: перше передбачає і діяльність вчителя, і діяльність учнів, причому на всіх етапах процесу навчання», а друге – тільки діяльність вчителя. Тож індивідуалізований

підхід в навчанні розглядається як принцип індивідуалізації навчальної діяльності, а індивідуалізований (індивідуальний) підхід є складовою частиною індивідуалізації навчальної діяльності (О. Кірсанов). Деякі дослідники пов'язують ці поняття таким чином: індивідуалізація навчання – особлива організація навчального процесу в колективі класу, спрямована на здійснення вимог індивідуалізованого підходу (Є. Рабунський). *О. Савченко* зауважує, що індивідуалізований підхід в шкільній практиці знаходить вияв у врахуванні типових особливостей учнів; на уроці здійснюється через групові диференційовані завдання з включенням окремих індивідуальних (Савченко, 2002) (Савченко, 2004). *Л. Шелестова*, аналізуючи ці поняття, акцентує на тому, що «траєкторія» та «маршрут» не одне те саме. Розмежовуючи поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут», автор зазначає, що перше – це лінія учня в його саморозвитку з властивими йому своєрідними неповторними рисами (тобто вплив навчання на зміни особистості учня); друге – завчасно намічений шлях отримання освіти на основі індивідуальної програми з урахуванням його досвіду, рівня його навчальних потреб і можливостей (Шелестова, 2022а).

З основних визначень ключових понять можна виокремити наступні: «індивідуалізація навчання», «індивідуалізований підхід», «індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна траєкторія навчання», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», технології індивідуалізації навчання тощо. В останні роки виникла дискусія щодо синонімічності та взаємозв'язку термінів «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання». Індивідуалізація навчання розглядається як педагогічний принцип побудови системи відносин учня з учителем, де враховуються й розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника; як форма організації навчальної діяльності учнів на уроці; як освітня технологія, що ґрунтується на принципі індивідуалізації.

Індивідуалізоване навчання – це вид навчання, що здійснюється на засадах індивідуалізації із застосуванням відповідних технологій, метою якого є розвиток індивіда згідно з його здібностями й у притаманному для нього темпі. Тобто це навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпом, формами контролю й оцінювання тощо, де передбачається всебічне вивчення особливостей учнів (їхніх потреб, інтересів, здібностей і можливостей), наявність у наступний спосіб підготовлених учителів, адаптованих та індивідуалізованих курсів, програм, розвинена матеріально-технічна база. Індивідуальне навчання виступає як форма, модель організації освітнього (навчального) процесу, за якої вчитель взаємодіє лише з одним учнем; один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо); двоє учнів взаємодіють між собою (взаємонавчання) без участі вчителя. У сучасній педагогічній науковій літературі виділяють такі різновиди індивідуальної форми роботи: індивідуальна, індивідуалізована й індивідуалізовано-групова. Індивідуальну форму роботи застосовують на всіх етапах процесу навчання. Вона передбачає самостійне виконання учнями однакових завдань у єдиному темпі. Індивідуалізована форма характеризується такою організацією роботи, за якої кожен учень виконує специфічне завдання за врахування його навчальних можливостей. Індивідуалізовано-групова форма є додатковою формою навчальної роботи, завдяки якій є можливість не допустити відставання в навчанні слабких і створити кращі умови для розвитку обдарованих учнів (О. Барановська, С. Бондар, В. Кизенко, Л. Липова, Л. Момот, С. Трубачева та ін.). Серед видів індивідуальної роботи науковці виділяють: діяльність окремого учня; виконання роботи учнем одночасно з іншими учнями класу, групи; різна тривалість виконання навчального завдання; виконання загальнокласної навчальної роботи; виконання окремого завдання. Індивідуальна форма роботи на уроці дає змогу враховувати темп навчання кожного учня, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю й

оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність, але потребує значних затрат часу й зусиль учителя.

Отже, на основі проведеного аналізу основних понять можна види літи певні аспекти індивідуалізації навчання: соціальним аспектом індивідуалізації навчання є цілеспрямований вплив на всебічний розвиток дитини (її здібностей, творчої індивідуальності за врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально типологічних) особливостей); психологічним аспектом індивідуалізації навчання є спрямованість на створення сприятливих умов для індивідуального розвитку дитини в освітньому (навчальному) середовищі (спільну продуктивна діяльність у «трикутнику партнерства»); дидактичним аспектом індивідуалізації навчання є створення дидактичних умов для навчання та розвитку дитини і її особистому просторі, створення індивідуальної освітньої траєкторії й індивідуального освітнього маршруту шляхом реалізації педагогічних технологій індивідуалізованого навчання (із застосуванням певної сукупності форм, методів й засобів навчання); методичним аспектом індивідуалізації навчання є створення цілісної методичної системи, яка може вирішити основні дидактичні цілі (підручник, методичні рекомендації, дидактичні матеріали тощо). Наразі процес індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти трансформується й адаптується до реалій воєнного стану. Труднощі організації освітнього (навчального) процесу в різних регіонах України та проблеми адаптації дітей до існуючих реалій за кордоном, різні системи соціальних взаємозв'язків вимагають змінювати підходи до навчання. Важливим напрямом досліджень є такі, що знаходять і застосовують зарубіжний досвід навчання у важких умовах.

7.2.3 Організація індивідуалізованого навчання та проблеми творчого розвитку дитини в зарубіжній педагогіці

У зарубіжній педагогіці існують різні варіанти індивідуалізації навчання. Найцікавішими в контексті розвитку індивідуальності є освіта в країнах Австралійського Союзу та Фінляндії. Розглянемо їх більш детально.

Австралія пройшла довгий шлях до спеціальних програм розвитку обдарованих дітей від селективних класів в 30-ті роки ХХ ст. до участі в першій Всесвітній конференції в Лондоні, присвяченої обдарованим дітям (1975). С. Кириченко в дисертаційній праці проаналізувала організацію роботи з обдарованими дітьми в країнах Австралійського Союзу (Кириченко, 2016). За дослідженням, у 1985 році було створено Австралійську асоціацію з освіти обдарованих і талановитих дітей; у 90-х роках меморандум «Австралійське майбутнє» проголосив тезу, що процвітання країни залежить від розроблення стратегій розвитку талантів та обдарованості. Акцентувалося на необхідності підвищення наукової та технологічної грамотності людей формуванню їх критичного мислення, розуміння навколишнього світу, умінь приймати оптимальні та виважені рішення щодо довкілля, власного здоров'я і благополуччя. Нині існує рівний доступ до розвитку обдарованості, який фінансується державою. У цьому регіоні постійно сприяли виникненню різноманітних форм навчання юних талантів, а саме: індивідуалізація навчання, диференціація навчальних програм; можливість групування обдарованих дітей; прискорення (вступ до початкової школи, перехід до наступного класу екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці); збагачення (більш швидкий темп вивчення навчального матеріалу за умови збільшення обсягу навчального матеріалу) тощо. Більшість шкіл в Австралії мають авторські вступні тести й освітні програми для талановитих дітей; існують так звані селективні школи; спеціальні програми розвитку обдарованості дітей; «кластерні» групи (5-6 обдарованих і талановитих дітей, які

навчаються в гетерогенному класі зі спеціально підготовленим учителем); класи з гнучким навчальним планом (обдарованих дітей групували за здібностями, а не за віком); спецкласи для обдарованих дітей (учні з 1 до 7 класу, відібрані за результатами тестування. Вивчалися німецька, індонезійська мови та есперанто (експеримент закрито в 1981 році). Але залишаються так звані «перспективні» класи («opportunity classes»), які охоплюють два останні роки початкового навчання (5-6 класи); селективні середні школи. Виходячи з цього аналізу, можна виокремити способи та засоби індивідуалізованого навчання, які застосовувалися в цьому регіоні (таблиця 7.3).

Таблиця 7.3: Робота з обдарованими дітьми в країнах Австралійського союзу (за дослідженням С. Кириченко)

Організації для підтримки обдарованості:	Різновиди форм навчання	Зміни в навчальних планах і програмах	Оцінювання навчальних результатів	Умови розвитку обдарованих дітей
Асоціація для створення спеціальних програм розвитку обдарованості дітей; Австралійська асоціація з освіти обдарованих і талановитих дітей ((1985); меморандум «Австралійське майбутнє» (90-ті роки); диференційована модель обдарованості й таланту (DMGT) канадського професора Ф. Ганьє; інформаційний центр досліджень в галузі освіти обдарованих (GERRIC) Університету Нового Південного Уельсу;	«кластерні» групи (5-6 обдарованих і талановитих дітей, які навчаються в гетерогенному класі зі спеціально підготовленим вчителем)	Індивідуальний темп навчання обдарованих і талановитих учнів	проведення внутрішньошкільного оцінювання замість зовнішнього для учнів – випускників початкової та старшої школи	прихильність вчителя та його професійність; контракт між учителем і учнем; самостійне навчання дитини; групування обдарованих дітей для роботи над
	класи зі гнучким навчальним планом	обдарованих дітей групували за здібностями, а не за віком	проведення внутрішньошкільного оцінювання замість зовнішнього для учнів – випускників початкової та старшої школи	дослідницьким проектом; додаткові завдання; створення вчителем конкурентного навчального середовища; достроковий перехід

<p>програма допомоги аборигенам і жителям островів Північних територій; віртуальна школа для обдарованих дітей (VSG) – незалежний інтернет-сайт з поглибленими курсами для обдарованих дітей, відкритий для Китаю, США, Канади, Західного Самоа, Англії, Сінгапур та Індонезії.</p>	<p>Спецкласи для обдарованих дітей (1-7 класи)</p>	<p>Діти відбиралися за результатам і тестування. (експеримент закрито в 1981)</p>	<p>Змішане за віком навчання, індивідуальне оцінювання результатів</p>	<p>дитини до наступного класу; запрошення лекторів та проведення екскурсії для ознайомлення з новими розробками та ідеями, що виходять за рамки шкільної програми; надання освітніх матеріалів в мережі Інтернет; диференційований підхід до навчання обдарованих дітей (методи розширення: збільшення обсягу навчального матеріалу, збагачення: завдання підвищеного рівня складності та прискорення: якнайшвидший вступ до початкової школи, перехід в наступний клас екстерном, прискорене</p>
<p>Загальнодержавні програми підтримки обдарованих дітей та молоді: «Пошук талантів в початкових школах Австралії» (Australian Primary Talent Search (APTS)) для учнів 4-6 класу; «Пошук талантів в середніх школах Австралії» (Australian Secondary School Educational Talent Search (ASSETS)) для учнів 7-9 класу; «Творчий підхід в науці і технології»; Національні наукові марафони: «Рішення проблем майбутнього»; «Наука в дії з Сіменс»; «Наукові дослідження»; «Таланти»; «SMART»; «Молоді лідери нового покоління» (YLOC);</p>	<p>«перспективні» («opportunity classes») класи, які охоплюють два останні роки початкового навчання (5-6 класи)</p>	<p>обдарованих дітей групували за здібностями</p>	<p>індивідуальне оцінювання результатів</p>	<p>диференційований підхід до навчання обдарованих дітей (методи розширення: збільшення обсягу навчального матеріалу, збагачення: завдання підвищеного рівня складності та прискорення: якнайшвидший вступ до початкової школи, перехід в наступний клас екстерном, прискорене</p>

«Ignite»; «Western Ship»; «Робокап» («Robocup»); «Гнучкі уми» (Minds in motion); «Глоу» (Glow); «Молоді лідери нового покоління» (YLOC).	індивідуальні або групові заняття	навчання обдарованих дітей включено в освітню програму кожного штату з поглибленим вивченням дисциплін в рамках базової шкільної програми	проведення внутрішньошкільного оцінювання	вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці або поєднання цих методів
	селективні середні школи	відбір обдарованих дітей;	проведення внутрішньошкільного оцінювання	
	масова освіта на сучасному етапі: створення спецкласів; індивідуальний навчальний план для обдарованих в масовій школі	добір темпу навчання; прискорення навчання; індивідуальний план навчання та розвитку; диференційовані курси; індивідуальні консультації	проведення внутрішньошкільного оцінювання; індивідуальне оцінювання	

Педагогіка Фінляндії базується саме на індивідуалізованому підході, вільному розвитку дитини. Основними принципами фінської педагогіки є: позитивний підхід; розвиток інтересів дитини; особистісний ріст; пріоритет процесу навчання перед кінцевим результатом; акцент на музичному, фізичному вихованні, творчому розвитку дитини (початкова школа); дослідження оточуючого світу й себе як його частини; кожен предмет має стати цікавим; автономність шкіл. Головними принципами розвитку

особистості у фінських школах виведені такі: у дитини має бути дитинство; мода на ранній розвиток не вважається доцільною; завдання початкової школи – знайомитися із собою; початкова школа – 1–7 класи; існує 0 клас (адаптивний) на базі школи. Ключові компетентності: уміння мислити й навчатися, бути незалежним; турбота про себе й навички повсякденного життя; культурні компетентності, взаємодія й самовираження (творча і наукова діяльність); мультиграмостність (уміння кодувати і декодувати інформацію в різних джерелах); інформаційно-комунікаційні технології (інформатики в школах Фінляндії немає); вплив, участь у побудові майбутнього; навички трудового життя та підприємницька діяльність. Школа Фінляндії ґрунтується на так званій позитивній концепції. Позитивна педагогіка спирається на такі підходи: дитина завжди в центрі; якщо є проблема, потрібно змінити ситуацію; концепція благополуччя PERMA; учень – активний учасник процесу; щасливі діти навчаються найкраще; «ні» булінгу і конфліктам, теплі стосунки; мотивація; розставлення пріоритетів; необхідність ситуації успіху. Емоційними складовими розвитку особистості в школах є: активність; відсутність стресових факторів; швидка емоційна допомога; профілактика негативних моментів; позитивний емоційний фон; внутрішній ріст і мотивація. Принципи спілкування і взаємодії включають в себе: навички поваги до всіх учасників соціуму (особливо початкова школа); різноманітні форми спілкування (школа як великий колектив, де всі взаємодіють і спілкуються); колективні форми заохочення. Форми і методи оцінювання у фінських школах також у своїй основі мають позитивний підхід: альтернативні форми оцінювання; вербальне оцінювання; оцінювання себе; проєктивні методи оцінювання; оцінювання колективом; бальне оцінювання (відносне); порівняння з самим собою (попереднім результатом); негатив через позитив (якщо оцінка негативна, учитель інформує, що потрібно зробити для покращення). Цікавим різновидом форм навчання є так зване феномен-орієнтоване навчання. Його критеріями визначено: зв'язок із

реальним життям, неподільність та осмисленість. Така форма це – універсальний підхід, де важливий процес, а не результат, конструктивне збагачення, особистісні знахідки. Замість дроблення реальності береться одне явище й вивчається з точки зору всіх дисциплін на всіх рівнях. Це власне, є варіантом інтегрованого навчання. Схожий підхід існує у вальдорфській педагогіці. Реалізація проєктного підходу у фінських школах передбачає такі форми, методи та способи взаємодії: створення безпекового середовища; встановлення цілей і завдань; спостереження; вибір феномена; розподіл ролей і методів; активізація знань; створення інформаційного поля в мікрогрупах; мозковий штурм; формування учнями критеріїв оцінювання; виконання проєкту й оцінювання його. *Дистанційне навчання у фінських школах* базується на націоналізації освітніх платформ і сервісів; цифровізації освіти (система освіти має бути цифровою платформою); акцент на інтеграції дисципліни та використанні навичок; усебічна підтримка учня (Система освіти Фінляндії: за мотивами онлайн-курсу, 2021).

У системах навчання кожної країни завжди в тій чи іншій мірі присутня індивідуалізація навчання. В *Ізраїлі* є три види освіти: державна освіта, яка здійснюється згідно з методикою та програмами, затвердженими Міністерством освіти; державно-релігійна, де 40% часу приділяється релігійним предметам і незалежна освіта (освітні заклади, що вивчають Тору). Діти також можуть відвідувати арабську школу. Освіта дітей починається з дошкільної ланки (за законом дитина має починати відвідувати садок з 3-х років) і продовжується до шостого класу (12 років). Існує багато випадків מִשְׁפָּחוֹן (мишпахтон) – навчання дошкільнят за відповідними програмами в домашніх групах з невеликою кількістю дітей. У закладах існує двомовність: іврит та російська мова. З 5 років діти переходять до передшкільної підготовки: גַּן חוּבָּה – ган хова. Центри дошкільного навчання – багатопрофільні центри розвитку, які мають комплексний підхід до роботи з дитиною з допомогою терапевтів, спеціалістів із розвитку, логопедів,

спеціалістів із роботи з батьками. Тут реалізуються різноманітні програми розвитку: мистецтво, творчість, оточуючий світ, проводяться різного виду діагностування, майстер-класи та гуртки для дітей, у тому числі й разом з батьками. Ізраїльські школи 25% предметів від затвердженої програми залишають на індивідуальний вибір. Існує розподіл учнів за рівнем знань. У початковій школі завдання додому не задається. Існує багато програм для вдосконалення мови, формування базових мовних і комунікативних навичок, творчого мислення, дослідницьких умінь, творчого розвитку, участь в інтелектуальних іграх. Здаються громадські та муніципальні тести. У середній ланці починається поділ школярів на групи за успішністю та здібностями, відповідно до рівня підготовки учнів предмети в групах викладаються на різних рівнях.

У французькій педагогіці під індивідуалізацією розуміється, перш за все, удосконалення самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей. Якщо школярі в класі самостійно працюють над виконанням одних і тих же завдань, то це вважається індивідуальною роботою. Материнська школа у Франції – це фактично підготовка до школи, але туди зобов'язані ходити всі діти. Французьке навчання дуже залежить від матеріального статку батьків, тому й було з 2019 року введено материнські школи. Вважається, що така система забезпечить кращу соціалізацію та знизить рівень неуспішності дітей у початковій і середній школі. Власне навчання починається з 6-ти років. Існують приватні школи. Базові напрями навчання в школі: володіння рідною мовою, знання французької мови; математика; пізнання світу; художня освіта; життя разом.

У США індивідуалізацією вважаються будь-які форми і методи обліку індивідуальних особливостей учнів. У свій час існувала теорія константності інтелекту, яка декларувала, що головною метою школи має бути забезпечення диференційованого й індивідуалізованого навчання, яке б ураховувало індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-

типологічні) особливості учня та давало можливість просуватися власним навчальним темпом за індивідуальною освітньою траєкторією. Концептуальний підхід Дж. Дьюї дав початок розвитку багатьох систем індивідуалізованого та групового навчання: Віньетка-план, Дальтон-план, метод проєктів та інші.

Подібної системи в світі, яка існує в Японії, немає. Курс шкільного навчання тут займає 12 років і половина його доводиться на початкову школу через виняткову складність і трудомісткість вивчення рідної мови. Учні повинні засвоїти 1850 ієрогліфів – мінімум, встановлений міністерством освіти (але навіть для читання книг і газет вимагається знати набагато більше – до 3 тисяч). Додатково існує навчання в школах «дзюку» (у перекладі – «школа майстерності», але правильніше б сказати – «школа репетиторства»). Там спеціально підготовлені вчителі доопрацьовують з дітьми вивчене в школі, додаючи до цих знань нові, якими можна похизуватися на іспиті. Річний дохід усіх «дзюку» складає суму в трильйон ієн, зіставну з витратами країни на військові потреби. Відмінністю японських шкіл від інших у світі є також те, що важка освітня праця лягає тут на плечі хлопчиків. Дівчата ж більше орієнтовані на материнство та сім'ю. Не випадково тому в японських школах працюють переважно чоловіки. Навчання у вищій середній школі триває 3 роки та передбачає спеціалізацію за гуманітарними та природничими предметами. До предметів старшої середньої школи входять: державна мова (сучасна, стародавня), гуманітарні науки (географія, історія Японії, суспільство (соціологія, етика, політологія, економіка), математика (алгебра, геометрія), природничі науки (фізика, хімія, біологія, геологія), мистецтво (музика, образотворче мистецтво, каліграфія, ремесла), фізкультура, праця, англійська мова, інформатика. Спеціалізованими предметами на вибір є агрономія, промисловість, торгівля, рибальство, медогляд, добробут, іноземні мови тощо. У приватних школах додатково викладають інші предмети. Існує також класна година, присвячена вивченню

історії краю, пацифізму, шкільним заходам. Загальнодержавних підручників не існує. Основним завданням політики японської держави в сфері освіти стало виховання й навчання творчої, неординарно мислячої, гармонійної й духовно багатой особи, здатної діяти в різноманітно консолідованих суспільних і державних структурах. Але гендерний підхід у Японії натикається на протиріччя між національними традиціями та вимогами світового освітнього простору.

Аналіз зарубіжного досвіду дає змогу виділити наступні загальні риси диференціації й індивідуалізації в закладах освіти (навчальних закладах освіти): загальна освіта в молодших класах у всіх розвинених країнах є індивідуалізованою чи диференційованою в той чи інший спосіб; як правило, початкове навчання охоплює від чотирьох до шести років навчання в школі; кількість напрямків диференціації й індивідуалізації залежить від ступеня впливу державного керівництва й свободи дій у регіонах; співвідношення між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію є досить різноманітним: від досить жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до можливості набору з багатьох курсів, пропонує за весь період навчання (Англія, Шотландія, США та ін.); існує досить міцний зв'язок дошкільної та шкільної освіти.

7.3 Психолого-дидактичні аспекти індивідуалізації навчання в практиці початкової школи

7.3.1 Індивідуально-типологічні особливості дітей 9–11 років як основа для здійснення індивідуалізації навчання

Молодший шкільний вік – важливий період інтенсифікації розвитку дитини, коли активно формуються психічні новоутворення, які дають їй змогу активно пізнавати світ і себе. Цей період за віковою періодизацією українських психологів і педагогів називається молодшим шкільним віком. Головною подією в цей період розвитку дитини є початок шкільного

навчання й перехід від ігрової діяльності до навчальної. Саме в процесі навчальної діяльності відбуваються такі новоутворення, як: довільність психічних процесів (уваги, пам'яті, сприймання інформації); зміни в моториці й активні фізіологічні зміни; трансформація вольової сфери (свідома постановка мети, складання плану дій, організація режиму власної активності, подолання труднощів, рефлексія, мотивація). Головні новоутворення молодших школярів вивчають психологи: психологічні проблеми процесу навчання; вікова та педагогічна психологія; вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку; індивідуальні варіанти розвитку молодших школярів; психічний розвиток особистості у навчально-виховному процесі та ін. (Кириленко, 2007), (Костюк, 1989).

У віці 9–11 років уже починається розшарування між хлопчиками та дівчатками в темпах розвитку. Головним новоутворенням у цьому віці залишається початок навчальної діяльності та зміна ролей. Саме під впливом навчальної діяльності змінюються характер мислення дитини, її увага й пам'ять. У школі дитина вперше зустрічається з новим для себе способом взаємодії з дорослою людиною. У цьому віці діти поважають статус учителя як представника суспільства, починають освоювати систему ділових відносин. Дитина усвідомлює своє нове положення в суспільстві, опановує суспільно спрямовані за змістом правила поведінки. Спілкування в молодшому шкільному віці стає більш цілеспрямованим, оскільки з'являється постійний і активний вплив учителя, з одного боку, однокласників – з іншого. Вплив батьків у цьому віці є потужним, і тому дитина потрапляє до «трикутника партнерства», де ролі вчителя та батьків досить значні. Оцінка вчителя в цій системі взаємодій стає пріоритетною, часто його характеристика інших учнів сприймається як головна. Міжособистісні відносини будуються на емоційній основі, хлопчики й дівчатка утворюють дві незалежні підструктури, хоча й нестабільні. У молодшому підлітковому віці (10–11 років) починає відбуватися втрата

дитячого статусу, хоч і зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї й пріоритет дорослих. Учні четвертих класів уже перебувають у перехідному періоді до підліткового віку. Існує різноманітна термінологія, яка належить до цього вікового періоду: «критичний вік», «критичний період», «зламний вік», «перехідний вік». «Підйоми» і «падіння» у цьому віці обумовлені якісними змінами, супроводжуються появою в дитини значущих суб'єктивних утруднень, виникненням об'єктивних перешкод під час її взаємодії з довкіллям (Барановська, 2021а). Досягнення в цьому віці пов'язані зі стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності й відкриттям власного «Я», опануванням нової соціальної позиції. З мисленневою діяльністю відбуваються зміни, які визначають перехід до абстрактного й формального мислення, коли дитина оволодіває здатністю в ідеальній формі створювати задум, отримувати продукт і реалізовувати його. Важливим новоутворенням у десятирічній дитини є самостійність у постановці більш складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії та поведінку. Відбувається інтенсивне формування самостійності, опанування прийомами вольової поведінки. Окремо слід розглянути й період початку підліткової кризи, яка пов'язана з духовним зростанням особистості підлітка та зміною його соціального статусу. Важливим новоутворенням дитини, яка переходить з початкової школи до базової (основної) є формування соціальної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин. Соціальна ситуація як умова розвитку й буття особистості в цей період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. У шкільних умовах випускник початкової школи особливої уваги надає спілкуванню. У цьому віці виникають і нові мотиви навчання: бажання бути розумним; прагнення реалізуватися в колективі; прагнення до самоствердження й самовдосконалення; бажання досягти вищого рейтингу в навчанні та неформальному оточенні, отримати схвалення значущої людини (чи групи людей); необхідність виконувати вимоги батьків та інше. У наш час дитина

отримує нову мотивацію для участі в трудовій діяльності, у соціально значущих проєктах, має можливість брати участь у дослідженнях, пошуках, подорожувати, спілкуватися онлайн зі своїми однолітками чи дорослими. Усе це формує загальний фон соціальної ситуації, що впливає на моральний розвиток особистості, на процес виникнення в неї ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів. Сучасні соціальні реалії надають такий арсенал умов і можливих провокацій для становлення їхньої особистості, що дорослі не завжди повністю їх ураховують. Становлення самосвідомості дитини проходить шлях соціального зростання до визначення нової «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди й здатність самостійно відстоювати власні переконання. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду по'язані з активним прагненням до саморозвитку: самовираження, самопізнання й самовиховання. Виникає почуття відповідальності за себе й інших, молодший підліток вчиться самостійно приймати рішення в повсякденному житті, в екстремальних ситуаціях, здійснювати громадянський вибір. Важливою умовою розвитку соціальної компетентності дитини є організація її конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими засобами спроектованої діяльності. Під час такої взаємодії формується суб'єктивна картина світу, визначається роль і місце в системі соціальних відносин, формуються цілі та стратегії їх досягнення. Але потреба в спілкуванні може задовольнитися в соціальних мережах, авторитет може завойовуватися шляхом порушення моральних норм і соціальних правил. Тому завдання школи полягають у психолого-педагогічній підтримці дитини в процесі соціалізації, спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього (навчально-виховного) процесу на вироблення учнем знань про себе, механізми виникнення конфліктів і шляхи виходу з них, усвідомлення власних проблем розвитку й потенційних можливостей, реалізації їх у суспільно-корисній і навчальній діяльності. Особливо це важливо на етапі

переходу з початкової школи до базової (снвної), коли різко зростає психологічне й навчальне навантаження на дитину. Отже, головними процесами в дитини 9–11 років виступають самоствердження та самовизначення, формування основних рис особистості, а провідними завданнями стає засвоєння соціальних ролей (Кутішенко, 2005), (Павелків, 2008), (Подоляк, 2006), (Євтух, Лузік, Ладогубець & Ільїна, 2015), (Дуткевич & Савицька, 2020), (Галян, 2011), (Савчин, 2011), (Савченко, 2012), (Скрипченко, 2001).

Методичні розробки для вчителів молодших класів насамперед націлені на зростання особистості учня, розуміння їхніх індивідуальних особливостей (Т. Байбара, Н. Бібик, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Г. Коваль, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Прищепа, Н. Скрипченко, А. Цимбалару та ін.). Наводяться дані, за якими лише незначна частина школярів (від 2,1% до 4,7%) не відчуває труднощів у процесі навчання. Причини появи утруднень аналізуються недостатньо й тому на практиці учні вважають винними в неуспішності самих себе і ця думка підтримується вчителями й батьками. Саме розвиток пізнавальних можливостей молодших школярів, формування стабільної психіки, гармонійного спілкування в колективі є тими чинниками, які найбільш ефективно сприятимуть ефективному подальшому навчанню дитини в школі. У практичній роботі педагога використовується багато тестів і діагностик, щоб на кожному етапі навчання дитини відслідковувати її особистісний приріст.

7.3.2 Основні складові готовності дитини до навчання

Ураховуючи великий обсяг особистісного приросту дитини протягом її розвитку від шестирічного віку (дошкільник та першокласник) до учня-випускника (четвертокласника), вкрай важливо протягом цього періоду визначати стан готовності дитини до навчання за різними параметрами. Завданням учителя є визначення готовності дитини до навчання, яка включає

діагностування її наявних проблем і можливостей, зумовлених психофізіологічними особливостями. Як правило, кожний учитель протягом роботи в школі формує власний блок інформативних методик діагностування різних видів. Вивчення готовності дитини до навчання Т. Піроженко, І. Карабаєва, Л. Соловйова та О. Хартман у школі розглядають як «...оптимальне поєднання взаємодії комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку та діяльності дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, ігрову, творчу. Їх сукупність на певному рівні розвитку виявляється як дошкільна зрілість дитини, складові якої тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені» (Піроженко, Карабаєва, Хартман, Соловйова, Федорчук & Токарева, 2020), с. 41–49). У багатьох джерелах поняття «готовність до навчання» розглядається як інтегроване утворення і містить три основні компоненти: особистісна, інтелектуальна й соціально-психологічна готовність. Іншими словами, особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне» (Шелестова, 2021а, с. 162–163).

Виходячи з аналізу наукових джерел виділяємо складові готовності дитини до навчання: особистісна готовність (психофізіологічна, вольова, мотиваційно-оцінна, емоційно-ціннісна); інтелектуальна готовність (рівень сформованості логічних операцій роботи з інформацією відповідно до віку; активізована зона найближчого розвитку; підготовка до читання; словниковий запас відповідно до віку; рівень наочно-образного мислення відповідно до віку); соціально-психологічна готовність (здатність до прийняття нової соціальної ролі; початковий рівень соціалізації; початковий рівень управління поведінкою; наявність світоглядних уявлень відповідно до віку; здатність співпрацювати з іншими; взаємодія в «трикутнику партнерства»). Критеріями готовності учнів 4-х класів до навчання у школі II ступеня (базової школи) можна вважати: успішне засвоєння програмового матеріалу та сформованість наскрізних умінь; відповідність важливих

новоутворень дитини критеріям для учнів молодшого шкільного віку (довільності, рефлексії, складових процесу мислення тощо); ступінь адекватності взаємовідносин дитини з дорослими й однолітками.

Для вчителя важливим є практичний аспект, тобто, добір і застосування діагностувальних методик у практиці навчання учнів, їхня періодичність та особливості. Існує багато методик, які може використовувати вчитель в адаптованому вигляді. Одним із тестів, який дає можливість виявити індивідуально-психологічні особливості кожної дитини без конкретизації є тести «Автопортрет» Р. Бернса, «Малюнок дерева» Л. Васюкової.

Розглянемо основні складові готовності дитини до навчання: особистісну, інтелектуальну й соціально-психологічну готовність та основні методики і діагностики визначення готовності учнів початкових класів до навчання, які може використовувати вчитель.

7.3.3 Методики визначення готовності учнів початкових класів до навчання: основні складові та їх особливості в роботі вчителя

Особистісна готовність дитини

Розглядаючи поняття «особистісна готовність дитини» важливо виокремити її важливі складові, а саме: психофізіологічна, вольова, мотиваційна, емоційна й особистісно-оцінна готовність. Сутність, складові й особливості особистісної готовності дитини до навчання можна побачити в узагальненому вигляді в таблиці 7.4. Перелік тестів, наведених у таблиці можна доповнити з видання (*Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти, 2010*).

Таблиця 7.4: Сутність, складові й особливості особистісної готовності дитини до навчання

Види особистісної готовності дитини до навчання	Сутність	Основні складові	Особливості	Методики і тести
1) Психофізіол	Сформованість фізичних і	Загальний стан здоров'я та	Учитель спирається на	Тести на розрізнення дзвінких і глухих звуків

огічна готовність	психічних якостей відповідно до свого віку	фізичні дані (зріст, м'язовий тонус, зір, слух); дрібна моторика руки, графічні вміння; стан зрілості нервової системи (співвідношення процесів збудження та врівноваженості); сформованість основних складових ігрової діяльності; зорово-рухова та зорово-моторна координація.	дані, отримані з медичного огляду, тестування шкільного психолога та проведених графічних тестів. Тести націлені на виявлення рівнів психічного розвитку дитини (моторна, сенсорна діяльність, емоційно-соціальний розвиток, мовлення)	(Б-П; В-Ф; Г-Х); знайти літеру, яка сховалася на дошці (з відстані, на якій має бачити дитина з нормальним зором); тест Тойбера (рівень тактильного сприймання); фігури Поппельрейтера (зоровий гнозис); тест «Кольороконструювання» (за Т. Чередніковою); опитувальник Аннет (правша-лівша, дрібна моторика руки); діагностика психомоторних здібностей (адапт. Л. Роговик); тест Денманна, Віткіна (копіювання); тести Тейлора та Рея Остеррица (копіювання, зорово-просторовий синтез, побудова цілісного образу); тест Ферстера («Що я намалював у тебе на руці?»); метрична шкала для дослідження моторної обдарованості в дітей М. Озерецького (моторний розвиток, координація рухів, взаємозв'язок моторної та розумової діяльності, мікроруки руки); таблиці Шульте (швидкість уваги).
2) <i>Вольова готовність</i>	Сформованість основних вольових якостей дитини, які дають змогу їй підтримувати свою фізичну та психічну стабільність, здійснювати необхідні види	Здатність дитини виконувати режим дня; здійснювати навчальні дії; бути зосередженою певний час; уміти працювати в групі;	Відбувається значне особистісно-вольове зростання дитини, зокрема, здатність підтримувати свою фізичну та психічну стабільність.	Тест Керна-Ірасека; методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку (М. Стадненко, Т. Іляшенко, А. Обухівська)

	діяльності відповідно до навчальних та соціальних вимог.	сформованість основних вольових якостей (що дають змогу виконувати навчальні дії, адекватно інсувати в соціальному середовищі й особистому просторі); особливості темпераменту.		
3) <i>Мотиваційно-оцінна готовність</i>		Грунтується на на основних мотивах: навчально-пізнавальний мотив (підґрунтям є пізнавальні потреби); соціально-позиційний мотив (розуміння суспільної необхідності навчання; пошук свого місця у взаєминах з оточуючими); мотиваційно-ціннісний мотив (розуміння необхідності навчатися, підпорядкування вимогам дорослих; важливість діяльності, її суспільна значимість); ігровий мотив (наявність елементів	Основні мотиви допомагають формуванню основних видів наскрізних умінь учнів початкових класів, що лежать в основі ключових компетентностей.	Тести мотиваційної готовності дитини загалом: Н. Уткіна «Будиночок»; тест Д. Ельконіна та А. Венгера; а) Навчально-пізнавальний мотив: тест М. Гінзбурга «Навчальна мотивація», «Оповідання про школу»; тест В. Кириленко «Виявлення мотивації учіння»; б) соціально-позиційний мотив: тест «Сходи».; в) мотиваційно-ціннісний мотив: діагностування за анкетною визначення шкільної мотивації (за Н. Лускановою), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса) оцінювальний мотив: методика Т. Елерса, методика діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан); д) ігровий мотив: тесту «Іграшка або казка»; змагання, квести з допомогою Classtime;

		ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення); оцінювальний мотив (мотив здобуття високої оцінки, власний рейтинг в колективі).		
4) Емоційно-ціннісна готовність	Сформованість базових позицій емоційного інтелекту	Емоційний складник; ціннісний складник	Визначення сформованості емоційно-цінісного ставлення до дійсності; найбільш значущих чинників дорослішання та успішної соціалізації	Тест «Малюнок дерева» Л. Ясюкової (емоційні особливості дитини); соціометричні обстеження: «Будинок мрій», «Різнокольорові кружечки», «Розповідь за картинками»; творча вправа: «Намалюй світ, у якому ти живеш» (завдання намалювати картину світу, яку можна б назвати словом «світ»), бесіда-гра: «Що сказав ввічливий зайчик?», дидактична вправа: «Намалюй майбутнє» (за Н. Шепелевою).

1) Діагностування психофізіологічної готовності

Першим кроком на початку навчання дитини в школі та на початку навчання на другому етапі початкового навчання є діагностування психофізіологічної зрілості дитини, тобто, сформованість фізичних і психічних якостей відповідно до свого віку. Таке діагностування традиційно проводять перед вступом дитини до першого класу. З переходом дитини на другу ступінь початкового навчання (третій клас) також важливо оцінити ці параметри через нерівномірність розвитку кожної дитини (див. таблицю 7.4).

А) Оцінювання фізичного розвитку вчитель може провести тільки в межах діяльності учня в класі, використовуючи для цього як наявні дані з

його медичної картки (про які вчителя було поінформовано за необхідності), дані розмови з батьками та власні спостереження та короткі тести. Л. Шелестова вважає, що загалом уникнення помилок в оцінюванні особливостей фізичних особливостей дитини та використання методу спостереження потребує виконання вчителем низки таких вимог, як: тривалість і систематичність спостереження; спостереження за поведінкою учня не лише в навчальній ситуації, а й в інших сферах його життя; необхідність порівняння особливостей поведінки учня в різних ситуаціях та узагальнення результатів спостереження; увага на процесуальний (динамічний) аспект спостереження тощо (Шелестова, 2022b, с. 431–438).

Важливо оцінити:

- які зміни в основних параметрах фізичного розвитку дитини відбулися (особливо це важливо в період вимушеної перерви в навчанні, пережитих травм, стресу, переміщень, втрат та ін.);
- чи добре дитина чує, чи добре вона бачить? (наявні об'єктивні дані можуть не відповідати реальній картині через упущення батьків, наприклад);
- чи часто хворіє дитина й на що саме;
- чи здатна дитина протягом певного часу утримувати увагу на уроці;
- чи розвинена в дитини координація та реакція, моторні навички;
- дитина бадьора й активна чи пасивна й утомлена;
- який має апетит і відхилення від норми в плані харчування;
- чи викликає щось у дитини захоплення;
- особливості взаємозв'язку моторної та розумової діяльності тощо.

Б) Дослідження темпераменту й характеру. Як показує педагогічний досвід учителів початкових класів, на вивчення індивідуальних особливостей учнів класу немає спеціально відведеного часу. Учитель вимушений знайомитися з кожною дитиною та її найближчим оточенням, вивчати її основні психологічні характеристики (темперамент, характер, здібності,

інтереси) у процесі навчання. Дослідження темпераменту й характеру дитини – це базове дослідження, бо саме це може суттєво впливати на якість сприймання навчального матеріалу й розвиток нахилів і здібностей дитини. Окрім того, фізичний стан дитини та стабільність нервової системи (її лабільність/інертність, сила/слабкість) у молодшому шкільному віці – один із провідних чинників, які мають бути враховані вчителем. Тому вчитель має оволодіти методиками проведення тестових досліджень темпераменту дитини, бо вони мають низку особливостей, зокрема, важливо слідкувати за поведінкою дитини під час роботи над тестом.

Темперамент дитини може вкладатися в найрозповсюдженішу класифікацію на основі врівноваженості процесів збудження й гальмування (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік), а може коливатися в межах кількох варіантів. Головне тут визначити, чи здатна дитина регулювати власну поведінку відповідно до вимог шкільного навчання (наскільки розбалансовано чи збалансовано в неї процеси збудження й гальмування).

У процесі дослідження темпераменту учнів молодшого шкільного віку потрібно звертати увагу на такі особливості:

- місце проведення дослідження, кількість дітей, що одночасно тестуються;
- простота форми тесту, чіткість, зрозумілість запитань та обмежена їх кількість (бажано до 10-15);
- послідовність запитань і форма їх подачі (бажано обирати цікаві форми);
- запобігання «підштовхування» дитини до відповіді, нав'язування думок;
- слідкування за поведінкою дитини, невербальними знаками, швидкістю втомлюваності чи роздратуванням;
- внутрішня узгодженість запитань анкети;

- баланс запропонованих позитивних і негативних якостей особистості (для самооцінювання).

Після оцінювання результатів тестів учитель має виокремити для себе чотири групи учнів – представників основних темпераментів: сангвінік, флегматик, холерик і меланхолік та тих учнів, що мають змішаний тип. Це потрібно для того, щоби адекватно оцінити можливості навчання та розвитку дитини, спираючись на сильний чи слабкий типи, уявляти час, необхідний для відновлення нервової системи після навантажень.

Коротко опишемо властивості кожного типу темпераменту.

Сангвінік. Сильний, урівноважений, рухливий тип. Екстраверт. Позитивні риси: висока рухливість та адаптивність, життєрадісність, товариськість, оптимізм, доброзичливість, незлобливість, виразність (міміка, жести, мова тощо), спокійна реакція на зауваження чи покарання. Риси, що потребують уваги: незібраність, необов'язковість, легковажність, поверховість, непосидючість, погано сприймає одноманітність, потребує стимулювання, мотивації та збудження інтересу до справи, яку потрібно виконувати.

Флегматик. Інтроверт. Сильний, урівноважений, інертний тип. Спокійний, терплячий, обов'язковий, урівноважений, працездатний, наполегливий, може витримувати навантаження. Риси, що потребують уваги: повільний, малорухомий, потребує часу для зосередження, впертий, малоініціативний.

Холерик. Сильний, нерівноважений, рухливий тип. Екстраверт. Позитивні риси: активний, енергійний, товариський, рішучий, жвавий. Риси, що потребують уваги: невтриманий, запальний, нестійкий, агресивний, різкий, конфліктний, циклічний у виявах збудження та настрою.

Меланхолік. Слабкий тип. Інтроверт. Позитивні риси: чутливий, сердечний, співчутливий, м'який, сприйнятливий, старанний у спокійній обстановці, доброзичливий. Риси, що потребують уваги: уразливий,

сором'язливий, нерішучий, замкнений, плаксивий, непрацездатний у неспокійній обстановці.

Дослідити темперамент молодших школярів можна за допомогою таких *методик*: адаптований варіант для учнів 4 класу (за О. Шмельовим, *тест Айзенка (EPI)* – визначає основні типи нервової системи: інтроверт, екстраверт та чотири темпераменти; основні параметри: дратівливість, комунікабельність, реакція на стрес, потребування зовнішньої допомоги, зовнішнього оцінювання дій, посидючість, терплячість, емоційна лабільність, утомлюваність і швидкість відновлення тощо; *тест Керна-Ірасика* виявляє рівень волевої організації дитини, коли вона мусить виконувати кропітку роботу й напружувати всі свої можливості, концентруватися протягом певного часу (тест складається з трьох завдань: малювання фігури за уявленням, графічне копіювання написаної фрази й крапок у просторовому положенні; важливо слідкувати за поведінкою дитини під час виконання тесту) (Главник, 2007, с. 5–7), (Кизенко, Васьківська, Бондар й ін., 2012), (Дєдов, 2014); *тест-опитувальник «Коло» Г. Айзенка*; *опитувальник «Психологічна характеристика темпераменту В. Русалова* (Мартиненко & Осколова, 2014, с. 5–17); таблиця темпераментів учнів класу чи картки (куди вносять основну інформацію про основні сильні риси та риси, що потребують уваги).

На допомогу вчителю в процесі діагностування готовності дитини до навчання в школі можна рекомендувати: тест фонематичного слуху; тест копіювання безглуздих складів; тест словника; тест короткочасної пам'яті та умовисновків; визначення рівня розумової активності дитини; діагностика психомоторних здібностей (адапт. Л. Роговик); тест Денманна, Віткіна (копіювання); тести Тейлора та Рея Остерріца (копіювання, зорово-просторовий синтез, побудова цілісного образу); тест Ферстера («Що я намалював у тебе на руці?»); метрична шкала для дослідження моторної обдарованості в дітей М. Озерецького (моторний розвиток, координація

рухів, взаємозв'язок моторної та розумової діяльності, мікроруки руки); дослідження сенсорних систем: тест-дослідження відчуття, тиску, нюху, дотику, тактильної й зорової чутливості (Л. Терлецька); тести на розрізнення дзвінких і глухих звуків (Б-П; В-Ф; Г-Х); завдання знайти літеру, яка сховалася на дошці (з відстані, на якій має бачити дитина з нормальним зором); тест Тойбера (рівень тактильного сприймання); фігури Поппельрейтера (зоровий гнозис); опитувальник Аннет (правша-лівша, дрібна моторика руки); «Тест переплетених ліній» Рей-Череднікова (визначення рівня стійкості та точності уваги); таблиці Шульте (швидкість уваги); тест «Увага дитини» (розвиток обсягу, стійкості, концентрації та розподілу уваги); методика «10 слів» (визначення рівня слухової пам'яті); методика «Складні фігури» (Д. Векслер); методика «Упізнавання фігур»; методика «15 слів та 24 картки» (дослідження опосередкованого запам'ятовування); методика «Механічне запам'ятовування 10 слів» та ін. Посилання на деякі з методик і тестів (Гільбух, 1992), (Гільбух, Коробко & Кондратенко, 2007), (Максименко, Терлецька & Главник, 2004а), (Максименко, Маценко & Главник, 2003), (Максименко, Терлецька & Главник, 2004б), (*Психодіагностика розвитку від року до десяти*, 2008).

2) Діагностування вольової готовності

Вольова готовність є важливою частиною розвитку дитини, яка лежить в основі ефективного формування соціальної компетентності. Вольова поведінка дитини має в основі зусилля, внутрішнє напруження, яке вона долає, переборюючи труднощі та перешкоди (внутрішні та зовнішні), прагнучи до діяльності чи до її утримання. *Вольова поведінка* – свідомий детермінований процес, яким дитина опановує поступово, вчиться підпорядковувати мотив «хочу» мотиву «треба». Саме *вольові якості* складають характер дитини, в основі якого лежить її темперамент. Стимулювальна функція вольової поведінки виявляється через спрямування активності на подолання перешкод, а гальмівна функція працює на

утримання небажаних виявів поведінки. Специфічними властивостями вольового складника є така активність психіки, яка націлена на вибір мотивів, цілепокладання, прагнення досягнення мети, подолання перешкод, регулювання спонукання, прийняття рішень, гальмування небажаних реакцій тощо. Складниками вольової поведінки дитини найчастіше виокремлюють: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість, самовладання, ініціативність, критичність, старанність, упевненість. Вольові якості мають в основі як психофізіологічну структуру (горизонтальна структура), зумовлену особливостями нервової системи та соціальну структуру, де головну роль відіграють мотиваційні, особистісні та соціальні чинники. Вольові процеси співвідносяться з фазами вольового процесу: початковий етап вольової дії – ініціативність; далі – самостійність і незалежність; етап прийняття рішення – рішучість; етап виконання – енергійність і наполегливість. Становлення вольової регуляції поведінки дитини проходить низку стадій, які на кожному віковому етапі мають специфічні характеристики та поступово ускладнюються. Вольовий розвиток допомагає адекватно керувати своєю поведінкою, бути гнучкою та дає можливість ставити та досягати цілей. У ранньому та дошкільному віці домінує так звана суб'єктна довільна регуляція, яка дає змогу дитині вчитися керувати своєю активністю, сприяє формуванню її вольових якостей. Протягом молодшого шкільного й підліткового вікових періодів триває наступна стадія формування вольової поведінки – особистісна довільна саморегуляція, за якої дитина вчиться усвідомлено керувати своїми діями, поведінкою, потребами, пізнавальними процесами та виявляється в досягненні самостійно поставлених цілей, у подоланні труднощів, у виробленні власних способів врегулювання поведінки й потреб. Третя стадія притаманна старшому шкільному та дорослому віку, яка характеризується свідомим оволодінням засобами досягнення цілей, саморегулюванням діяльності та поведінки.

Отже, у молодшому шкільному віці в дитини, перш за все, розвиваються непритаманні якості для дошкільного віку: витримка й терпіння як основа дисциплінованої поведінки в школі під час навчання та вдома під час виконання домашніх завдань і нового режиму дня. Активно розвиваються й вольові зусилля, що виявляються в розумовій діяльності (довільні розумові дії). Розвивається самостимуляція, але дитина в цьому віці потребує мотивації ззовні (особливо, коли інтерес до діяльності відсутній чи слабкий). Домінування емоцій і бажань у дитини призводить до певної імпульсивності, сильно впливає на вольові рішення дитини оточення однолітків, яке може штовхати її проти впливу вчителя й батьків. Підпорядкування власних дій волевиявленню дорослих у першокласників набагато сильніше, ніж у четвертокласників, які вчаться самостійності й упевненості в досягненні цілей. Спостерігається деяка різниця у виявленні вольових якостей дітей, що виявляється в більшій акуратності, стриманості в дівчат та активності, імпульсивності хлопців. Учитель, працюючи з класом протягом перших двох років навчання вже уявляє рівень розвитку вольової сфери дитини. Важливо врахувати тут певний стрибок у розвитку, який відбувається на третьому році навчання. Дитина вже навчилася виконувати режим дня, працювати за розкладом занять у школі, виконувати індивідуальні, групові та колективні завдання. Вольовій мобілізації дитини сприяє низка чинників: активізація мотиваційної сфери та пізнавального інтересу дитини; видимість мети, яку потрібно досягти та її привабливість для дитини; оптимальна складність завдання; наявність алгоритму виконання дитиною завдання; демонстрація дитині її просування до мети, стимулювання її досягнень, заохочення, похвала.

Досліджуючи вольову сферу дитину, доречно з'ясувати: чи дитина слухає й виконує завдання чи прохання вчителя; чи уважно слухає дитина співрозмовника; скільки часу може дитина бути зосередженою; чи може дитина поступитися чимось важливим для себе на користь товариша; чи

може дитина працювати в парі, у групі; чи може дитина визнати свої досягнення й помилки тощо.

Учитель може створити власну картотеку, де на кожную дитину буде окрема картка, де визначатимуться основні властивості її особистості, система може бути зручна для вчителя й обрана ним самостійно.

На допомогу вчителю ми рекомендуємо такі методики й тести: тест «Графічний диктант» (дослідження довільної сфери дитини); тест «Візерунок» (оцінювання вміння діяти за правилом, коли діти вчать малювати візерунок за алгоритмом); тест «Палички і хрестики» (дослідження рівня саморегуляції й самоконтролю: дитина має відтворити запропоновану графічну послідовність чітко за алгоритмом).

3) Діагностування мотиваційно-оцінної готовності

Діагностування базується на теоретичних напрацюваннях в області психології і педагогіки та розроблених і апробованих на практиці класифікаціях мотивів дитини молодшого шкільного віку.

Для дітей молодшого шкільного віку найхарактернішими є наступні мотиви:

- a) навчально-пізнавальний мотив (пізнавальні потреби дитини);
- b) соціально-позиційний мотив (розуміння суспільної необхідності навчання; пошук свого місця у взаєминах з оточуючими);
- c) мотиваційно-ціннісний мотив (розуміння необхідності навчатися, підпорядкування вимогам дорослих; важливість діяльності, її суспільна значимість);
- d) ігровий мотив (наявність елементів ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення);
- e) оцінювальний мотив (мотив здобуття високої оцінки, власний рейтинг у колективі).

Тому серед існуючих класифікацій виокремлюємо таку, яка відображає основні напрями діяльності дитини: інтелектуальний (пізнавальний),

соціальний, ціннісний, ігровий та оцінювальний). За допомогою формування та розвитку цих мотивів значно полегшується формування основних видів наскрізних умінь учнів початкових класів, що лежать в основі формування ключових компетентностей. Протягом навчання в початковій школі ці групи мотивів залишаються актуальними, але трансформуються, зокрема в плані пріоритетності.

У віці 9–10 років після перших двох років навчання в початковій школі в дитини відбуваються якісні зміни в розумовій, психічній і фізичній сферах. Головним надбанням цього періоду є кардинальна перебудова всієї пізнавальної сфери у зв'язку з розвитком основ теоретичного мислення. Дитина вчиться оперувати поняттями, у неї формуються основні логічні операції роботи з інформацією: аналіз, виділення головного, порівняння, узагальнення, систематизація, уміння доведення та спростування тощо. Діти вчаться перенесенню набутих знань і вмінь на інші сфери діяльності. Тобто, дитина має навчитися довольності в плануванні своїх дій, зокрема, навчальної діяльності, рефлексії. Недостатній рівень розвитку цих новоутворень найчастіше викликає труднощі в навчанні в учнів третього-четвертого класу (другий цикл початкового навчання). Тому важливо виокремити комплекс діагностик, які допоможуть вчасно виявляти прогалини в сформованості цих мотивів у дитини та їх коригувати. Існують методики визначення особистісної готовності дитини, які показують загальну картину: тест «Будиночок»; авторські методики (методика «Читання казки», методика «Внутрішня позиція школяра») та ін. Але розроблені більш цілеспрямовані методики й тести, які можуть показати переважання мотивів певних видів. Розглянемо основні діагностики виявлення навчально-пізнавальних мотивів у дитини 9-10-річного віку, які може застосовувати вчитель у процесі роботи самостійно чи в співробітництві зі шкільним психологом.

a) Навчально-пізнавальний мотив

Початок шкільного навчання кардинально змінює спосіб життя дитини, призводячи до домінування навчальної діяльності, яка витісняє ігрову. Саме навчальна діяльність змінює систему стосунків дитини з оточуючим світом та активно спонукає до розвитку її пізнавального й особистісного потенціалу. Активно зростають новоутворення дитячої психіки: довільність, самоконтроль, рефлексія, планування тощо. Першочерговою є мотивація учнів до навчальної діяльності. Навчально-пізнавальний мотив для учнів містить спонукальні стимули: потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації та інші. До цього типу мотивів входять як суто навчальні інтереси (пов'язані з самим змістом і процесом навчання) та позанавчальні інтереси (особистісні й соціальні). Суттєве значення тут відіграє обдарованість дитини та її спроможність швидко оволодівати новими знаннями, уміннями та навичками. Важливим для дітей молодшого шкільного віку є орієнтація на підтримку та позитивне оцінювання результатів її навчальної діяльності. Окремо зацентувати потрібно також на тому, що існує як позитивна, так і негативна мотивація до навчання. Мотивація досягнення успіху, престижу, посідання вищого рейтингу ґрунтується на особистісних стимулах позитивної спрямованості, а уникання невдачі, провалу – на негативній мотивації. Іноді також дитина йде всупереч вимогам і прагне стати першою в антирейтингу, ставлячи особистісні та соціальні мотиви вище навчальних. Тож визначати навчально-пізнавальні мотиви учнів – важливий компонент освітнього (навчального) процесу, особливо в 3-4 класах. Для вчителя достатньо виокремити кілька тестів, які можуть надати загальну картину цього виду мотивів дитини.

Наведемо запитання тесту В. Кириленко «Виявлення мотивації навчання» (до запитань можна додавати власні запитання залежно від складу класу та мети вчителя конкретизувати деякі деталі): «Я навчаюсь тому, що на уроці мені цікаво»; «Я навчаюсь тому, що мене змушують батьки»; «Я

навчаюсь тому, що це приносить мені радість»; «Я навчаюсь тому, що хочу в майбутньому мати гарну роботу»; «Я навчаюсь тому, аби батьки могли би мною пишатися»; «Я навчаюсь тому, що не хочу відставати від учнів і своїх товаришів»; «Я навчаюсь тому, що наш клас найкращий у школі»; «Я навчаюсь тому, що мені подобаються шкільні перерви»; «Я навчаюсь тому, що в наш час треба багато всього знати»; «Я навчаюсь тому, що не хочу бути покараним за невдачі»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається класний керівник»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалять»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається ходити в школі в новій шкільній формі»; «Я навчаюсь тому, що хочу отримувати високі оцінки»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалить учитель у класі»; «Я навчаюсь тому, що до мене часто звертаються однокласники по допомогу»; «Найкраще в навчанні мені вдається: рахувати, додавати, віднімати, ділити, множити; читати; писати; ліпити та малювати; робити фізичні вправи. Запитання опитувальника складено за врахування внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання: позитивних (мотивація успіху) і негативних (уникнення невдачі). Відповіді вказують на: внутрішні та зовнішні позитивні мотиви навчання; зовнішню негативну мотивацію навчання; виявлення соціальної значущості навчання; виявлення мотивації престижу; дають можливість визначити, який вид навчальної діяльності краще вдається учневі та приносить йому задоволення (Кириленко, 2007), (Гінзбург, б. д.), (Гончаренко, Мальований, 1994), (Главник, 2007), (Губачов, 2009), (Бондар, Мальований, Матвієнко, Момот, Липова, Кизенко, Топузов, Трубачова, Шелестова & Барановська, 2001).

На допомогу вчителю пропонуємо наступні методики й тести: тест «Навчальна мотивація» (Гінзбург, б. д.); тест «Виявлення мотивації навчання» (Кириленко, 2007, с. 56–62); комплексні тести готовності дитини до школи (Чуб, 2007). Рівень зрілості довірливої сфери дитини показують

тести, завданням яких є виконання вказівок дорослого, відтворення дитиною інструкцій, робота за алгоритмом.

б) Соціально-позиційний мотив

Важливим новоутворенням дитини, яка переходить з початкової школи до базової (основної), є соціалізація, формування соціальної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до саморозвитку: самовираження, самопізнання і самовиховання. Соціально-позиційний мотив дитини відображає її усвідомлення нового соціального статусу школяра; здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими; світоглядні уявлення, усвідомлення норм моралі та поведінки. Для дитини все більш важливим стає її оточення, збільшується вплив ровесників (однокласників, друзів), усвідомлюється власне місце в мікро- та макросоціумі. Саме в цьому віці трансформуються взаємозв'язки між сім'єю й оточенням, зростає роль прикладу, з'являються куміри тощо.

Соціальний складник особистості та соціальний мотив учня означає:

- усвідомлення дитиною соціального статусу школяра (позитивного ставлення до школи, навчальної діяльності, учителів, самої себе як до учня);
- здатність до продуктивного спілкування з дорослим й однолітками в процесі навчання (пошуку балансу між слухняністю й незалежністю у взаєминах з дорослим, між співпрацею й суперництвом – у взаєминах із однолітками);
- узгодження індивідуальних інтересів із груповими, намагання уникати конфліктів і дружлюбного розв'язання спірних питань;
- усвідомлення межі схвалюваною й соціально неприйнятною поведінкою, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими.

Для діагностування соціально-позиційних мотивів доречно використовувати декілька тестів щодо визначення самооцінки дитини, яка є основою для усвідомлення себе в соціальному середовищі. Серед багатьох методик досить простою для використання вчителем є *тест «Сходинки»*. Дитину просять намалювати сходи й розташувати на них знайомих дітей. Зверху – хороших, знизу – поганих, посередині – нейтральних, себе дитина має також помістити на певну сходинку й пояснити, чому саме так. Важливо уточнити, чи дитина вважає себе такою насправді, чи хоче бути такою. Озвучується запитання, на яку сходинку помістили би її батьки, учителі, друзі (*Тест «Сходинки», б. д.*).

в) Мотиваційно-ціннісний мотив

У цьому віці виникають і нові мотиви навчання: бажання бути розумним; намагання реалізуватися в колективі; прагнення до самоствердження й самовдосконалення; бажання досягти вищого рейтингу в навчанні та неформальному оточенні, отримати схвалення значущої людини (чи групи людей); необхідність виконувати вимоги батьків та інше. Розуміння суспільної необхідності навчання, пошук свого місця у взаєминах із оточуючими створюють постійно змінюваний рейтинг мотивів. На мотивацію впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Серед зовнішніх чинників: тиск (з боку батьків, учителя, директиви соціального середовища); приклад (зовнішнього еталону, приклад старших; приклад ровесників); прагматичні установки (майбутня професія, матеріальний достаток, важкість праці). Серед внутрішніх чинників: цінність (важливість діяльності для суспільства та власного розвитку); інтерес (цікаво навчатися, присутні здібності до цього виду діяльності) тощо.

Діагностувальні опитування для визначення шкільної мотивації є різні, тож наведемо деякі з них, які можуть надати уявлення про ціннісні мотиви молодших школярів. Серед існуючих методик для визначення мотивів учнів учитель може застосовувати методики з *готовим переліком мотивів*.

Методики цього типу базуються на завданні «продовж речення». Учні пропонують низку стверджувальних речень, які вони мають продовжити: «Я навчаюся, тому що...» і пропонують завдання проранжувати відповіді, кожна з яких відповідає певному мотиву. За результатами досліджень українських психологів ця методика дає змогу виявити в молодших школярів (серед усвідомлених мотивів) такі провідні мотиви: самовдосконалення (бажання бути освіченою, розумною, культурною людиною); пізнавальний інтерес до змісту навчання (орієнтація на оволодіння новими знаннями) та «батьківський мотив» (прагнення заслужити схвалення батьків). Мотиви типу самовдосконалення є ціннісними й займають перше місце в учнів других і третіх класів, трохи послаблюючись (до другого місця) для учнів четвертих класів. Важливим (цінним) для дитини є «вчительський мотив» (прагнення отримати схвалення з боку вчителя), адже для учнів молодших класів учитель є безумовним авторитетом і взірцем для наслідування (Пророк, Кондратенко, Манилова та ін., 2020, с. 48–54).

Для виявлення ціннісного складника мотивації дитини цікавою є Методика діагностування особистості на мотивацію успіху та невдач Т. Елерса, що складається з 41 запитання, на які потрібно дати відповіді «так» або «ні». Запитання складено в такий спосіб, щоб зменшити чинник випадковості відповіді чи взаємовиключення; вони допомагають визначити важливість зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на мотивацію та поведінку дитини, міру її самостійності та саморегуляції; активності, наполегливості, самооцінки тощо. Частина запитань націлена на варіанти вибору дій (коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час); міру врівноваженості (я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання; я нетерплячий); ступінь стабільності (у деякі дні мої успіхи нижче середніх); самокритичність (коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе); самооцінку, оцінювання інших людей (осуд стимулює мене сильніше, ніж

похвала; мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег (однокласників, учителів)); наполегливість (перешкоди роблять мої рішення більш твердими; коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів; багато чого, за що я беруся, не доводжу до кінця); мотивація навчання (після канікул я радію, що піду до школи); уміння працювати в команді (коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших); честолюбство (я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення; я не задрю тим, хто прагне влади й першості) тощо. Результати тесту розглядаються в чотирьох градаціях: низька мотивація успіху; середній рівень мотивації успіху; помірковано високий рівень мотивації; занадто високий рівень мотивації успіху (Елерс, б. д.). Вивчення питання ціннісних орієнтацій в житті дитини було здійснено науковцями Інституту психології імені Г. Костюка (Піроженко, Карабаєва, Хартман, Соловійова, Федорчук & Токарева, 2020).

г) Оцінювальний мотив

Важливим новоутворенням молодшого школяра є самостійність у постановці більш складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії й поведінку. Відбувається інтенсивне формування самостійності, опанування прийомами самовиховання вольової поведінки. Тому прагнення оцінювати себе та визначати своє місце в соціумі є актуальним у цьому віці. Але цей процес тільки розпочинається й тому важливо вчасно відслідковувати розвивальну траєкторію дитини та коригувати її за необхідності.

Тест Т. Елерса (див. вище) також може застосовуватися, крім нього важливим є визначення ставлення дитини до успіхів і невдач. До нагоди тут буде методика діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан), яка формально побудована на швидкому виборі тверджень, з якими дитина погоджується чи ні. Цей тест складний для дітей молодшого шкільного віку, однак його можна адаптувати, сформулювати запитання в доступній для дітей цього віку формі. Запитання дібрані задля визначення рівня самооцінки

особи, ступеня сформованості вольової компоненти діяльності. Серед них такі, що визначають міру активності (я активний, я схильний до вияву ініціативи; я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу); міру вольових зусиль (під час зустрічі з перешкодами, як правило, я не відступаю, а шукаю способи їх подолання; я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети; у разі невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується); міру саморегуляції діяльності (продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю); схильність до ризику (якщо я ризикую, то з розумом, а не відчайдушно) тощо. Результати тесту розглядаються в трьох градаціях: мотивація на невдачу (боязнь невдачі); мотивація на успіх (надія на успіх); мотиваційний полюс не виражений; (деталізація – мотивація випробуваного ближче до уникнення невдачі; мотивація випробуваного ближче до прагнення досягти успіху) (Реан, б. д.).

д) Ігровий мотив

Ігровий мотив (наявність елементів ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення) посідає значну роль у навчальній діяльності молодшого школяра. Навчання учнів цього віку має обов'язково враховувати поступовість переходу від ігрової діяльності до навчальної та, за можливості, полегшувати процес засвоєння змісту освіти. Збереження ігрового мотиву в навчанні особливо важливо для учнів із більш низьким рівнем навчальних досягнень та для учнів, які через вимушені перерви в навчанні мають освітні втрати. Саме такі мотиви допомагають позбавитися тривожності та м'яко перейти до традиційного навчання. Окрім ігрових ситуацій і використання казкових персонажів як віртуальних помічників у навчальній діяльності (Читалочка, Чомусик та ін.) учителі використовують змагання, квести з допомогою Classtime, вправи за допомогою інтерактивної дошки тощо.

З'ясувати переважання в дитини пізнавальних чи ігрових мотивів можна за допомогою методики «Іграшка або казка». Дитині пропонують

роздивитися іграшки на столі, а потім кличуть послухати цікаву казку й переривають читання на дуже цікавому місці. Дитина має відповісти на запитання, чого їй хочеться більше: пограти з іграшками чи почути казку до кінця. Діти з переважанням пізнавального інтересу воліють дослухати казку зб. Н. Галамейко) (Галамейко, б. д.).

4) Діагностування емоційно-ціннісної готовності

Емоційно-ціннісна готовність дитини характеризує емоційні вияви дитини, її ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, сформованість емоційного інтелекту та репрезентує наявність певних ціннісних орієнтацій, які необхідні в соціумі. Емоційна сфера дитини молодшого шкільного віку залишається пріоритетною в її психічному розвитку. У цей період змінюється соціальна позиція дитини, формуються базові елементи структури норм соціальної поведінки, зокрема й ті, які регулюють виявлення емоцій. Становлення ціннісних орієнтацій дитини відбувається досить швидко й саме під впливом емоційного компоненту, де значущу роль відіграє соціальний приклад. Формуються базові елементи дитячої субкультури, яка в майбутньому спонукатиме до певних дій.

Показниками розвитку емоційної сфери дитини фахівці вважають:

- адекватну реакцію на явища й об'єкти навколишньої дійсності;
- адекватне сприйняття себе як частини навколишнього світу, розуміння наявності як його гармонії, так і проблем та криз;
- адекватну інтерпретацію, сприйняття та розуміння емоційних станів людей, тварин, персонажів прочитаних (прослуханих) творів;
- інтенсивність і глибина переживань дитини (невербальні та вербальні показники);
- правильне виявлення емоційної спрямованості розмови та відповідне реагування.

Для дослідження емоційної сфери дитини існують різноманітні методики, які вивчають: психічний та емоційний стан, соціальні взаємини,

емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, творче сприйняття світу, важливі нюанси життя, мрії та бажання дитини тощо.

Серед методик і тестів для вчителя можуть бути в нагоді: методика Жозефа Нюттена «Незакінчені речення» (ставлення дитини до дійсності, взаємин, її бажання, схильності); графічна методика «Кактус» (стан емоційної сфери дитини, відмітити наявність чи відсутність агресивності, її спрямування, інтенсивність); тест Люшера (стан психіки дитини, позитивна чи негативна спрямованість); «Будинок мрій», «Різнокольорові кружечки», «Розповідь за картинками» (визначення особливостей соціальних передбачень дітей, уміння встановлювати стосунки з однолітками, сформованість емоційно-ціннісного ставлення до дійсності); вправа «Незакінчене речення» (мотивація через світ емоцій); вправи «Тренуємо емоції», «Хвилі емоцій», «Класифікація почуттів», «Чому я веселий, чому я сумний»; тест на розуміння міміки; бесіда-гра: «Що сказав ввічливий зайчик?»; дидактична вправа: «Намалюй майбутнє», мета яких – визначити найбільш значущі, на думку дитини, чинники дорослішання й успішної соціалізації (Шепелева, б. д.).

Опишемо детальніше деякі з вищеназваних методик.

Методика Жозефа Нюттена «Незакінчені речення» передбачає продовження дитиною певних фраз. Вони дібрані в такий спосіб, щоб розкрити ставлення дитини до конкретних явищ дійсності, об'єктів, людей. Фрази мають позитивне та негативне спрямування. Фрази позитивного спрямування розкривають радісні, хороші мрії, думки, сподівання й бажання дитини: «Я дуже хочу...», «Я радію, коли...», «Я мрію про...». Фрази негативного спрямування показують ті сторони життя, які дитина не бажає бачити; дії, що викликають негативні почуття: «Мені не подобається, якщо...», «Я буду протестувати, коли...», «Я буду шкодувати, коли...», «Я переживатиму, якщо...» та ін. Відповіді в цій методиці мають бути

згруповані тільки за однією темою (навчальна діяльність, спілкування, сім'я та інше).

Для дитини молодшого шкільного віку доречними є графічні методики, які передбачають малювання предметів, об'єктів, людей. Аналіз таких малюнків дає можливість отримати інформацію про емоційний стан дитини, її внутрішні страхи й переживання. Такі методики використовуються як складова частина в комплексі класичних тестів і методик. Вони допомагають підтримувати зацікавленість дитини щодо тестування й уточнити дані інших тестів (Мезенцева, 2019).

Варто виважено підходити до інтерпретації результатів графічних методик. Наприклад, інтерпретуючи результати діагностик за графічною методикою, учитель має враховувати винахідливість дитини, використання стереотипів, шаблонів чи навпаки, її креативність. Завдяки методикам із малюнками можна побачити стан емоційної сфери дитини, відмітити наявність чи відсутність агресивності, її спрямування, інтенсивність тощо. Під час опрацювання результатів беруться до уваги показники, властиві всім графічним методам: просторове розташування й розмір малюнка, характеристики ліній, натиск олівця. Серед специфічних показників ураховують деталі малюнку дитини: примітивність, деталізація, розмір й акцентованість деталей тощо. Під час аналізу малюнків визначають показники (якості) особистості: агресія (наявність кричущих деталей, темних яскравих кольорів, вихід за межі контуру, нажим); прагнення до лідерства, демонстративність, відкритість (великий малюнок, центр листа); невпевненість у собі, залежність (маленький малюнок, розташування внизу листа); закритість, скрупульозність (замалювання всередині контуру без виходу назовні, акуратність); оптимізм (використання яскравих кольорів); тривожність (використання темних кольорів); екстравертність (наявність на малюнку інших об'єктів); інтровертність (один малюнок без зайвих деталей);

прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності (зображення домашніх атрибутів); почуття самотності (недбалість малюнку).

Розповсюджений спрощений варіант *тесту Люшера* також допоможе виявити стан психіки дитини в певний момент, діагностувати психічний стан молодших школярів під час навчальної діяльності (використання восьми кольорів). Тест доступний і зручний у застосуванні як учителем у процесі навчання, так і психологом за умов психологічного консультування. Ідея автора тесту полягає в тому, що кольорні переваги здатні діагностувати поточний стан людини. Цей тест є легким і цікавим для дитини й водночас вважається «глибинним», створеним для фахівців, психіатрів, психологів і лікарів. За теорією кожний колір несе в собі певний енергетичний заряд, який сприймається дитиною на фізіологічному та психологічному рівнях. Тест являє собою проєктивну методику, яка заснована на тому, що вибір кольору найчастіше відображає спрямованість людини на певну діяльність, на задоволення потреб, відображає її функційний стан. Технологія проходження досить проста: дорослий пропонує дитині обирати по черзі з восьми різнокольорових карток найбільш приємний колір (номери кольорів записуються вчителем). На основі записів будується індивідуальна характеристика дитини та даються рекомендації щодо способів, що дають змогу уникнути стрес і його симптоми. Кольорові картки показують дитині на білому тлі й розкладаються у випадковому порядку. Учитель надає дитині інструкцію: Поглянь уважно на ці картки й обери, який колір є найприємнішим для тебе зараз. Обрана картка перевертається й забирається з поля зору випробуваного. Учитель пропонує обирати дитині по черзі кольори, які їй подобаються найбільше й усі вибори випробуваного записуються. Після закінчення першої серії випробуваному знову пропонуються всі картки: «Тепер спробуй ще раз обрати найприємніший колір із цих карток. Не намагайся згадати, як ти обирав минулого разу, просто обирай найсимпатичніший колір». Створена випробуваним колірна

послідовність розбивається на групи: найбільш приємні кольори; приємні кольори; байдужі кольори; неприємні кольори, що відкидаються. Учитель користується таким алгоритмом для аналізу емоційного стану дитини: 4 бали – на початку ряду синій, жовтий, фіолетовий кольори, а чорний, сірий, коричневий – наприкінці (сприятливий емоційний стан); 3 бали – червоний і зелений кольори на перших позиціях, зміщення сірого та коричневого в середину ряду (задовільний емоційний стан); 2 бали – зміщення чорного в середину ряду, синій, жовтий, фіолетовий на останніх позиціях (незадовільний емоційний стан, бажана допомога психолога); 1 бал – чорний і сірий на початку ряду, дитина відмовляється від виконання (дитина перебуває в нестабільному чи кризовому стані, потрібна допомога психолога, психотерапевта) (*Тест Люшера*, б. д.).

Дослідження емоційної сфери має проводитися обережно й за певними правилами: спостереження, тестування мають проводитися в звичних для дитини обставинах і в знайомому колі однокласників (друзів); для спостереження важливо приховати його факт від дитини; важлива систематичність проведення таких тестувань і спостережень чи їх комплексність; ретельне фіксування результатів; можливість порівняння окремих етапів дослідження; можливість консультування за результатами дослідження з фахівцями.

Інтелектуальна готовність дитини

Основним завданням на етапі переходу дитини в третій клас стає вже не процес формування головних умінь (говорити, читати, лічити, писати), а інтелектуальної компетентності, яка включає цілеспрямоване отримання та систематизацію знань, формування логічних операцій роботи з інформацією та її практичне застосування та перенесення на інші види діяльності (зокрема, спільного та самостійного отримання знань, занурення у зв'язки та відношення між тими чи іншими явищами дійсності). З мисленневою діяльністю відбуваються зміни, які визначають перехід до абстрактного і

формального мислення, коли дитина оволодіває здатністю в ідеальній формі створювати задум, отримувати продукт і реалізовувати його. Діагностування інтелектуальної готовності до навчання обумовлює майбутній рівень навчальних досягнень учня та ступінь розуміння ним навчального матеріалу. Основним завданням початкової освіти, відповідно до Державного стандарту (2018 р.), є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Серед ключових компетентностей пріоритетними є вільне володіння державною мовою, уміння усно та письмово висловлювати свої думки, почуття тощо; здатність спілкуватися рідною мовою та іноземними мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук. Дослідження психологів і педагогів свідчать, що готовність дитини до шкільного навчання – складне психолого-педагогічне утворення, яке являє собою цілісне поєднання інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей. Основні особливості розумового розвитку в молодшому шкільному віці включають: розвиток мислення (абстрактне мислення і здатність до головних логічних операцій); розвиток пам'яті (здатність до збереження й відтворення інформації, розвиток оперативної пам'яті); розвиток уваги й концентрації (здатність зосереджуватися на завданнях на довгий період, фокусування уваги); розвиток мовлення і комунікації (мовленнєві навички, словниковий запас, уміння виражати свої думки та ідеї, логічність викладу); розвиток соціальних навичок (самостійність, взаємодія, співпраця, толерантність тощо); розвиток творчих здібностей (зацікавленість у творчості, експериментах і власних дослідженнях, креативність).

Через те, що більшість діагностувальних методик розроблені для психологів, у процесі розвитку психологічної та педагогічної науки та практики вони були адаптовані для використання вчителем у процесі його

індивідуальної роботи з класом. Загальний рівень інтелектуальної готовності дитини до навчання можна дослідити за допомогою тестів Гудінаф-Харріса, Керна-Йєрасика; рівень розвитку логічного мислення – за допомогою тесту Е. Торенса «Незавершені фігури»; окремих логічних операцій роботи з інформацією – за тестом А. Берштейна «Виключення» (порівняння), тест Д. Векслера (встановлення послідовності подій), тестом Т. Вітцлака (форми мислення), методики М. Матюхіної (узагальнення й абстрагування, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ), методики О. Дусавицького (уміння встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями); рівень креативного (творчого) мислення – за методикою Ю. Гільбуха, тестом Т. Вітцлака (рівень розвитку творчої уяви); стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності в процесі мислення – за матрицями Равена (Кондратенко, 2004).

Для дослідження розумового розвитку дитини існують різноманітні методики, які спрямовані на:

- дослідження особливостей мислення: матриці Равена; експрес-методика визначення розумового розвитку дітей (Н. Стадненко); тест Роршаха (узагальнене предметне сприймання); тест Т. Вітцлака (визначення навченості, форми мислення);
- діагностування рівня наочно-образного мислення: тест-головоломка «Перестав сірники» (авт. модифікація Н. Череднікової); тест Т. Вітцлака (рівень розвитку творчої уяви); «Розрізані фігурки» (Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені, О. Шуранової; методика «Схематизація. Дорога до будиночків» Р. Бардіна;
- виявлення рівня сформованості інтелектуальних умінь (аналіз, виділення головного, порівняння (зіставлення та протиставлення), узагальнення, систематизація, перенесення): методика М. Матюхіної (рівні процесів узагальнення й абстрагування, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ); методика О. Дусавицького (вміння

- встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями); «Прогресивні матриці Равена» (аналітико-синтетичні уміння); методика «Виділення суттєвих ознак»; методика «Розділи на групи»; методика «Назви одним словом» тест «Збереження кількості Ж. Піаже» (розвиток зворотних логічних операцій); методики Равена й Айзенка (встановлення закономірностей); методика виділення суттєвих ознак поняття Т. Марцинківської); методика «Систематизація» Н. Венгера; методика «Четвертий зайвий»; «Впізнавання фігур»; «Виключення» (А. Берштейн); Е. Торенса «Незавершені фігури»; А. Венгера «Лабіринт»; тести «Запам'ятай 10 слів», «Послідовність подій», «Аналогії», «Знайди будиночок», «Обведи контур», «Порівняння за формою», повторення цифрових рядів;
- дослідження пам'яті: відтворення побачених чисел, літер або слів; відтворення деталей із почутої розповіді; опис попередньо побачених малюнків, зображених на картках;
 - дослідження уваги: спостереження за тривалістю сприймання інформації під час уроку; тестові завдання на сортування, пошук елементів у групі, запам'ятовування послідовностей;
 - дослідження мовлення: спостереження за виявом мовленнєвих навичок під час уроків або спілкування (чіткість, зрозумілість висловлювань, словниковий запас, граматичні структури, уміння складати речення та відповідати на запитання); виконання завдань, які вимагають висловлювання думок, ідей, розповідей та описів; завдання на визначення деталей, послідовності подій або головної думки тощо; завдання на складання письмових текстів (оповідань, листів, своїх думок на певну тему);
 - виявлення дивергентності (здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач), творчих здібностей і можливостей їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі

- (зона найближчого розвитку дитини): методика «Малюнки Давида» (розвиток аналітичної фантазії, інтерпр. Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца); методика «Творча оригінальність» А. Симановського; методика «Куб Лінка»; тест складна логіка (модиф. Т. Череднікової); експрес-анкета «Обдарована дитина», тест-анкета для виявлення схильності дітей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; методика «Віддалені асоціації»; вербальний тест А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко (здатність дитини до творчого перекомбінування елементів у цілісний образ);
- діагностування словникового запасу й оцінювання комунікативного розвитку (словарна мобільність, мовна оригінальність, мовні творчі та літературні здібності, дивергентна продуктивність): методики Л. Терлецької (Психологія дитинства, практикум); методики Е. Туник «Речення», «Дві лінії», «Класифікація» (дивергентна продуктивність); методика Вартега «Кола» (гнучкість, швидкість, оригінальність мислення); тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко); методика «Словарна мобільність»; тест В. Торосун (фонематичний слух і словниковий розвиток); розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи»;
 - діагностування сформованості читацьких (інформаційних) умінь учнів, наскрізних умінь (розуміння тексту як частини повсякденного життя й навчальної діяльності; пошук, відтворення, використання, нової інформації, інтерпретування змісту, формулювання умовиводів, осмислення й оцінювання змісту і форми тексту): методики Л. Терлецької (визначення індивідуальних особливостей вияву літературної творчості); методика «Виявлення розвитку словесно-логічного мислення»; розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал

дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи» та інші.

Про рівень інтелектуального розвитку учнів учитель може отримати інформацію за методиками діагностування розвитку довільності. Набір таких методик дає можливість учителеві вивчити особливості структури інтелектуального розвитку як кожного учня, так і класу загалом. Це такі методики, як: методика «Графічний диктант» (уміння слухати, розуміти та точно виконувати вказівки дорослого, використовувати зразок); методика «Так і ні» (розвиток довільності в дітей); методика «Виключення зайвого предмета» (узагальнення, абстрагування, здатність виділяти суттєві ознаки предметів і явищ); методика «Будиночок» (робота зі зразком: довільна увага, абстрагування, сенсомоторна координація, тонка моторика руки) тощо. У психології та в адаптованому вигляді для педагогічної практики існують різноманітні методики визначення інтелектуальної готовності дитини, які націлені на аналіз сформованості основних логічних операцій роботи з текстом.

1) Рівень інтелектуальних умінь учнів

Базовий рівень інтелектуальних умінь учнів початкових класів складає сформованість логічних операцій робіт із текстом: аналіз, виділення головного, порівняння (зіставлення та протиставлення), узагальнення, систематизація, перенесення. Робота в зоні найближчого розвитку дитини потребує: дослідження та розвитку її нахилів і здібностей, виявлення можливості їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі, обдарованості дитини, її творчого потенціалу, здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач. Визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, перш за все, включає діагностування та розвиток словникового запасу, необхідного для освітнього (навчального) процесу, виявлення та розвиток виявів літературної творчості та мовної оригінальності, розвиток мовних творчих здібностей,

дивергентної продуктивності. Діагностування рівня сформованості читацьких (інформаційних) умінь учнів, наскрізних умінь учнів – це, перш за все, виявлення ступеня сформованості вміння читати й розуміти прочитане. Базові компоненти: когнітивний (процеси перероблення інформації: аналіз інформації, порівняння, узагальнення, синтез та ін.); ціннісно-мотиваційний (входження дитини до світу цінностей, ступінь її мотиваційних потягів); технологічний (технологічні навички й уміння працювати з інформаційними потоками); комунікативний (застосування технічних засобів комунікації в процесі передавання інформації, володіння культурою мовлення); рефлексійний (саморегуляція особистості, самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, самореалізації). Виявлення ступеня сформованості наочно-образного мислення дитини, творчих здібностей також є складником інтелектуальних умінь учнів і базою для подальшого навчання.

Для дослідження розумового розвитку дитини (рівень сформованості інтелектуальних умінь) існують різноманітні методики, які спрямовані на:

- загальний аналіз особливостей її мислення: матриці Равена; експрес-методика визначення розумового розвитку дітей (Н. Стадненко); тест Роршаха (узагальнене предметне сприймання); тест Т. Вітцлака (визначення навченості, форми мислення);
- виявлення рівня сформованості інтелектуальних умінь (аналіз, виділення головного, порівняння (зіставлення та протиставлення), узагальнення, систематизація, перенесення): методика М. Матюхіної (рівні процесів узагальнення й абстрагування, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ); методика Дусавицького (уміння встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями); «Прогресивні матриці Равена» (аналітико-синтетичні вміння); методика «Виділення суттєвих ознак»; методика «Розділи на групи»; методика «Назви одним словом» тест «Збереження кількості Ж. Піаже»

- (розвиток зворотних логічних операцій); методики Равена і Айзенка (встановлення закономірностей); методика виділення суттєвих ознак поняття Т. Марцинківської); методика «Систематизація» Н. Венгера; методика «Четвертий зайвий»; «Впізнавання фігур»; «Виключення» (А. Берштейн); Е. Торенса «Незавершені фігури»; А. Венгера «Лабіринт»; тести «Запам'ятай 10 слів», «Послідовність подій», «Аналогії», «Знайди будиночок», «Обведи контур», «Порівняння за формою», повторення цифрових рядів;
- виявлення дивергентності (здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач), творчих здібностей і можливостей їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі (зона найближчого розвитку дитини): методика «Картинки Давида (розвиток аналітичної фантазії, інтерпр. Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца); методика «Творча оригінальність» А. Симановського; методика «Куб Лінка»; тест складна логіка (модиф. Т. Череднікової); експрес-анкета «Обдарована дитина», тест-анкета для виявлення схильності дітей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; методика «Віддалені асоціації»; вербальний тест А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко (здатність дитини до творчого перекомбінування елементів у цілісний образ);
 - діагностування словникового запасу й оцінювання комунікативного розвитку (словарна мобільність, мовна оригінальність, мовні творчі та літературні здібності, дивергентна продуктивність): методики Л. Терлецької (Психологія дитинства, практикум); методики Е. Туник «Речення», «Дві лінії», «Класифікація» (дивергентна продуктивність); методика Вартега «Круги» (гнучкість, швидкість, оригінальність мислення); тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко); методика «Словарна мобільність»; тест В. Торосун (фонематичний

слух і словниковий розвиток); розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи»;

- діагностування сформованості читацьких (інформаційних) умінь учнів, наскрізних умінь (розуміння тексту як частини повсякденного життя й навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності; пошук, відтворення, використання, нової інформації, інтерпретування змісту, формулювання умовиводів, осмислення й оцінювання змісту й форми тексту): методики Л. Терлецької (визначення індивідуальних особливостей вияву літературної творчості); методика «Виявлення розвитку словесно-логічного мислення»; розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи»;
- діагностування рівня наочно-образного мислення: тест-головоломка «Перестав сірники» (авт. модифікація Н. Череднікової); тест Т. Вітцлака (рівень розвитку творчої уяви); «Розрізані фігурки» (Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені, О. Шуранової).

Наприклад, учитель може використати за потреби матриці Равена, які виявляють стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності в процесі мислення дитини. Методика ґрунтується на невербальному матеріалі, який адаптують для певного віку, використовуючи відповідні рівні складності. Вона вміщує п'ять серій, які ускладнюються одна за одною: серія А (диференціація основних елементів структури, розкриття зв'язків між елементами структури, ідентифікація відсутньої частини структури та порівняння її зі зразком); серія В (аналіз вихідних фігур, синтез характерологічних ознак і на їх основі виявлення аналогій між фігурами); серія С (операції щодо виявлення змінних ознак, узагальнення цих змін, синтез отриманої інформації, знаходження принципу їх розвитку, збагачення за горизонталлю і вертикаллю); серія D (принцип перестановки фігур у

матриці, що вимагає здатності аналізу складових змін і їх синтезу: аналіз фігури основного зображення й збирання фігури за частинами); серія Е (найскладніша й майже не має практичного значення для виявлення особливостей мислення дитини молодшого шкільного віку) (Кондратенко, 2004).

2) Зона найближчого розвитку, нахили та здібності дитини

Практика розвинених держав доводить, що процвітання країни залежить від розроблення стратегій розвитку талантів та обдарованості дитини. Доведено необхідність підвищення наукової та технологічної грамотності людей, формування їхнього критичного мислення, розуміння навколишнього світу, умінь приймати оптимальні та виважені рішення щодо довкілля, власного здоров'я й благополуччя. Протягом останніх десятиліть виникло багато різноманітних форм навчання юних талантів, а саме: індивідуалізація навчання, диференціація навчальних програм, можливість групування обдарованих дітей, прискорення (вступ до початкової школи, перехід до наступного класу екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці), збагачення (більш швидкий темп вивчення навчального матеріалу за умови збільшення обсягу навчального матеріалу) та ін. Але в шкільному навчанні саме вчитель початкових класів має визначити нахили й здібності кожної дитини та зрозуміти напрями розвитку обдарованості, яка так чи інакше буде виявлятися й реалізуватися в шкільному колективі та суспільному просторі. Важливою складовою інтелектуальної готовності дитини є розвиток творчих здібностей, вияву дивергентного мислення. Завдання діагностик і тестів – визначення зони найближчого розвитку дитини: виявлення творчих здібностей дитини, можливості їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі, виявлення обдарованості дитини, її творчого потенціалу, здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач. Набір методик і тестів як для психологів, так і для вчителів і батьків досить

різноманітний, тому доцільно виокремити серед них ті, які можуть оцінити можливості дитини з різних ракурсів. Важливим тут є співпадіння чи неспівпадіння очікувань батьків і точки зору вчителів щодо потенціалу дитини. Метою вчителя, перш за все, є створення інформативної картини для всіх дітей класу, а вже після цього створювати інформаційні картки для кожної дитини. На цьому етапі важливо мати зворотний зв'язок із батьками й виокремити серед них активних і пасивних. Крім того, є категорія батьків, які переоцінюють можливості дитини, є занадто вимогливими й наполегливими до пригнічення. І є пасивні батьки, які байдуже ставляться до схильностей і бажань дитини, які можуть обмежувати її потенціал.

Отримати інформацію щодо нахилів і здібностей дитини можна за допомогою таких методик і тестів: методика Л. Шелестової «Розвивальне читання»; діагностика вербальної креативності (адаптація А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко); методика розвитку аналітичної фантазії «Картинки Давида» (інтерпр. Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца); методика діагностування оригінальності («Творча оригінальність» А. Симановського); методики Е. Торренса («Намалюй картинку», «Незавершені фігури», «Повторювані фігури»); експрес-анкета «Обдарована дитина»; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; тест-анкета схильностей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі); тест «Зроби малюнок» (дитині має намалювати малюнок, використовуючи запропоновані графічні елементи) тощо. Досліджуючи здібності дитини, її здатність до творчості, варто звернути увагу на рівень розвитку її наочно-образного мислення. Серед запропонованих психолого-педагогічному загалу тестів і методик діагностування доцільно виокремити: тести на рівень розвитку творчої уяви (тест Т. Вітцлака); тести на креативне перетворення фігур у просторі (тест-головоломка «Перестав сірники» авт. модифікація Н. Череднікової; тест «Розрізані фігурки» Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені, О. Шуранової;

методика «Схематизація, Дорога до будиночків» Р. Бардіна тощо (Войтко, 2015).

Серед методик діагностування наявності творчих здібностей допоможе тест «Фігури». Дитині пропонують уважно розглянути намальовані фігури й описати, ким (чим) вони могли би бути. Оцінювання: скільки ідей висловила дитина по кожній із фігур; скільки різновидів ідей озвучила дитина (предмети одягу, продукти харчування та ін.); скільки оригінальних ідей висловила дитина. За кожним із показників ведеться оцінювання за обраною цифровою шкалою. Показники сумуються й виводиться один (сума показнику швидкості, гнучкості й оригінальності) (Галамейко, б. д.).

3) Словниковий запас, комунікативний складник

Інтелектуальна готовність дитини до навчання – це також і мовний (комунікативний) складник, обсяг словникового запасу. Визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей може перевірятися шляхом визначення таких складників: виявів літературної творчості та мовної оригінальності, мовних творчих здібностей, дивергентної продуктивності тощо.

З різноманітності методик і тестів варто виокремити: тести на сформованість фонематичного слуху й словниковий розвиток (В. Торосун, тест «Володіння звязним мовленням» С. Максименко); виявлення мовленнєвого потенціалу дитини, її думку про образ (розповідь за малюнком, мовленнєві вправи «Назви-розкажи», методики Л. Терлецької; дивергентну продуктивність (методики Е. Туник «Речення», «Дві лінії», «Класифікація»; методика Вартега «Кола») тощо (Терлецька, 2013).

4) Рівень читацьких (інформаційних) умінь учнів, наскрізні вміння

У поняття «інтелектуальна готовність дитини до школи» обов'язково входить і рівень сформованості читацьких умінь як бази для подальшого формування наскрізних умінь. Читацька компетентність визначається науковцями як здатність особи широко розуміти текст як частину

повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати й використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту. У структурі категорії «інформаційна компетентність» виділяємо такі компоненти: когнітивний (процеси перероблення інформації: аналіз інформації, порівняння, узагальнення, синтез та ін.); ціннісно-мотиваційний (входження дитини до світу цінностей, ступінь її мотиваційних потягів); технологічний (технологічні навички й уміння роботи з інформаційними потоками); комунікативний (застосування технічних засобів комунікацій у процесі передавання інформації, володіння культурою мовлення); рефлексійний (саморегуляція особистості, самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, самореалізації).

Серед основних методик діагностування цього виду готовності дітей можна виокремити: діагностування рівня сформованості читацьких умінь учнів початкових класів О. Барановської (Барановська, 2008), (Барановська, 2021i), (Барановська, 2021j), (Барановська, 2021k); методики Л. Терлецької (визначення індивідуальних особливостей вияву літературної творчості), усі тести на оперування текстовою та наочною інформацією, викладені в підрозділі діагностування інтелектуальної готовності учнів до навчання (Терлецька, 2013).

5) Рівень наочно-образного мислення

Рівень наочно-образного мислення дитини – це обов'язковий складник інтелектуальної компетентності, бо є креативною складовою в цьому складному утворенні. Серед запропонованих психолого-педагогічному загалу тестів і методик діагностування виокремлено тести на рівень розвитку творчої уяви (тест Т. Вітцлака); тести на креативне перетворення фігур у просторі (тест-головоломка «Перестав сірники» авт. модифікація Н. Череднікової, «Розрізаці фігурки» Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені,

О. Шуранової, методика «Схематизація, Дорога до будиночків» Р. Бардіна) та інші.

Важливою складовою інтелектуальної готовності дітей є дослідження їхніх нахилів і здібностей. Практика розвинених держав доводить, що процвітання країни залежить від розроблення стратегій розвитку талантів та обдарованості дитини. Доведено необхідність підвищення наукової та технологічної грамотності людей, формування їхнього критичного мислення, розуміння навколишнього світу, умінь приймати оптимальні та виважені рішення щодо довкілля, власного здоров'я й благополуччя. Протягом останніх десятиліть виникло багато різноманітних форм навчання юних талантів, а саме: індивідуалізація навчання, диференціація навчальних програм, можливість групування обдарованих дітей, прискорення (вступ до початкової школи, перехід до наступного класу екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці), збагачення (більш швидкий темп вивчення навчального матеріалу за умови збільшення обсягу навчального матеріалу) тощо. Але в шкільному навчанні саме вчитель початкових класів має визначити нахили й здібності кожної дитини та зрозуміти напрями розвитку обдарованості, яка так чи інакше буде виявлятися й реалізуватися в шкільному колективі та суспільному просторі.

Розвиток творчих здібностей і дивергентного мислення дитини молодшого шкільного віку має певні закономірності. І перший крок, який мають зробити вчитель і батьки – здійснити діагностування, яке дає змогу виокремити творчі здібності й нахили дитини. Тільки після проведення якісного діагностування вчитель може оцінити можливості розвитку здібностей і обдарованості дитини в найближчій і віддаленій перспективі, реалізувати її творчий потенціал. Набір методик і тестів як для психологів, так і для вчителів і батьків досить різноманітний, тому доцільно виокремити серед наявних методик і тестів ті, які можуть оцінити можливості дитини з різних точок зору. Важливим тут є співпадіння чи неспівпадіння очікувань

батьків і точки зору вчителів на потенціал дитини. Метою вчителя, перш за все, є створення інформативної картини для всіх дітей класу, а вже після цього створювати інформаційні картки для кожної дитини. На цьому етапі важливо мати зворотний зв'язок із батьками і виокремити серед них активних і пасивних. Крім того, є категорія батьків, які переоцінюють можливості дитини, є занадто вимогливими й наполегливими до пригнічення. І є пасивні батьки, яким байдуже до схильностей і бажань дитини, які можуть обмежувати її потенціал.

Методики та тести на допомогу вчителю: методика розвитку асоціативного мислення «Віддалення асоціації»; діагностування вербальної креативності (адаптація А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко); методика розвитку аналітичної фантазії «Картинки Давида» (інтерпр. Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца); методика діагностування оригінальності («Творча оригінальність» А. Симановського); методики Е. Торренса «Намалюй картинку», «Незавершені фігури», «Повторювані фігури»); експрес-анкета «Обдарована дитина»; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; тест-анкета схильностей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі) та ін.

Отже, визначення інтелектуальної готовності дитини до навчання для вчителя – це не тільки визначення рівня навчальних досягнень і ступеня розуміння матеріалу як кінцевої мети розвитку її інтелектуального потенціалу. Це й сформованість інтелектуальних умінь дитини; визначення зони її найближчого розвитку; кумулятивної бази для навчання (словниковий запас, комунікативний складник); ступеня сформованості вміння читати й розуміти прочитане (складник читацьких умінь), рівня наочно-образного мислення. Така робота вчителя з дітьми має проводитися незалежно від планомірної роботи шкільного психолога, яка відбувається за графіком та індивідуально (за потреби). Учитель може обирати для себе різні методики на різних етапах освітнього (навчального) процесу й поставлених цілей.

Соціально-психологічна готовність дитини

Соціальна ситуація як умова розвитку й буття особистості в цей період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. У шкільних умовах випускник початкової школи особливої уваги надає спілкуванню. Формування соціальної свідомості в цей період проходить бурхливими темпами. У наш час дитина отримує нову мотивацію для участі в трудовій діяльності, у соціально значущих проєктах, має можливість брати участь у дослідженнях, пошуках, подорожувати, спілкуватися он-лайн зі своїми однолітками чи дорослими. Усе це формує загальний фон соціальної ситуації, що впливає на моральний розвиток особистості, на процес виникнення в неї ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів. Сучасні соціальні реалії надають такий арсенал умов і можливих провокацій для становлення дитячої особистості, що дорослі не завжди повністю їх ураховують. Становлення самосвідомості дитини проходить шлях соціального зростання до визначення нової «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, погляди й здатність самостійно відстоювати власні переконання. Виникає почуття відповідальності за себе й інших, молодший підліток вчиться самостійно приймати рішення в повсякденному житті, в екстремальних ситуаціях, здійснювати громадянський вибір. Важливою умовою розвитку соціальної компетентності дитини є організація її конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими засобами спроектованої діяльності. Під час такої конструктивної взаємодії формується суб'єктивна картина світу, визначається роль і місце в системі соціальних відносин, формуються цілі та стратегії їх досягнення. Але потреба в спілкуванні може задовольнятися в соціальних мережах, авторитет – завойовуватися шляхом порушення моральних норм і соціальних правил. Досягнення в цьому віці пов'язані зі стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності й відкриттям власного «Я», опануванням нової соціальної позиції. Окремо слід

розглянути підліткову кризу, яку пов'язують із духовним зростанням особистості підлітка й зміною його соціального статусу.

Сутність, складові й особливості соціально-психологічної готовності дитини можна побачити в узагальненому вигляді в таблиці 7.5.

Таблиця 7.5.
Сутність, складові й особливості соціально-психологічної готовності дитини

Види соціально-психологічної готовності дитини до навчання	Сутність	Основні складові	Особливості	Методики і тести
<i>1) Соціалізація дитини, здатність до прийняття нової соціальної позиції</i>	Прийняття дитиною власної соціальної позиції, існування в нестабільній соціальній ситуації	Рівень соціальної зрілості дитини; визначення соціальних ролей; визначення власної позиції в умовах війни	Зміна соціальної позиції дитини, усвідомлення впливу війни на соціальне життя суспільства та власної сім'ї. Участь в соціальних проектах, допомога іншим, догляд за літніми людьми, молодшими дітьми, тваринами та птахами.	Метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; «Методика психосоціальної зрілості» С. Банкова; методики визначення психологічної напруги, невротичних тенденцій (Я. Коломенський, Є. Панько, А. Білоус); адаптовані тести діагностик в умовах дитини війни
<i>2) Усвідомлення норм моралі та поведінки</i>	Уявлення дитини про важливість власної поведінки в соціальному житті, її наслідки для себе та оточуючих. Правила	Рівень сформованості саморегуляції та норм поведінки в дитини; взаємозв'язок власної поведінки та наслідки своїх дій для себе та оточуючих.	Правила позитивної та негативної взаємодії.	Метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; «Наодинці із собою» Л. Маленкова

	позитивної та негативної взаємодії.			
3) <i>Світоглядні уявлення</i>	Світоглядні уявлення дитини про світ та її місце в цій системі	Розуміння свого місця в системі «Я і Світ»; рівень сформованості світоглядних уявлень, цілісної картини світу	Ступінь усвідомлення власної цінності та важливості свого впливу на оточення та довкілля	Метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»
4) <i>Здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими</i>	уявлення дитини про важливість колективної діяльності та її місце в цій системі	Розуміння свого місця в системі «Я і Колектив», «Я і Друзі (однокурсники)»;	Ступінь сформованості та можливість змінювати власну позицію в системі Я-Колектив	Метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; методика «Незакінчені речення» Ю. Гільбуха, методики Р. Хілем теста «Стосунки між батьками та дітьми» (А. Варга, В. Столин)
5) <i>Взаємодія з батьками та в «трикутнику партнерства»</i>	Учні, вчителі та батьки як головні учасники взаємодії в шкільному навчанні. Уявлення дитини про важливість комфортного та продуктивного спілкування з батьками та вчителями та її місце в цій системі	Взаємодія з батьками в аспекті шкільного навчання; стосунки батьків з дітьми вдома та їхній вплив на психологічний стан дитини; Взаємодія в «трикутнику партнерства» (учень-вчитель-батьки)	Особисті та соціальні зв'язки дитини як чинник впливу на готовність до шкільного навчання та його якість	Метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; тест «Чи готові ви віддати дитину до школи»; самодіагностика для батьків Дж. Чейпі (оцінювання батьками розвитку дитини); тест «Як ви оцінюєте свою дитину» Дж. Чейлі (визначення

				рівня готовності дитини очима батьків); методика Рене-Жиля (міжособистісні стосунки дитини).
--	--	--	--	--

Для вчителя доцільно застосовувати методики, які допомагають визначити різні сторони соціального життя дитини та її ставлення до нього. Важливим є вивчення міжособистісних стосунків у класі, ставлення учня до класного колективу, (методика «Незакінчені речення» Ю. Гільбуха). Осмислення свого місця в соціумі, стосунків із батьками, однокласниками, учителями можна визначити за допомогою методики Р. Хілем, опитувальника «Наодинці із собою» (Л. Маленкова); теста «Стосунки між батьками та дітьми» (А. Варга, В. Столин); «Методика психосоціальної зрілості» (С. Банкова) тощо. Завдання школи полягають у психолого-педагогічній підтримці дитини в процесі соціалізації, спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього (навчально-виховного) процесу на вироблення учнем знань про себе, механізми виникнення конфліктів і шляхи виходу з них, усвідомлення власних проблем розвитку й потенційних можливостей, реалізації їх у суспільно корисній і навчальній діяльності. Розглянемо більш детально складові соціально-психологічної готовності дитини.

1) Соціалізація дитини, здатність до прийняття нової соціальної позиції

Прийняття дитиною власної соціальної позиції є частиною її психологічної готовності та найважливішим кроком у суспільне життя. Цей статус передбачає здатність управляти своєю поведінкою, розумовою діяльністю, готовність до оволодіння навчальною діяльністю, певний світогляд. Дитина в цьому віці спрямована на оволодіння різноманітними формами діяльності: інтелектуальною, суспільною, спортивною. Вона активно оволодіває елементарними культурними навичками, відкрита до

формування інтелектуальних, комунікативних, інформаційних, соціальних умінь і навичок, що лежать в основі відповідних компетентностей. З'являється внутрішнє прагнення до навчання, праці й досягнення успіхів. У дитини зростає прагнення спілкуватися з однолітками та дорослими, це період навчання роботи в колективі, групі. Усвідомлення серйозності нового статусу школяра для дитини допомагають їй пристосуватися до вимогливості, стриманості та критичності вчителя, з якою вони не зустрічалися раніше.

У молодших школярів провідною стає учбова діяльність, яка набуває характерних особливостей:

- дії й операції, за допомогою яких діти оволодівають змістом навчання;
- мотиви й форми спілкування учнів і вчителя, однолітків між собою;
- контроль та оцінювання результатів (і процесу) навчання;
- оволодіння навичками вміння вчитися;
- оволодіння навичками спілкування та спільної роботи;
- формування світогляду, соціальна взаємодія.

Отже, поступово дитина оволодіває основними складовими навчальної діяльності: змістовими, цільовими, мотиваційними, операційними, комунікативними, результативними, контрольними-оцінними.

Стійкість інтересів до навчальної діяльності залежить від того, як ця діяльність організовується, як учитель уміє збуджувати й підтримувати інтерес дитини до набуття знань, як пов'язуються ці знання із життям. Уже першокласники усвідомлюють, що їхнє становище серед однокласників і дорослих залежить від успіхів у навчанні. Місце учня в класному колективі залежить від його навчальних успіхів, а також моральних якостей, а саме: акуратність, працьовитість, відповідальність тощо. Поступово відбувається формування громадської думки учнів, колективних відносин, ціннісних орієнтацій. У молодшому шкільному віці залишається активною ігрова діяльність. Збереження правильного балансу між ігровою та навчальною

діяльністю відіграє велику роль в успішному оволодінні необхідними наскрізними вміннями та сприяє мотивації та підтриманню пізнавальної активності й інтересу учнів. Сюжетно-рольові ігри для дітей молодшого шкільного віку – це можливість спробувати нові соціальні ролі, змодельовати різні життєві ситуації, професії. У рольовій грі діти розвивають творчу фантазію, самостійно тренуються в засвоєнні соціальних норм поведінки, навчаються спілкуванню з реальними й уявними учасниками гри, набувають цінного досвіду, особливо в іграх, пов'язаних із певною професією та вихованням. Важливим етапом у розвитку дитини в сучасному світі є участь в колективних комп'ютерних іграх, яка має бути під контролем батьків.

Соціальна ситуація впливає на зміст навчально-ігрової діяльності дитини та на її психологічний стан. Продовжене в часі існування в нестабільній соціальній ситуації негативно впливає на визначення та прийняття дитиною основних соціальних ролей, може викликати їхню деформацію. В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться у важких для них умовах життя й розвитку, украй важливою є оптимізація організації освітнього процесу в початковій школі. Наразі міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій і військових дій. Але в реаліях війни школи України вимушені працювати в найскладніших життєвих ситуаціях і вирішувати як освітні, так і медико-психологічні проблеми. Відбувається зміна соціальної позиції дитини, усвідомлення впливу війни на соціальне життя суспільства та власної сім'ї.

Соціальні та комунікативні потреби дитини на етапі соціалізації: вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі; емоційні та психологічні потреби: відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності, відновлення мотивації навчання та творчості тощо. Успіхи в навчанні, а також моральні якості учня (акуратність, працьовитість,

відповідальність тощо) є важливим чинником впливу на формування громадської думки щодо тієї ролі, яку він посідає в класному колективі.

Прийняття дитиною власної соціальної позиції є частиною її психологічної готовності та найважливішим кроком до суспільного життя. Цей статус передбачає здатність управляти своєю поведінкою, розумовою діяльністю, готовність до оволодіння навчальною діяльністю, певний світогляд. Дитина в цьому віці спрямована на оволодіння різноманітними видами діяльності, активно оволодіває елементарними культурними навичками, відкрита до формування інтелектуальних, комунікативних, інформаційних, соціальних умінь і навичок, що є в основі відповідних компетентностей. З'являється внутрішнє прагнення до навчання, праці й досягнення успіхів. У дитини посилюється прагнення спілкуватися з однолітками та дорослими. Усвідомлення серйозності нового статусу школяра допомагає тому пристосуватися до вимогливості, стриманості та критичності вчителя, з якою він не зустрічався раніше. Способи входження дитини до соціального простору можуть бути такими: участь у соціальних проєктах, допомога іншим, догляд за літніми людьми, молодшими дітьми, тваринами та птахами.

У кризових умовах, у яких через війну зараз знаходиться наша країна, соціалізація молодших школярів є ускладненою. Війна впливає на соціальне життя всього суспільства, зокрема й на систему освіти: школи працюють у змішаному форматі організації освітнього процесу, спілкування учнів обмежене через відсутність постійних занять у режимі реального часу тощо. Усе це, безумовно, негативно позначається на соціальному розвитку особистості. Способи допомоги входженню дитини до соціального простору можуть бути різними: участь у соціальних проєктах, допомога іншим, догляд за літніми людьми, молодшими дітьми, тваринами та птахами.

Існує багато різних *діагностувальних методик визначення рівня соціального розвитку*: метод експертного оцінювання «Профіль соціального

розвитку дитини»; «Методика психосоціальної зрілості» С. Банкова; методика визначення стану сформованості активної Я-концепції (О. Таран); методики визначення психологічної напруги, невротичних тенденцій (Я. Коломенський, Є. Панько, А. Білоус); адаптовані тести діагностування в умовах дитини війни.

Методики визначають ступінь самостійності, що реалізується в мірі самостійності дитини під час відповіді на питання; ступінь мовленнєвого подання, що реалізується в кількості варіантів відповідей, які надає дитина, і кількості категорій, до яких вони належать; якість оперування дитиною психологічно-моральними та соціальними категоріями; ступінь критичності, яка передбачає усвідомлення дитиною своєї відмінності від інших, наявності в собі позитивних і негативних рис особистості; ступінь усвідомленості, яка вказує на міру адекватності відповіді, її розуміння, певну психологічну зрілість (*Методики безпосередньої діагностики самосвідомості* (б. д.).

2) Усвідомлення норм моралі та поведінки

Уявлення дитини про важливість власної поведінки в соціальному житті, її наслідки для себе й оточуючих і сформованість правил позитивної та негативної взаємодії залежить від сформованості в неї вольових якостей, рівня її соціального розвитку та прийняття норм суспільної моралі й етики. Саме тому так відрізняється поведінка дітей у різних суспільствах світу. Рівень сформованості саморегуляції, норм поведінки в дитини – це частина соціальної компетентності. Дитина вчиться прослідковувати взаємозв'язок власної поведінки та наслідки своїх дій для себе й оточуючих. У шкільному колективі відбувається прищеплення норм поведінки під час навчання, під час відпочинку на перервах у школі та коригування відхилень. Дослідження показують, що саме морально-вольові якості найпривабливіші для оцінювання молодшими школярами себе самих та однокласників. Учні з розвиненими лідерськими якостями швидко стають узірцем для наслідування. Спочатку це відбувається з подачі вчителя, а пізніше

виникають неформальні лідери (які не обов'язково добре навчаються й мають відмінну поведінку). Виникнення неформальних лідерів є характерним для підлітків, але вже в третьому-четвертому класах видно таких дітей. Для дітей молодшого шкільного віку залишається важливим приклад і його наслідування. Тому поведінка дитини вдома, взаємодія з батьками, рідними, друзями й однокласниками без прямого впливу вчителя й школи має регулюватися іншими учасниками освітнього (навчально-виховного) процесу, позашкільними інституціями. Важливо пам'ятати, що тестування та діагностування цієї здатності дитини має відбуватися в ігровому варіанті (зміна ролей, інсценізації, спільні проєкти) тощо. Для дитини важливо визначити правила позитивної та негативної взаємодії. Досліджуючи усвідомлення дітьми норм моралі та поведінки, учитель може скористатися такими методиками: метод експертного оцінювання «Профіль соціального розвитку дитини»; методика «Наодинці із собою» Л. Маленкова; методика «Закінчи історію» та інші (Лемак & Петрище, 2012).

3) Світоглядні уявлення

Розуміння свого місця в системі «Я і Світ», рівень сформованості світоглядних уявлень, взаємозв'язок елементів цілісної картини світу – це основні світоглядні уявлення дитини, які мають бути наскрізними протягом усього шкільного навчання та подальшого життя. Ступінь усвідомлення власної цінності та важливості свого впливу на оточення та довкілля є основними їхніми складовими. У картині світу виділяють когнітивний (елементарні знання про світ (природу, культуру, інших людей і власне Я), його закономірності), емоційно-ціннісний (емоційні реакції, мотиви, оцінні судження, моральна/аморальна орієнтація в ставленні до світу) і діяльнісний (поведінка, моральна/аморальна спрямованість вчинків, творча основа) компоненти (Malykhin, Aristova & Kalinina, 2022). Дослідники виокремлюють також такі складові світоглядних уявлень дітей, як: об'єм і характер знань про світ, система взаємовідносин із навколишньою дійсністю,

використання знань світоглядного характеру під час вибору напрямів діяльності; засвоєння норм поведінки як складової світоглядної позиції дитини. Світоглядні уявлення дитини формуються під час вивчення всіх предметів, але узагальнюються в курсі «Я досліджую світ». У передмові одного з підручників у зверненні до дитини наголошується, що ми досліджуємо світ для того, щоб знати, розуміти, шанувати й оберігати його, а майбутнє людства залежить від стану нашої планети, тому ми повинні шанувати й охороняти її. Тестування та діагностування стану сформованості цього виду уявлень дитини можуть визначатися в процесі навчання під час оцінювання знань, але мають бути додані відповідні завдання творчого характеру, де дитина зможе вільно висловити свої уявлення та переконання.

Рекомендовані методики та тести для вчителя: методика Л. Шелестової; адаптована діагностувальна методика О. Романової й О. Потьомкіної «Картина світу»; усне опитування дітей «Що таке світ?»; адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика С. Домішкевича «ДОС»; тестові завдання.

Методика Л. Шелестової щодо діагностування сформованості картини світу в дітей молодшого шкільного віку ґрунтується на такому стимулювальному матеріалі: створено картину, що містить зібрані в єдиний сюжет зображення з тем «Будинок», «Сім'я», «Дитячий садок», «Відпочинок», «Місто», «Природа та явища природи», «Дикі та домашні тварини», «Транспорт», «Праця людей». Авторка пропонує дати дитині розглянути малюнок, а потім розповісти, що зображено на ньому: «Розкажи, що відбувається на цій картині. Де би ти хотів (ла) опинитися на цій картині? Чому? Де ти не хотів (ла) би опинитися? Чому? Як би ти назвав (ла) цю картину?». Авторка акцентує на тому, що аналіз відповідей на запитання дає можливість отримати дані про зміст уявлень дитини, їх повноту, реалістичність та усвідомленість. На другому етапі діагностувальної методики дитина має самостійно сконструювати свою картину під назвою

«Світ» зі стимулювального матеріалу (окремих зображень з різних сфер буття людини: люди, тварини, ландшафт, будівлі, транспорт тощо). Аналіз методики ґрунтується на таких позиціях: кількість використаних дитиною зображень (вказує на певне орієнтування в світі); кількість використаних однакових зображень (засвідчує їхню пріоритетність для дитини); сфери буття, яких стосуються дібрані дитиною зображення (ставлення дитини до них); спосіб компонування зображень (розуміння зв'язків між об'єктами та явищами світу) (Шелестова, 2016), (Шелестова, 2021d), (Shelestova, 2021).

4) Здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими

Уміння будувати взаємини з друзями й однокласниками. Важливими складовими вміння співпрацювати в колективі є уявлення дитини про важливість колективної діяльності та її місце в системі «Я і Колектив», «Я і Друзі (однокласники)»; міра сформованості та можливість змінювати власну позицію. Першокласники спілкуються переважно в процесі виконання навчальних завдань і під впливом зовнішніх обставин (сидять за однією партою, виконують спільні завдання, запропоновані вчителем). Діти цього віку підсвідомо відтворюють у спілкуванні з однокласниками ставлення до них учителя, не вміючи поки що виробляти власне. Наприкінці першого року навчання в дитини поступово формується громадська думка щодо успішних і неуспішних дітей, з'являються спроби власної оцінної діяльності. У подальшому навчанні в дитини складається спілкування за інтересами в позакласній і позашкільній діяльності. З третього класу поступово формуються мікроколективи шкільного й позашкільного характеру, виникають уже стійкі дружні стосунки, але на цей процес сильно впливає думка вчителя й батьків. У четвертому класі виділяються більш гнучкі, пристосовані, активні, успішні діти. І водночас, більш відокремлені неконтактні діти ризикують стати аутсайдерами чи підлягати неформальному булінгу. Особливо вразливі діти з невротичними ознаками з порушенням

соціальних контактів. Виділяється також нейтральна група дітей, яка намагається уникати як занадто високої соціальної активності, так і участі в булінгу. Тиск групи чи колективу може бути як позитивним (сприяти відновленню соціальної мотивації), так і негативним (антигромадські вчинки, приниження). Тому в цьому віці вчителю і шкільному психологу потрібно уважно відстежувати тенденції в колективі та постійно спілкуватися з батьками учнів, які перебувають у групі ризику (як агресивні діти, так і депресивні). 9–10-річні діти оцінюють привабливі для себе якості в такий спосіб: на першому місці для них – морально-вольові та комунікативні якості однокласників; на другому – фізичні й інтелектуальні якості; важливі також якості, що характеризують способи розваг (кмітливність, весела вдача) і творчі вміння (співати, грати на музичному інструменті, малювати тощо). Зміни відбуваються й у формуванні самосвідомості дитини, виникає певна система взірців, наслідування, оцінок. Біля третини третьокласників адекватно оцінюють власні можливості, а в інших ця система не сформована та постійно зазнає трансформації під впливом зовнішніх чинників. Формування комунікативної складової також допомагає формуванню самооцінки, яка виражена вербально. Тому важливо в цьому віці навчати дитину працювати як в колективі, так і в змінних групах (3–4 учні) чи парах. Саме за такої діяльності в дітей формуються комунікативні та соціальні вміння та навички. У розробленій «Програмі формування інформаційних умінь в учнів 3-4 класів» (О. Барановська, 2023) виокремлено низку вмінь і навичок, які націлені на формування вмінь будувати стосунки з друзями й однокласниками. Так, наприклад, учні 4 класу повинні вміти: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співрозмовником та отримувати зворотній зв'язок; вміти працювати з однокласниками/однокласницями над завданнями за текстом (у групі та парі), продовжувати вчитись виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання; володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком; створювати з

однокласниками/однокласницями спільний творчий продукт, здійснювати проєктну діяльність у парі, групі; презентувати результати спільної роботи за допомогою вчителя (Барановська, 2023а, с. 7–14).

Допомогу в аналізі соціальної поведінки учнів можуть надати завдання підручника, націлені *на роботу в парі чи групі*: «Пофантазуйте разом, яким може бути колективний колаж на тему «Найкраща школа»»; «Об'єднайтесь у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями»; «Поставте один одному запитання за прочитаним твором»; «Доберіть для сусіда по парті слова, які підтримали б його»; «Помрійте з рідними, яким буде наступне літо». Допомагають вибудувати майбутні навички співробітництва й *спільні дослідницькі завдання*, презентації власного продукту: «Дослідіть: які мультфільми подобалися в дитинстві вашим батькам, дідусям і бабусям? Які мультфільми ви дивитеся разом?»; «Об'єднайтесь в творчі групи, розподіліть обов'язки й обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію»; «Поцікався в рідних, які книжки збереглися в них з дитинства»; «Дізнайтеся з друзями про легенду щодо походження вашого краю»; «Уявіть, що до школи приїдуть діти з іншої країни. Створіть плакат про народні символи України, презентуйте його в класі». Блок і рубрики підручника «Проведи дослідження», «Я – дослідник» націлені саме на таке співробітництво. Великий вплив мають також рольові завдання: «Разом з однокласниками розіграйте сценку (за поданим сценарієм)»; «Зіграймо в театр: інсценізуймо байку»; «Придумайте і розіграйте продовження цієї розмови»; «Підготуйтеся до рольового читання: розподіліть ролі, обговоріть настрої героїв»; «Перекажіть казку від імені Лисиці (дівчата) чи Їжака (хлопці)»; змагання, ігрові завдання: «Родзинка запропонувала конкурс на найкращу розповідь про козаків. Візьми участь»; «Пограйтеся в гру «Загадай – я відгадаю»; «Позмагайтеся, хто назве більше квітів, зображених у вірші»; «Відгадайте героя за описом» (Барановська, 2023b), (Барановська, 2021d), (Барановська, 2022e), (Барановська, 2021f), (Барановська, 2022f),

(Барановська, 2021h), (Барановська, 2021i), (Барановська, 2021j),
(Барановська, 2021k).

Для вчителя серед діагностувальних методик соціального розвитку учня початкової школи можна виокремити такі: метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; методика «Незакінчені речення» Ю. Гільбуха; методики Р. Хілем; тести «Стосунки між батьками та дітьми»; гра-діагностика «Смайлик»; соціометрія «Подаруй дарунок»; колірний тест емоційних станів та інші. (Лемак & Петрище, 2012), (Чуб, 2007).

5) Взаємодія з батьками та в «трикутнику партнерства»

Взаємодія дитини з батьками в цьому віці залишається дуже важливою. Формування адекватних уявлень дитини про важливість комфортного та продуктивного спілкування з батьками та вчителями та її місце в цій системі – мета для вчителя та батьків. Навчання дітей у нестабільних життєвих періодах розширює спектр впливу батьків на ефективність процесу навчання (Барановська, 2020).

Досліджуючи соціальну готовність дитини до навчання в школі, варто звернути увагу на форми співпраці учнів, учителів і батьків, зокрема: організацію батьками робочого часу учнів вдома, синхронізацію зусиль учнів і батьків; участь батьків у навчанні (для тих учнів, які потребують допомоги чи організації індивідуальної роботи) чи відмова від такої участі; взаємодію в позакласному навчанні та розвитку; рівень активності спілкування учнів з батьками щодо успішності й інших потреб дітей; спільне виконання завдань підручника (відповідного напрямку), допомога у виконанні проєктів, мотивація до виконання творчих робіт і їх презентацій; присутність батьків на відеоконференціях чи заходах у школі (за запрошенням); бажання батьків брати участь у створенні індивідуальної освітньої та виховної траєкторії дитини; спільне обговорення проблем тощо. Метою такої взаємодії є підвищення рівня обізнаності батьків щодо вікових і психологічних особливостей дітей відповідного віку, здійснення постійної взаємодії зі

шкільним психологом; моніторинг можливих причин утруднень і рівня тривожності дитини, визначення та відслідковування змін інтересів дитини, вивчення відповідності реального віку дитини та її психічного розвитку, відповідності рівня фізичного здоров'я дитини та її навантажень тощо.

Мета діагностування цієї частини соціальної готовності дитини – визначити наявність таких форм співпраці учнів, учителів і батьків:

- організації робочого часу учнів батьками вдома, синхронізація зусиль учнів і батьків;
- пасивної участі батьків у навчанні (для тих учнів, які потребують допомоги чи індивідуальної роботи) чи відмова від такої участі;
- взаємодії в позакласному навчанні та розвитку; активності спілкування учнів із батьками щодо успішності й інших потреб дітей;
- спільного виконання завдань підручника (відповідного напрямку), допомоги у виконанні проєктів, допомоги чи надихання на виконання творчих робіт, їх презентацій;
- присутності батьків на відеоконференціях чи заходах у школі (за запрошенням);
- бажання участі батьків у створенні індивідуальної освітньої та виховної траєкторії дитини;
- спільного обговорення проблем тощо (див. розділ 4).

Важливо для вчителя з'ясувати батьківську позицію щодо кожної дитини (характер емоційного прийняття дитини, мотиви й цінності виховання, особливості образу дитини в батьків, уявлення про себе як про батька/матір, моделі батьківської поведінки, міру задоволення батьківством). Така позиція визначається триєдиністю компонентів: емоційне ставлення, стиль спілкування й когнітивне бачення дитини.

Велика різноманітність методів діагностування соціальної готовності молодшого школяра дає змогу обрати таку, яка допоможе вчителю знайти відповіді на запитання щодо індивідуальних особливостей кожної дитини,

взаємодіяти з батьками, співвідносити власні уявлення й уявлення батьків про важливі аспекти становлення індивідуальності дитини. Серед тестів є досить багато саме для батьків, які націлені на діагностування відповідності уявлень батьків реальному стану готовності дитини до навчання й існування в оточуючому середовищі. Це такі, як: метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; тест «Чи готові ви віддати дитину до школи»; самодіагностика для батьків Дж. Чейпі (оцінювання батьками розвитку дитини); тест «Як ви оцінюєте свою дитину» Дж. Чейлі (визначення рівня готовності дитини очима батьків); методика вивчення батьківських установок, PARI. Автори: E. Schaefer, R. Bell; аналіз сімейних стосунків, ACC. Автори: E. Ейдемільлер, В. Юстицкіс тощо (Найда, 2012).

Отже, велика різноманітність діагностик і методик дає можливість обрати таку, яка допоможе вчителю знайти відповіді на свої запитання щодо індивідуальних особливостей кожної дитини, взаємодіяти з батьками, співвідносити власні уявлення й уявлення батьків про важливі аспекти її індивідуальності. Важливість діагностування вчителем та узгодження результатів з батьками психічного стану дитини та визначення ступеня її тривожності та схильності до невротичних розладів в умовах війни зростає також на етапі переходу з початкової школи до основної.

7.3.4 Дослідження рівня тривожності молодших школярів у кризових умовах

Забезпечення психологічної складової індивідуалізації навчання в умовах дистанційного (змішаного) навчання є вкрай важливим фактором його ефективності. Умови життя сучасного школяра є досить складними, що призводить до відповідного зростання рівня тривожності й напруженості, і як наслідок – до стресу. Стрес в учня спричиняють різні ситуації: необхідність виконувати складні завдання, вкладатися в зазначені терміни їх виконання, відповідати перед класом і вчителем, можливість отримати негативну оцінку роботи, невирішених проблем у шкільному колективі, міжособистісних

стосунках, важкого самоствердження особистості в колективі тощо. У цьому віці активно відбувається процес соціалізації, тому завдання школи полягають у психолого-педагогічній її підтримці на цьому шляху, спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього (навчально-виховного) процесу на вироблення учнем знань про себе, механізми виникнення конфліктів і шляхи виходу з них, усвідомлення власних проблем розвитку й потенційних можливостей, реалізації їх у суспільно-корисній і навчальній діяльності.

Тому найважливішим завданням наразі є виявлення психологічних проблем учнів у реаліях дистанційного (змішаного) навчання в нестабільних соціальних умовах. Саме індивідуалізація навчання має допомогти вирішити проблему компенсації освітніх і психологічних втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнний час. Вона спроможна вирішувати завдання, які закладені в її основі та структурі: забезпечити цілісний розвиток дитини шляхом визначення її індивідуальної траєкторії розвитку (та на цій основі – створення індивідуальної програми); виокремити індивідуальні особливості та можливості дитини; активізувати механізми психологічної адаптації в умовах воєнного стану; активізувати навчальний інтерес і мотивацію дитини відкрити вікно можливостей для неї.

Дослідження рівня тривожності в дітей молодшого шкільного віку, проведені під час пандемії, показали ріст невпевненості учнів у своїх навчальних досягненнях, пов'язані із позбавленням живого спілкування з учителем та однолітками. Проведені дослідження щодо виявлення рівня тривожності випускників початкової школи виявили низку проблем, що потребували негайного вирішення чи компенсації. Перевірявся стан загальної тривожності та її різновидів: у стосунках з однокласниками; пов'язана з оцінкою оточуючих; у стосунках із вчителями, батьками, успіхами в навчанні; у ситуаціях самовираження; під час перевірки знань; зниження психічної активності, зумовлене тривожністю; підвищена вегетативна реактивність, зумовлена тривожністю. Серед причин шкільної дезадаптації

виокремлювалися: низький рівень розвитку загальних розумових здібностей; високий ступінь емоційної нестійкості; несформованість мотиваційної сфери; високий рівень вимог на тлі низьких можливостей; характерологічні особливості; незрілість психіки, початок пубертатного періоду в деяких учнів; особливості сімейного виховання; стиль керівництва педагогів. Аналіз результатів показав, що хлопчики сильніше реагують на ситуації, пов'язані зі стосунками з однокласниками (11,55% у порівнянні з 8,88% дівчаток), з успіхами в навчанні (14,63% – 4,44%). Для них на початку підліткового віку важливі стосунки з однолітками, особливо однокласниками. Досягнення вищого рейтингу в такому оточенні їм притаманні, але мотиви тут трохи інші, ніж у дівчаток: переважають мотиви сили, упевненості, лідерські якості. Разом із тим, хлопчики через невпевненість у своїх навчальних можливостях почуваються тривожно на уроках, під час опитувань, що також викликає вегетативні реакції. Дівчат більше, ніж хлопчиків, хвилюють проблеми самовираження (41,07% у порівнянні з 3,85%), їхні навчальні досягнення (як частина їхнього загального рейтингу, як вимога суспільних впливів, учителів, батьків тощо). Як результат (і як вікові особливості, результат нестабільної ще психіки, початку пубертатного періоду) – підвищена вегетативна реактивність організму дівчаток (37,74% – 13%). Для них важливо визначити своє місце в оточуючому середовищі, вони прагнуть до самовираження через різні речі: бажання бути гарною, популярною в середовищі ровесників, подібатися хлопцям; потяг до самоствердження й самовдосконалення; намагання досягти вищого рейтингу в колективі, отримати схвалення значущої людини (чи групи людей). Такі мотиви дуже впливають на психологічний стан дівчинки, на рівень її навчальних досягнень (який також може залежати від домінуючого мотиву). Тому коригувати психологічний стан дитини у віці 9–11 років потрібно вкрай обережно, бо дівчатка починають розвиватися раніше, ніж хлопчики і лабільність психічних процесів у них набагато вища. Різниця в початку періодів пубертатного

розвитку хлопчиків і дівчаток багато в чому впливає на їхній стиль поведінки і як результат – суттєво змінює систему впливів (Барановська, 2022а, с. 9–12), (Барановська, 2021а).

В умовах воєнних дій навантаження на психіку учнів зростає в геометричній прогресії. В умовах війни (у тилкових регіонах) значно змінюються життєві акценти, актуальними стають такі речі, на які в мирному житті зверталось мало уваги. Постійне перебування в ситуації нестабільності, невизначеності, неможливості планування життя, швидкого реагування під час тривог призводить до страху за власне життя й життя найдорожчих людей в житті дитини. Стан психіки дитини залежить, у першу чергу, від її темпераменту, врівноваженості процесів збудження й гальмування і багатьох факторів її найближчого оточення, ступеня важкості соціальної ситуації. Дослідники акцентують на тому, що діти молодшого шкільного віку виявляють негативні реакції на травмувальну кризову ситуацію: недовіра до оточення, погіршення успішності, болісне реагування на критику, перезбудження, тривожність, емоційний ступор, уникання місць, людей, предметів, що нагадують про важку подію.

До довготривалих негативних наслідків війни дослідники відносять: порушення циклів освіти; зниження її актуальності та якості; погіршення продукування інновацій; психологічні проблеми тощо. У різноманітних програмах подолання таких криз визначаються пріоритетні галузі, які мають працювати для досягнення цілей якісної освіти: доступ (забезпечення постраждалим дітям безперервного якісного навчання); справедливість і гендерна рівність (забезпечення доступу до освіти найбільш вразливим групам дітей, включаючи дівчат і дітей); безперервність (забезпечення постійного доступу дітей до навчання); захист (забезпечення безпечного середовища); якість (забезпечення якісного освітнього результату) (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022а),

(Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022b).

Задля подолання проблем у дітей у нестабільному середовищі фахівці мають враховувати основні їхні потреби: навчальні потреби (мінімізація освітніх втрат; адаптація в нових умовах життя та навчання); вивчення мови викладання, надолуження шкільного навчання й адаптація до нової системи освіти); соціальні та комунікативні потреби (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі); емоційні та психологічні потреби (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності) тощо (Барановська, 2023f, с. 44–46). Цей напрям роботи мають постійно брати на себе шкільні психологи, учителі й батьки.

На сучасному етапі в структурі технологій індивідуалізованого навчання обов'язковим є етап психологічної реабілітації, що має на меті налаштувати дитину на адекватне сприйняття дійсності та віднайти способи та методи, що допоможуть привести психіку дитини в більш менш стабільний стан, коли вона зможе продуктивно навчатися. До комплексу заходів цієї направленості входять: методики та діагностики ступеня тривожності дитини; технології мінімізації та зняття тривожності; компенсація психологічних травм дитини; форми й методи переключення на позитивну діяльність; включення дитини в процес допомоги та взаємодопомоги; залучення активів і можливостей читання та візуалізації навчальної та художньої інформації як методу компенсації стресу (Барановська, 2022а, с. 9–12), (Барановська, 2023е, с. 29–31).

Серед правил роботи з тривожними дітьми для вчителя можна виокремити такі:

- уникайте залучення тривожних дітей до змагань і вправ, що потребують швидкості;

- уникайте порівняння дитини з іншими, гострої критики й критики перед колективом;
- частіше хваліть досягнення дитини, показуйте її досягнення іншим, але без зайвої демонстрації;
- не вимагайте від дитини більше, ніж вона може виконати в спокійному режимі;
- давайте дитині індивідуальні завдання, які вона може виконувати в спокійній обстановці;
- будьте послідовні;
- не принижуйте дитину;
- відслідковуйте моменти булінгу в колективі.

Важливу роль в адаптації дитини молодшого шкільного віку відіграє ситуація й психологічна атмосфера в сім'ї. Психологи стверджують, що успішне навчання дитини в школі залежить від особливостей поведінки батьків, їхнього емоційного стану. Розлучення, насилля або конфліктні стосунки між членами сім'ї формують емоційно дискомфортну, напружену психологічну атмосферу в родині, що суттєво впливає на внутрішню пізнавальну спрямованість молодшого школяра, його навчальну успішність. Незначний рівень стресу може стимулювати до активного вирішення проблем, але перевищення його порогу однозначно приносить проблеми. У житті дитини молодшого шкільного віку саме сім'я, рідні та найближче оточення кардинально впливають на формування її особистості та психологічного стану протягом подальшого життя, роблять можливим чи неможливим подальший продуктивний розвиток дитини, її успішність у соціальному й особистому просторі, усвідомлення свого «Я» та людського відчуття щастя. Наразі можна виокремити певну структуру емоційного ставлення до дитини, яка поступово формує модель її подальшої поведінки.

Розглянемо основні моделі ставлення до дитини батьків як найважливіших людей у її житті:

1. «Схвалення – засудження» – загальне емоційне ставлення до дитини. Можливі «гойдалки» залежно від ситуації.

Позитивний полюс: сприймання та прийняття особливостей дитини; повага індивідуальності дитини; позитивне сприйняття дитини; спільне проведення часу разом із дитиною; схвалення інтересів і планів дитини.

Негативний полюс: несприйняття особливостей дитини, низьке оцінювання її якостей; зневіра в розумових здібностях дитини, її майбутньому; негативізація схильностей дитини; негативні думки про дитину, досада, злість, роздратування, образа, недовіра, неповага до неї.

2. «Взаємодія» – соціально-бажаний образ гармонійних стосунків між батьками і дитиною.

Ознаки: зацікавлення в справах і планах і допомога дитині; високе оцінювання інтелектуальних і творчих здібностей дитини, почуття гордості за її досягнення; заохочення дитини до вияву ініціативи й самостійності; позиція «на рівних» із дитиною, намагання зрозуміти точку зору в спірних питаннях.

3. «Симбіоз» – ступінь міжособистісної дистанції в спілкуванні з дитиною.

Високий рівень симбіозу: прагнення до спільного життєвого простору з дитиною, відсутність у дитини власного середовища; використання «Ми» замість «Я» в описі будьяких ситуацій із дитиною; прагнення повного захисту дитини від труднощів і неприємностей життя та реалізація всіх її потреб і бажань; тривожність батьків за дитину, зменшення реального її віку відносно реального, гіперакцент на беззахисності та несамостійності; гіперконтроль усіх ланок життя дитини.

4. «Авторитаризм» – авторитарна форма й напрям контролю за поведінкою дитини.

Високий рівень авторитаризму: вимагання від дитини беззастережної дисципліни й послуху; нав'язування власної волі та приглушення вольових

виявів дитини аж до їх повного подавлення; неприйняття точки зору дитини; застосування покарань (фізичного та психологічного приниження) за вияви власної волі чи неуспіхи; контроль за соціальними досягненнями дитини з акцентом на її успіхи і неприйняття невдач; відмінне знання індивідуальних особливостей, схильностей і здібностей дитини, «витягування» з цього за максимумом.

5. «Приниження» – шкала відображає особливості сприйняття й розуміння дитини в негативному ключі.

Високий рівень сприйняття дитини в такому забарвленні: прагнення інфантилізувати дитину, вважати її особисто й соціально неспроможною, молодшою за реальний вік; сприйняття дитини несерйозною, непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів; недовіра до дитини; нарікання на її неуспішність і невірність; намагання відокремити дитину від труднощів життя, строго контролювати її дії, відмовляючи в особистому розвитку за власною траєкторією. У період до нестабільності в соціальній сфері додається невизначеність наступного етапу навчання в основній школі. Тому кожна дитина має пройти різні види діагностування, виявлення наявності тривожних станів і за можливості вжити заходів до їхньої стабілізації.

Для вчителя серед тестів та діагностик є досить багато таких, які націлені на діагностування різного виду негативних змін у психологічному стані дітей. Для виявлення можливих відхилень у психологічному стані дитини та подальших її утруднень у навчальному та розвивальному просторі, учитель може використовувати такі методики: методика «Образ», націлену на оцінювання ступеню вираження стану образи у дітей; методика визначення тривожності; методика «Малюнок людини»; проєктивна методика «Неіснуюча тварина», націлену на діагностування негативних особистісних виявів; казкотерапія (як лакмус дитячих страхів і сподівань); опитувальник виявлення ознак психічної напруги й невротичних тенденцій

(Я. Коломенський, Є. Панько, А. Білоус), метою якої є виявлення тривожності, емоційної збудливості, глибини переживань, оцінки спрямованості дій у стані фрустрації; проєктивна методика «Автопортрет» (Р. Бернс) тощо (*Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти*, 2010, с. 61), (Байєр, 2008, с. 77), (Лемак & Петрище, 2012).

Отже, незважаючи на важкі життєві реалії, школа має стати привабливим і стимулювальним для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток, дати можливість дитині відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей і бажань.

Таким чином, можна дійти таких узагальнювальних висновків.

1. Розглянуто роль індивідуалізації навчання в історії педагогіки. Зроблено аналіз першоджерел через призму технологізації та індивідуалізації, що дало змогу дійти висновку про наявність постійного інтересу до особистості учня, розвитку його індивідуальності. Вивчення освітніх (навчально-виховних) систем, заснованих на основах індивідуалізації навчання, просвітницькій діяльності, життєвих етапах видатних педагогів минулого дає можливість визначити базові принципи індивідуалізованого навчання.

2. Проаналізовано оновлену відповідно до розвитку підходів до індивідуалізації навчання та вимог суспільства законодавчу базу. З'ясовано теоретичні підходи до проблеми індивідуалізації навчання в сучасній педагогіці, зведено та проаналізовано понятійно-категорійне поле дослідження. Вивчено цікаві приклади організації індивідуалізованого навчання та проблеми творчого розвитку дитини в зарубіжній педагогіці.

3. Вивчено психолого-дидактичні аспекти індивідуалізації навчання в практиці початкової школи. Розглянуто індивідуально-типологічні особливості дітей 9–11 років як основу для здійснення індивідуалізації навчання в сучасних умовах. Проаналізовано основні складові готовності

дитини до навчання як інтегрованого утворення (особистісна, інтелектуальна й соціально-психологічна готовність); виокремлено критерії готовності учнів 4-х класів до навчання в базовій середній школі (успішне засвоєння програмового матеріалу та сформованість наскрізних умінь; відповідність важливих новоутворень дитини критеріям для учнів молодшого шкільного віку; ступінь адекватності взаємовідносин дитини із дорослими й однолітками).

4. Проаналізовано методики визначення готовності учнів початкових класів до навчання, їхні складові й особливості в роботі вчителя. З'ясовано особливості кожної зі складових, а також можливості вчителя для діагностування учнів класу в процесі навчання (особистісна, інтелектуальна та соціально-психологічна готовність дитини). Наведено різні варіанти діагностувальних методик і тестів для кожної зі складових. Проведено дослідження рівня тривожності молодших школярів у кризових умовах, проаналізовано його результати й можливості вчителя та батьків щодо зменшення психологічного навантаження на учня та його напруженості.

Список використаних джерел до сьомого розділу

1. Алексеева, С. (2021a). Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. У *Scientific practice: modern and classical research methods. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. 2. (с. 142-145). Primedia eLaunch & European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>
2. Алексеева, С. (2021b). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* 17 (Серія: Педагогічні науки). (с. 74-82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>

3. Алексєєва, С. (2021с). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 58–68. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/730>
4. Арістова, Н. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
5. Арістова, Н. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
6. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
7. Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
8. Байєр, О. (Упор.) (2008). *Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Дайджест 6*. Тов «ЛПРС».
9. Балацька, Л. (1967). Особливості уяви молодших школярів. *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип.4, 48–57.
10. Балл, Г. & Таранов, Л. (1989). Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія: респ. наук-метод. зб.*, 32, 7–15.
11. Барановська, О. (2005). Виховання гуманізму в інформаційному суспільстві. У В. І. Сафіулін (Гол. ред.), В. Ф. Паламарчук (Наук. ред.). *Особливості сучасного виховання учнівської молоді*. (с. 41–46). Знання України.
12. Барановська, О. (2006). *Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи*. ЦППО. <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106>

13. Барановська, О. (2008). *Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. Практико зорієнтований посібник*. Хортиця.
14. Барановська, О. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*. 4(86), 26–29.
15. Барановська, О. (2013). Фундаменталізація та гуманітаризація змісту освіти у профільній школі. У *Дидактика: теорія і практика*. (с. 15–24). Ін-т пед. НАПН України.
16. Барановська, О. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. У *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Вип. 14.(с. 34–41). Пед. думка.
17. Барановська, О. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, 3, 67–75.
18. Барановська, О. (2020). «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. У *Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів* (с. 1–5).
19. Барановська, О. (2020а). Реалізація педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. У *Технології профільного навчання*. (с. 124–178). Інститут педагогіки НАПН України.
20. Барановська, О. (2020b). Сучасний підручник в руслі гуманітаризації навчального процесу: основні акценти. У *Проблеми сучасного підручника*, 24, 5–13.
21. Барановська, О. (2020с). Шкільний підручник в умовах нових суспільних викликів. *Проблеми сучасного підручника*. (с. 12–15). Педагогічна думка.
22. Барановська, О. (2021а). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.

23. Барановська, О. (2021b). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. У *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* (с. 9–11). Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.
24. Барановська, О. (2021c). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи (с. 159–164). *Innovative technologies in science and education*.
25. Барановська, О. (2021d). Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. У *Proceedings of the 11th International scientific and practical conference*. (с. 75–84). CPN Publishing Group. Kyoto.
26. Барановська, О. (2021e). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
27. Барановська, О. (2021f). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.
28. Барановська, О. (2021g). Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. У *Theoretical foundations of the functioning of Education* (с. 16–23). Міжнародні конференції.
29. Барановська, О. (2021h). Трансформація форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 85–88). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
30. Барановська, О. (2021i). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. У *Проблеми сучасного підручника*: Вип. 26. (с. 18–32). Педагогічна думка.
31. Барановська, О. (2021j). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів (за результатами аналізу підручників української мови та читання третього класу). У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички*. (с. 13–15). Педагогічна думка.

32. Барановська, О. (2021k). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення*. (с. 9–15). АССА.
33. Барановська, О. (2022a). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. У *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* (с. 9–12). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
34. Барановська, О. (2022b). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23.
35. Барановська, О. (2022c). Компетентнісний підхід як основа формування індивідуальної траєкторії розвитку дитини в нестабільному середовищі. У *Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти* (с. 11–15). ВВ ІДГУ
36. Барановська, О. (2022d). Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа). У *Modern research in world science* (с. 338–342). Міжнародні конференції.
37. Барановська, О. (2022e). Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень*. (с. 76–87). Посвіт.
38. Барановська, О. (2022f). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. (с. 38–40). Посвіт.
39. Барановська, О. (2022g). Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 83–84). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.

40. Барановська, О. (2023а). Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. (Т. 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти). (Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, Наук. ред.). Посвіт.
41. Барановська, О. (2023b). Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу. У *Modern problems of science, education and society*. (с. 430–435). SPC “Sci-conf.com.ua”.
42. Барановська, О. В. (2023c). Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. У *Modern research in world science* (с. 418-422). Міжнародні конференції.
43. Барановська, О. (2023d). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. У *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference* (с. 164–168). Міжнародні конференції.
44. Барановська, О. (2023e). Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. У Л. О. Сущенко (Ред.) *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи* (с. 29–31). Запорізький національний університет.
45. Барановська, О. (2023f). Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.) *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 44–46). Посвіт.
46. Барановська, О. (2023g). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.) *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 78–82). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.

47. Барановська, О., Косянчук, С., Трубачева, С. & Черноус, О. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*, 3, 62–72.
48. Білан, О., Партико, Т. & Хома, О. (1994). *Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6–7 років*.
49. Богданець-Білокаленко, Н. & Шумейко, Ю. (2020). Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2: Читання Грамота.
50. Богуславська, Б. (1967). Психологічні основи індивідуалізації навчання читання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип.4. (с. 31–38). Рад. Школа.
51. Бондар, В. & Ільченко, А. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі*. РВВ ПДАА.
52. Бондар, С., Мальований, Ю., Матвієнко, О., Момот, Л., Липова, Л., Кизенко, В., Топузов, О., Трубачова, С., Шелестова, Л. & Барановська, О. (2001). *Гуманізація процесу навчання в школі*. (2-е вид.) АПН України. Ін-т педагогіки.
53. Васьківська, Г. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. У *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: Інститут педагогіки.
54. Вашуленко, М. та ін. (2020а). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1*. Видавничий дім «Освіта».
55. Вашуленко, М. та ін. (2020б). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2*. Видавничий дім «Освіта».
56. Вебінар «Система освіти Фінляндії»: за мотивами онлайн-курсу» (2021). https://www.youtube.com/watch?v=a0NvTB_qmg4&list=LL&index=1

57. Вісник психології і педагогіки. *Індивідуалізація*.
<https://www.psyh.kiev.ua/%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
58. Войтко, В. (Укл.). (2015). *Діагностика особистості. Путівник практичного психолога*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».
59. Галамейко, Н. (б. д.). *Ключик до дитячого серця. Інформація про психологічний розвиток дитини. Як визначити обдарованість*.
http://keytochildrenhearts.blogspot.com/p/blog-page_41.html#0046
60. Галян, І. *Психодіагностика*. (2-ге вид.). (2011). Академвидав.
61. Гільбух, Ю. (1992). *Темперамент і пізнавальні здібності школяра (діагностика)*.
62. Гільбух, Ю., Коробко, С. & Кондратенко, Л. (2007). *Експрес-діагностика готовності дитини до навчання у школі*. У Т. М. Лисянська (Ред.) *Діагностика готовності дітей до школи*.
63. Гінзбург, М. (б. д.). *Методика дослідження мотивації учіння у першокласників*. <https://studfile.net/preview/9770835/page:2/>
64. Главник, О. (Упоряд.). (2007). *Готовність та адаптація дитини до школи. Серія «Психологічний інструментарій»*.
65. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
66. Гончаренко, С. & Мальований, Ю. (1994). *Гуманітаризація загальної середньої освіти (Проект концеп.)*. Освіта.
67. Губачов, О. (2009). *Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи* [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00].
68. Дєдов, О. (Упоряд.). (2014). *Діагностика готовності дітей до школи*.
<http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua>
69. Дічек, Н. (2013а). *Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX - 1917 р.)*. У *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)*. Пед. думка.

70. Дічек, Н. (2013b). Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років). *Рідна школа*, 11, 29–37.
71. Дічек, Н. (2014a). Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х ХХ ст.). *Рідна школа.*, 11, 35–41.
72. Дічек, Н. (2014b). Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.). *Педагогіка і психологія*, 4, 76–83.
73. Дічек, Н. (2015). Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка та психологія*, 4 (89), 70–81.
74. Дуткевич, Т. & Савицька, О. (2020). *Практична психологія: вступ до спеціальності*. Центр учбової літератури.
75. Елерса, Т. (б. д.). *Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху* https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa
76. Ельконін, Д. (1989). *Вибрані психологічні праці*.
77. Євтух, М., Лузік, Е., Ладогубець, Н. & Ільїна, Т. (2015). *Педагогічна психологія*. Кондор.
78. Загорулько, М. (2021b). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
79. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>

80. Загорулько, М. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
81. Захарійчук, М. (2020). *Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 1: Українська мова*. Грамота.
82. Кизенко, В. (2014). Варіативна складова змісту освіти в контексті диференціації навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 9, 27–31.
83. Кизенко, В. (2017). Варіативний компонент як важливий чинник модернізації освітнього середовища. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*, 1, 67–71.
84. Кизенко, В. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Видавничий дім «Слово».
85. Кизенко, В. (2021а). Диференційоване навчання. У *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). (с. 243–244). Юрінком Інтер.
86. Кизенко, В. (2021b). *Теоретико-методологічні засади проєктування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти*. [дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.09].
87. Кизенко, В., Васьківська, Г., Бондар С. й ін. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі*. Педагогічна думка.
88. Кириленко, В. (2007). Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*, 12, 50–53.
89. Кириченко, С. (2016). *Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти*. [австралії: дис. ... канд. пед. наук].
90. Киричук, О. (1967). Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*, 3, 1–7.
91. Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці І. Г. *Педагогічна спадщина*. (1989). Педагогіка.

92. Коменський, Я. (1940). *Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика*. Рад. школа.
93. Комінко, С. & Кучер, Г. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопільська академія народного господарства.
94. Кондратенко, Л. (2004). *Розумові здібності дитини*. Главник.
95. *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. (2000). https://vnm.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf
96. Костюк, Г. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
97. Кремень, В. (Гол. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.
98. Кронбергська декларація про майбутнє процесів придбання та передачі знань. (б. д.). *Інформаційно-просвітницький портал*. <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>
99. Кутішенко, В. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Центр навчальної літератури.
100. Лавриченко, Н. (2000). Педагогіка соціалізації: європейські абрисы: ВІРА ІНСАЙТ.
101. Лавриченко, Н. (2006). Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації. У *Педагогічні роздуми і нотатки*. Інсайт-плюс.
102. Лемак, М. & Петрище, В. (2011). *Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Видавництво Олександри Гаркуші.
103. Лемак, М. & Петрище, В. (Уклад.) (2012). *Психологу для роботи: діагностичні методики*. (Вид 2-ге, виправл.).
104. Липова, Л. & Терещенко, М. (Упор.). (2010). *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади*. Мандрівець.
105. Липова, Л. (Наук. ред.). (2007). *Профільне навчання: теорія і практика*. Інститут педагогіки АПН України. Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас».

106. Ліпчевська, І. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
107. Ліпчевська, І. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 185–187). ТДАТУ. <http://lib.iitta.gov.ua/728797/>
108. Ліпчевська, І. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
109. Лозова, В. (1990). *Пізнавальна активність школярів*. Основа.
110. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022a). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2022_2_2
111. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022b). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти*. Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України. Пед. думка.
112. Максименко, С. (1982). Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 21. (с. 15–28). Рад. школа.
113. Максименко, С. (2013). *Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід*. Вид-й Дім «Слово».
114. Максименко, С., Маценко, В. & Главник, О. (Упоряд.). (2003). *Розвиток пізнавальних процесів дитини. (Психол. інструментарій)*. Мікрос-СВС.
115. Максименко, С., Терлецька, Л. & Главник, О. (Упоряд.). (2004). *Пам'ять дитини*. Главник.

116. Максименко, С., Терлецька, Л., & Главник, О. (Упоряд.) (2004). *Увага дитини. (Психол. інструментарій)*. Главник.
117. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. У *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
118. Малихін, О. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
119. Малихін, О. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
120. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
121. Малихін, О. (2021). Освітній процес у початковій школі: сучасні виклики. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення*. (с. 60–66). АССА.
122. Малихін, О., & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
123. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022a). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
124. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу*

- в умовах воєнного часу (с. 208–211). Педагогічна думка.
<https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
125. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (Редкол.). *Вища освіта: досвід і перспективи: монографія* (с. 249–265).
126. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 79). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
127. Малихін, О., Арістова, Н. & Липчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
128. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
129. Малихін, О. & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
130. Мартиненко, С. & Осколова, М. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб.* Ун-т ім. Б. Грінченка.
131. Мезенцева, О. (2019). *Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл*. [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання НАПН України].
132. *Метод мотиваційної індукції (ММІ)*. (б. д.). <http://weblib.pp.ua/metod-motivatsiynoyi-induktsiyi-mmi-psihologiya-pidlitkovogo-viku.html>

133. *Методики безпосередньої діагностики самосвідомості.*
<https://studfile.net/preview/9784810/page:5/>
134. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.*
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
135. *Моляко Валентин Олексійович.* p.naps.gov.ua/ geaci/319
136. Найда, Р. (2012). *Методичні поради щодо роботи з батьками : навч.-метод. Інструментарій.* РОІППО.
137. Ніколенко, Д. (1964). Про педагогічні стимули. *Рад. школа*, 8, 25.
138. Оліщук, С. (2009). *Методичний довідник з психодіагностики.* ВТД «Університетська книга».
139. Онищук, В. (1995). Індивідуалізація навчання в сучасній школі. *Рідна школа*, 10, 26–28.
140. Павелків, Р. (2008). *Дитяча психологія.* Центр учбової літератури.
141. Паламарчук, В. & Барановська, О. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*, 3, 60–66.
142. Паламарчук, В. (1999а). *Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту).* ВВП «Мрія-1».
143. Паламарчук, В. (1999б). *Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів).* Посібник для вчителів. ВВП «Мрія-1».
144. Паламарчук, В. (1999с). *Як виростити інтелектуала?* Навчальна книга «Богдан».
145. Паламарчук, В. (2001). *Дванадцятибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів.* Рідна школа, 1, 3–6.
146. Паламарчук, В. (2006). *Першооснови педагогічної інноватики.* (Т. 1). Освіта України.

147. Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України. (2015). Дістервег А. http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/juvenilei_pedagogiv/disterveg_225/
148. *Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти.* (2010).
149. Піроженко, Т., Карабаєва, І., Хартман, О., Соловійова, Л., Федорчук, О. & Токарева, Л. (2020). *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини.* Видавничий дім «Слово».
150. Подоляк, Л. (2006). *Основи вікової психології.* Главник.
151. Пономарьова, К., Гайова, Л. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах) :Частина 1.* УОВЦ Оріон.
152. Почупайло, О. (1993а). Загальнонавчальні вміння молодших школярів. *Дидактичні аспекти альтернативної освіти* (с. 66–75). Освіта.
153. Почупайло, О. (1993б). Формування читацьких умінь в учнів I – IV класів. *У Розвиток проблем психолого-педагогічної молоді.* (с. 221–223). УДПУ.
154. Почупайло, О. (1994а). Програма і методика формування читацьких умінь як основа розвитку загальних здібностей учнів. *У Всеукраїнська наук.-практ. конф. з проблем роботи сер.загальноосв. навч.-вих.закл.нового типу* (с. 298–300).
155. Почупайло, О. (1994б). *Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів* [Дис. канд. пед наук, Нац. пед. ун-т ім. О. Горького].
156. Почупайло, О. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, 4, 95–102.
157. Почупайло, О. (1997а). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.
158. Почупайло, О. (1997б). *Формування інформаційних умінь в учнів 5–6 класів.* ЄАІ-прес.

159. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України № 8 (2016) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
160. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
161. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
162. Пророк, Н., Кондратенко, Л., Манилова, Л. та ін., Пророк Н. (Ред.) (2020). *Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства*. Видавничий Дім «Слово».
163. *Психодіагностика розвитку від року до десяти. Серія «Психол. Інструментарій»*. (2008). Главник.
164. Реан, А. (б. д.). Методика діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі». https://stud.com.ua/112594/pedagogika/metodika_diaagnostiki_motivatsiya_uspihu_boyazn_nevdachi_rean
165. *Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/chytogram-24-10-22.pdf>
166. Савченко, О. (1997). Диференціація навчання на всіх етапах уроку Савченко О. Я. У *Урок у початкових класах*. (с. 39–57).
167. Савченко, О. (2002). *Дидактика початкової школи*. Генеза.
168. Савченко, О. (2004). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. У *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньо політики*. (с. 34–46). «К.І.С.».
169. Савченко, О. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.
170. Савченко, О. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра*. Пед. Думка.

171. Савченко, О. (2019а). Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*, 3, 65–71.
172. Савченко, О. (2019б). *Українська мова та читання: підручник для 2 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
173. Савченко, О. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
174. Савчин, М. (2011). Вікова психологія.
175. *Світ психології*. (2023). <https://ndo.lg.ua/news/987-v-dbuva-tsja-h-m-zhnarodnii-festival-sv-t-psiholog-25-27-travnja-2023-ki-v-ukra-na.html>
176. Сікорський, П. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання.
177. Скрипченко, О. (1967). Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 4. (с. 3–10). Рад. школа.
178. Скрипченко, О. (Ред.) (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта. vprc.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v... та in
179. *Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти*. (2018). URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
180. Сухомлинська, О. (2013). Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу. Пед. думка.
181. Сухомлинський, В. (1977). *Серце віддаю дітям*. Рад. школа.
182. Сухомлинський, В. (2008). Обережно: дитина! У В. О. Сухомлинський про важких дітей. (с. 240–263) ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка».
183. Терлецька, Л. (2013). *Вікова психологія і психодіагностика*. Видавничий дім «Слово».
184. *Тест «Сходінки»*. (б. д.). <https://dytpsycholog.com>
185. *Тест Люшера*. (б. д.). <https://vipstatus.kiev.ua/metodika-lyushera-dlya-ditej-test-lyushera-dlya-ditej-3-12-rokiv/>

186. Топузов, О. & Малихін, О. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Видавництво Людмила.
187. Топузов, О. Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 3(2).
188. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
189. Трубочева, С. & Барановська, О. (2018). Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. У *Проблеми сучасного підручника*. (с. 81–85). Педагогічна думка.
190. Трубочева, С. & Замаскіна, П. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 47, 195–198.
191. Трубочева, С. & Корсакова, О. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, 3. 80–85.
192. Український центр оцінювання якості освіти. (2021). Інформаційний буклет «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
193. Унт, І. (1990). *Індивідуалізація і диференціація навчання*.
194. Ушинський, К. (1983а). *Вибрані педагогічні твори*. Рад. школа.
195. Ушинський, К. (1983б). *Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології*. (Т. 1). Рад. школа.
196. Чуб, Н. (2007). Комплексні тести готовності дитини до школи. Вид. група «Основа».

197. Шелестова, Л. (2016). *Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Фенікс.
198. Шелестова, Л. (2021а). Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. У *Енциклопедія освіти* (с. 162–163). (2-ге вид). Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
199. Шелестова, Л. (2021b). Готовність учителів до індивідуалізації навчання. У *Innovative technologies in science and education* (с. 193–196). Міжнародні конференції.
200. Шелестова, Л. (2021c). *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації*. Фенікс.
201. Шелестова, Л. (2021d). Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів. У *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collectivemonograph* (с. 341–360). Міжнародні конференції.
202. Шелестова, Л. (2022а). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
203. Шелестова, Л. (2022b). Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. У *Theoretical and science bases of actual tasks* (с. 431–438). Міжнародні конференції.
204. Шепелєва, Н. (б. д.). *Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-rivniv-socialnoi-kompetentnosti-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-64716.html>
205. Штейнер, Р. (1993). *Філософія свободи*. Ной.
206. Ярошенко, О. (1999). *Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методологічний аспект*.

207. Ярошенко, О. (2016). *Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів.*
208. Яценко, Т. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів. *У Література. Діти. Час.* (с. 132–136).
209. *Barabooka.* <https://www.barabooka.com.ua/ne-zavazhati-buti-soboju-diti-ta-vijna/>
210. Malykhin O., & Aristova N. (2019). *Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training.* *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
211. Malykhin, O., Aristova, N., & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
212. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
213. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
214. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N., & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>

215. Shelestova, L. (2021). Methods of diagnosis of the world views of senior and junior school students. In *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* (pp. 341–360). Baltija Publishing.
216. *Toolkit for collecting and analyzing data on attacks on education*. <http://toolkit.protectingeducation.org/>
217. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Educational Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4. p. 23–31.
218. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students’ as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
219. Zahorulko, M. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship “Traditional education and technological challenges in teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries”*: *Internship proceedings* (p. 17–21).
220. Zahorulko, M. (2023). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

РОЗДІЛ 8

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (3-4 КЛАСИ) У РЕАЛІЯХ ВІЙНИ

8.1 Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання: складові й особливості в реаліях війни

Глобальні виклики в суспільстві, що змінили світ, закономірно вплинули на пріоритети розвитку шкільної освіти й дали поштовх до трансформації педагогічних технологій і моделей навчання. Одним із таких пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти став розвиток дистанційного та змішаного навчання, який потягнув за собою низку важливих перетворень. Ці перетворення вимагали перегляду чинних документів про дистанційне навчання через те, що раніше воно охоплювало лише невелику частину учнів і не було основною формою навчання в школі. У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні ще в 2000 році було зазначено про необхідність забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних ідей, запровадження в (освітній) навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, 2000). Планувалося, що поступове введення дистанційного навчання сприятиме появі нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання навчальних предметів і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти; реалізації системи безперервної освіти протягом життя; індивідуалізації навчання за масовості освіти. Дистанційна освіта визначалася як рівноцінна форма навчання, що реалізується за технологіями дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання визначалися як технології опосередкованого активного спілкування з використанням

телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. Соціальними групами було визначено досить широкий загал суспільства, у тому числі – учні шкіл. На дистанційне навчання могли зараховуватися учні з високими навчальними досягненнями. Але практики масового переходу в світовому масштабі на дистанційне чи змішане навчання досі не існувало. Цей виклик сучасності в умовах пандемії зачепив великий віковий контингент учнів (віком з 7 до 16 років), а освіта в умовах воєнного стану поставила низку нових завдань. Освіта в умовах війни в Україні змусила кардинально передивитися та пристосувати до існуючих реалій форми, методи й засоби навчання. Нинішня ситуація потребує від системи освіти насамперед гнучкості й адаптивності, створення різних способів зворотного зв'язку вчителів та учнів, тісної співпраці з психологічними та медичними установами.

Наразі міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій і воєнних дій. Українські науковці вивчають можливості подолання негативних впливів, аналізуючи дієві міжнародні документи і практики, а також адаптують їх до реальних реалій життя (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022а, с. 5–18), (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022b).

Науковці вважають, що забезпечення продовження процесу навчання означає надання освіти в інший можливий спосіб: за допомогою зміни місць навчання; використання неформальних програм навчання; прискорення навчальних занять; залучення тимчасових місць для навчання, домашніх шкіл; використання дистанційних і відкритих методів навчання. Школи України вимушені працювати в найскладніших життєвих ситуаціях і вирішувати як освітні, так і медико-психологічні проблеми. Вікові особливості дитини на кожному році навчання в початкових класах диктують

вибір відповідних технологій, зокрема, форм і методів навчання в змішаному форматі. Саме змішане навчання в початковій школі залучає нові Інтернет-технології, які дають змогу враховувати індивідуальний темп навчання й розвитку учня, мотивувати його, відстежити його особисті досягнення.

В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться у важких для них умовах життя й розвитку, вкрай важливою є оптимізація організації освітнього процесу в початковій школі зокрема, адаптація моделей і технологій індивідуалізації та диференціації навчання як інструменту запобігання, мінімізації компенсації освітніх втрат учнів. Серед освітніх потреб у нинішніх реаліях на перший план виходять: проблеми організації навчання учнів початкової школи в умовах постійних змін ситуації безпеки та психологічного навантаження; необхідність оптимізації існуючих і створення нових алгоритмів діагностування ступеня освітніх втрат учнів початкової школи; постійний пошук засобів, способів, форм і методів мотивації дитини; пошук нових методів активізації пізнавальної діяльності учнів у нестабільному середовищі; створення дидактичних моделей індивідуалізації навчання.

Виходячи з сучасних реалій створено дидактичну модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання в нестабільному середовищі, яка містить наступні компоненти.

I. Методологічний компонент дидактичної моделі складають основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання: тенденція гуманітаризації освіти (гуманітаризація освіти як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них); трансформація дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання (створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, що сприятиме розвитку особистості учня, трансформація й адаптація педагогічних технологій і форм навчання до

нової інформаційної взаємодії між учителем та учнем); варіативний підхід до змісту та технологій індивідуалізованого навчання (постійна адаптація педагогічних технологій і можливостей їхньої реалізації в нестабільному освітньому середовищі); інформаційна (читацька) компетентність як основний чинник ефективності змішаного навчання (оволодіння дитиною вміннями працювати з інформацією, поступове формування досвіду практичного застосування дистанційного навчання) (Барановська, 2023а, с. 7–14), (Барановська, 2021а), (Гончаренко & Мальований, 1994).

II. Змістовий компонент дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання включає основне поняття: інформаційна (читацька) компетентність учня, який постійно розвивається та пізнає оточуючий світ. Ця компетентність ґрунтується на сформованості наскрізних умінь учнів, базовою з яких є вміння читати з розумінням і вміння висловлювати власну думку усно та письмово. Саме ці вміння учнів початкових класів в умовах воєнного стану в початковій школі зазнали найбільших освітніх втрат (за останніми моніторингами). Тобто моніторинг стану сформованості читацької компетентності учнів має відбуватися постійно й на державному рівні, а її формування – відбуватися в адаптованому освітньому просторі в умовах воєнного стану. Важливими чинниками ефективного формування інформаційної та читацької компетентностей було виокремлено: створення та впровадження програми формування інформаційних (читацьких) умінь в учнів початкових класів; розроблення варіантів компенсації освітніх втрат учнів початкових класів в умовах війни та повоєнного стану. Нами з початку 1990-х років було створено кілька варіантів програм і методик формування читацьких умінь в учнів початкових класів (О. Почупайло (Барановська)). Системний підхід до формування читацьких умінь як складової частини комплексу інформаційних умінь учнів початкової школи повинен мати єдину рівневу систему їх формування: вміння мають змінюватися на об'єктному, рівневому,

структурному та якісному рівнях (Почупайло, 1993а), (Почупайло, 1993б), (Почупайло, 1994а), (Почупайло, 1994б), (Почупайло, 1996), , (Почупайло, 1997а), (Почупайло, 1997б).

Читацька компетентність визначається науковцями як здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати й використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту (*Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти*, 2018). У структурі категорії «інформаційна компетентність» було виділяти такі компоненти: когнітивний (процеси перероблення інформації: аналіз інформації, порівняння, узагальнення, синтез та ін.); ціннісно-мотиваційний (входження дитини до світу цінностей, ступінь її мотиваційних потягів); технологічний (технологічні навички й уміння роботи з інформаційними потоками); комунікативний (застосування технічних засобів комунікацій у процесі передавання інформації, володіння культурою мовлення); рефлексивний (саморегуляція особистості, самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, самореалізації) (Барановська, 2008), (Барановська, 2006).

III. Процесуальний компонент дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання складають технології індивідуалізованого навчання та формування наскрізних умінь учнів початкових класів, адаптованих до реалізації в нестабільному середовищі. Метою технологій індивідуалізованого навчання виокремлюємо: виявлення індивідуальних особливостей дитини; урахування зони найближчого розвитку дитини; формування позитивної мотивації; запобігання, мінімізація й компенсація освітніх втрат дитини.

Класифікаційними характеристиками технологій цього виду є: загальнонавчальність, дитиноцентризм, гуманістичність, розвивальний потенціал, гнучкість, адаптованість, варіативність.

Авторська технологія формування інформаційної (читацької) компетентності відбувається за етапами:

- кумуляції (актуалізація накопиченого читацького й інформаційного досвіду);
- діагностування (визначення рівня сформованості складових компетентності);
- мотивації (створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності);
- психологічної реабілітації (зняття тривожності, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність); рефлексії (відбувається усвідомлення суті та структури певного утворення; подається правило-орієнтир, зразок);
- тренування (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь і навичок);
- узагальнення (узагальнення та систематизація набутих умінь);
- контролю та корекції (перевірка рівня сформованості складових компетентності);
- перенесення (застосування набутих компетентностей на інших видах діяльності, у реаліях життя) (Барановська, 2023с, с. 418–422), (Барановська, 2022b, с. 14–23), (Барановська, 2022d, с. 338–342), (Барановська, 2023g, с. 78–82), (Барановська, 2023e, с. 29–31), (Паламарчук, 1999a), (Паламарчук, 2006), (Паламарчук, 1999b), (Паламарчук, 1999с), (Паламарчук, 2001), (Паламарчук & Барановська, 2018).

Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання має бути адаптована до реалій воєнного стану, бути гнучкою й урахувати зони найближчого розвитку української освіти. Нижче представлена графічна модель (рис. 1).

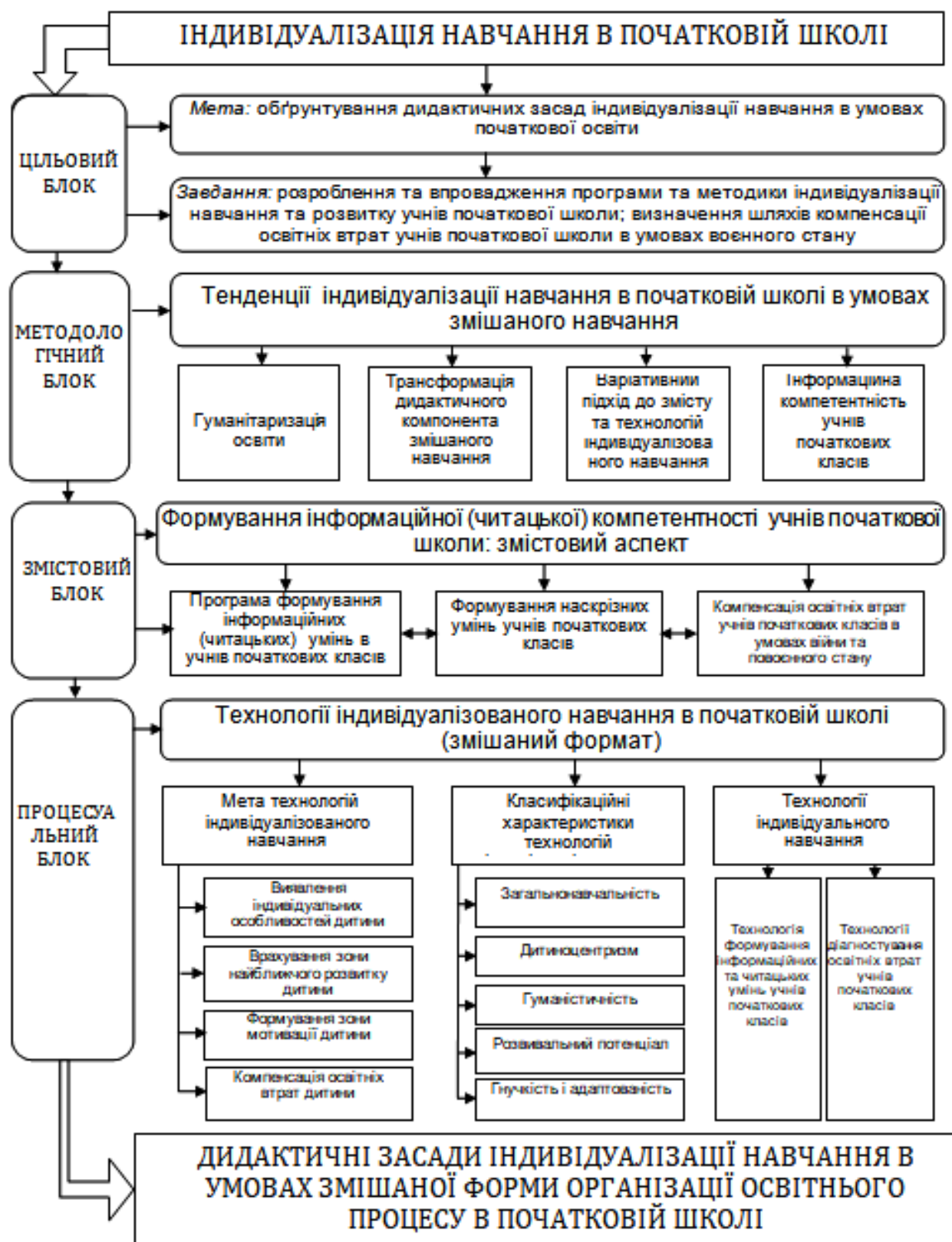


Рис. 8.1: Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання

8.1.1 Методологічний блок: основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання

Розглянемо найважливіші, на наш погляд, тенденції модернізації освітнього (навчального) процесу в умовах змішаного навчання (Барановська, 2021а), (Барановська, 2021г, с. 16–23).

I. Оновлення дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання. Основними аспектами для ефективного впровадження дистанційного (змішаного) навчання визначаються такі: створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, що сприятиме розвитку особистості учня, його творчої складової; трансформація й адаптація педагогічних технологій і форм навчання до нової інформаційної взаємодії між учителем і учнем; зміна навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та постійний моніторинг темпів просування кожного учня; формування інформаційної компетентності учня. Дидактична складова змішаного навчання має бути продумана від мети до результату: проведений аналіз компетентностей, які мають бути сформовані на виході; акцентовано, які наскрізні лінії є найбільш актуальними для певного віку; чітко сформульовані завдання на певному відрізку процесу навчання; вибір форм, методів, технологій навчання, адаптованих під формат; деякі трансформації змісту відповідно до регіону, можливостей учня, темпу його просування тощо; підготовка великої кількості інформаційного матеріалу; адаптація роботи з новим підручником до інтерактивної частини матеріалу; контроль етапів навчання, різноманітні варіанти оцінювання навчальних досягнень; ігрові форми тестування в початковій школі, розвиток групової (парної) взаємодії учнів.

II. Формування інформаційної та читацької компетентності учнів як важливого чинника функціонування людини в інформаційному суспільстві. Інформатизація освіти розглядається в сучасних умовах як нова галузь педагогічного знання, яка орієнтована на забезпечення методологією та

технологіями вирішення наступних завдань: осмислення нових цілей і стратегій розвитку педагогічної системи, пов'язаних з розвитком інформаційних процесів і глобалізацією сучасного інформаційного суспільства; позитивні та негативні психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних засобів навчання в навчальній діяльності, обмеження для певного віку, можливі наслідки; відбір педагогічних технологій навчання, які можна продуктивно використовувати в дистанційному навчанні; комплекс рекомендацій для учнів, які не можуть регулярно доєднуватися до дистанційного навчання; вирішення проблем, пов'язаних із індивідуальними особливостями дитини, можливістю просуватися в заданому темпі; залучення батьків до процесу дистанційного навчання: так званий «трикутник партнерства»; поступове формування досвіду практичної реалізації дистанційного навчання, отримання зворотного зв'язку та вирішення проблем у реальному часі.

III. Тенденція гуманізації та гуманітаризації освіти. Одним із перших питань гуманітаризації української освітньої системи (1995) розглянули С. Гончаренко і Ю. Мальований, яким належить трактування гуманітаризації як повернення освіти до цілісної картини світу, до всебічної культури, до олюднення знань. Гуманітаризацію освіти дослідники розглядають як засіб гуманізації освіти, спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному й професійному контекстах. Згодом поняття було поглиблене й визначалося як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них (Барановська, 2005, с. 41–46), (Барановська, 2014, с. 34–41), (Барановська, 2013, с. 15–24), (Гончаренко & Мальований, 1994), (Бондар, Мальований, Матвієнко, Момот, Липова, Кизенко, Топузов, Трубачова, Шелестова & Барановська, 2001).

IV. Багаторівневий варіативний підхід до змісту освіти та педагогічних технологій індивідуалізованого навчання. Постійне оновлення змісту основних предметів в інформаційному просторі передбачає обов'язкову реалізацію індивідуального та диференційованого підходів; зміст основних предметів (особливо гуманітарних) потрібно постійно оновлювати, доповнювати новими темами, що відображають зміни в суспільстві та сучасній літературі, доповнюватися інформацією про війну, життя дітей у воєнних реаліях. З цього також випливає проблема адаптації та розроблення оновленого банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом із її потребами, у тому числі, в умовах постійно змінюваного змістового навантаження на учнів. Завдання нової української школи – конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії – уже має закладений у собі принцип варіативності й індивідуалізації. Дитина матиме можливість іти за такою траєкторією, якщо в його активі буде: сучасний підручник чи навчальний посібник, у якому закладені можливості розвитку в різних напрямках; можливості створення потрібної йому віртуальної освітньої бази (підключення до існуючих електронних освітніх платформ, створення власного простору); банку сучасних педагогічних технологій і можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі; можливості створення динамічних робочих груп учнів і вчителів за певними напрямками, у тому числі, робота в навчальних проєктах; створення креативного фізичного, просторово-предметного оточення, програм і засобів навчання (Барановська, 2011, с. 26–29), (Барановська, 2018, с. 67–75), (Барановська, Косянчук, Трубочева & Черноус, 2018, с. 62–72), (Паламарчук & Барановська, 2018, с. 60–66), (Трубочева & Барановська, 2018, с. 81–85).

Отже, перехід до змішаного навчання зменшив можливості соціалізації учнів, їхнє неформальне спілкування, змінив форми навчального спілкування. Нова для всіх учасників форма освітнього (навчально-

виховного) процесу принесла і проблеми, і перспективи для розвитку. Для науковців такі зміни поставили нові завдання: постійне оновлення теоретичної бази з питання дистанційного (змішаного) навчання, оновлення педагогічних технологій навчання, необхідність розробляти електронні підручники, супровідний матеріал до вже існуючих, вирішувати теоретичні і практичні проблеми індивідуалізації навчання тощо.

Змістовий аспект дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання складає *інформаційна (читацька) компетентність* дитини, яка розвивається та пізнає оточуючий світ. Ця компетентність ґрунтується на сформованості наскрізних умінь учнів, базовою з яких є вміння читати з розумінням та вміння висловлювати власну думку усно та письмово. Саме ці вміння учнів початкових класів в умовах воєнного стану в початковій школі зазнали найбільших освітніх втрат (за останніми моніторингами). Тобто моніторинг стану сформованості читацької компетентності учнів має відбуватися постійно й на державному рівні, а її формування – відбуватися в адаптованому освітньому просторі в умовах воєнного стану.

8.1.2 Змістовий блок: інформаційна та читацька компетентність як основа функційної грамотності молодшого школяра

Причини та наслідки виникнення «нечитаючого покоління»: вплив на формування індивідуальності дитини

У сучасному світі, наповненому технологічними досягненнями та безмежним доступом до інформації, здатність до читання та глибокого розуміння тексту є необхідною навичкою для успішного функціонування в суспільстві. Однак останні десятиліття свідчать про зростання проблеми нечитаючого покоління, яке виявляє відчутний дефіцит інтересу до книг, журналів та інших письмових джерел.

Це явище породжує низку серйозних питань, зокрема щодо освіти, культури та способу сприйняття інформації. Які причини лежать в основі цієї

проблеми? Один із чинників – зростання впливу інтернету та цифрових медіа. Завдяки широкому доступу до смартфонів, планшетів і комп'ютерів, люди сьогодні знаходяться в постійному віртуальному середовищі, де короткі повідомлення, відео та зображення переважають над традиційними текстовими матеріалами.

Інша причина полягає в зміненому способі сприйняття інформації. В умовах швидкого ритму життя й інформаційного перенасичення, багато людей стають схильними до швидкого сканування тексту, зосереджуючись лише на заголовках і ключових словах. Це впливає на їхню здатність глибоко аналізувати, розуміти та контекстуалізувати інформацію, яка передається через письмовий засіб.

Окрім того, значну роль у формуванні нечитаючого покоління відіграють соціальні мережі та розважальні платформи, які надають безліч візуального контенту, але рідко пропонують глибину аналізу та розуміння. Молоді люди дедалі більше проводять час у віртуальному світі, де книги й інші письмові джерела не завжди займають чільне місце.

Як наслідок, виникає поняття «функційна неграмотність», коли дитина неспроможна прочитати та зрозуміти елементарні фрази, які потрібні для повсякденного життя; неспроможна навчатися успішно з інших предметів, оскільки в основі цього навчання лежить наскрізне вміння розуміння прочитаного та написаного. Вважається, що функційна неграмотність у більш старшому віці має низку ознак: неспроможність критично сприймати інформацію (людина стає заручником масової пропаганди); неспроможність чітко висловити власну думку, урахувати часові межі її викладення; неспроможність розуміння прихованого змісту, контексту чи несприйняття гумору; бідний словниковий запас і низька кумуляція базових знань; низький рівень математичної компетентності та великі труднощі в проходженні тестувань і співбесід у майбутньому.

Причинами виникнення функційної неграмотності можна назвати наступні:

- різка зміна парадигми в суспільстві в 90-х роках ХХ століття, яка призвела до неможливості реформування шкільної освіти;
- режим виживання 90-х років вимагав зміщення акцентів із навчання та розвитку на суто практичну діяльність;
- прорив в інформаційному просторі призвів до масового споживання неякісного контенту;
- активний розвиток нових інформаційних засобів змістив акценти з читання на використання ігрових гаджетів;
- фрагментарне сприйняття візуальної інформації зробило для дитини читання важкою працею;
- художні твори подавалися в скороченому чи спрощеному вигляді, коміксах;
- виникли соціальні мережі, де тексти фрагментовані чи подаються в картинках і коротких роликах;
- батьки, які не читають, самі виховали покоління дітей, які майже не заповнюють своє дозвілля читанням;
- батьки покладаються на соціальні інститути та гаджети, які виконують роль бебісітерів;
- читання відбувається під примусом.

Нечитаюче покоління та його віддаленість від письмової культури може мати серйозні наслідки для суспільства. Серед них: зниження мовної компетентності, вплив на когнітивні навички, збільшення інформаційної нерівності, обмеження доступу до інформації, зменшення емпатії та соціальної взаємодії тощо.

Сутність і структура поняття «інформаційна компетентність»

Поняття «інформаційна компетентність» достатньо широке та визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно

(Барановська, 2005), (Барановська, 2014), (Почупайло, 1993а), (Почупайло, 1996), (Почупайло, 1997b).

Виходячи з аналізу досліджень цієї дидактичної категорії, можна визначити два основних підходи до поняття «інформаційна компетентність». Прихильники першого підходу розглядають інформаційну компетентність як уміння використовувати комп'ютерні інформаційні технології, дорівнюючи їх до комп'ютерної грамотності (знання комп'ютера, уміння використовувати мультимедійне обладнання, здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет, створювати презентації та веб-сайти та ін.), тобто, отожднюють з інформатикою. Це поняття є синонімічним з поняттями «комп'ютерна компетентність», «технологічна грамотність». Тому перший підхід до визначення цього поняття (який довгий час вважався традиційним) не відповідає сучасним реаліям. Відповідно до другого підходу визначення поняття «інформаційні вміння та навички», «інформаційна компетентність» охоплює міжпредметні знання, уміння й навички здобування, перетворення, передавання та використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання освітніх і професійних функцій. На нашу думку, поняття «інформаційна компетентність» у межах другого підходу можна окреслити як нову грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійного оброблення інформації, її відбору, трансформації, генерування та засвоєння. Вона містить також готовність виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності на підставі когнітивного, мотиваційно-ціннісного, рефлексійного й операційного компонентів. З огляду на це, визначаємо поняття «інформаційна компетентність» як інтегративну якість особистості, що є результатом процесу трансформації в особливий тип міжпредметних компетентностей, які дають змогу активно обробляти, відбирати, аналізувати, трансформувати, генерувати та засвоювати потоки інформації і, як результат, прогнозувати, приймати, а також реалізовувати оптимальні рішення в різних

сферах діяльності. Окремо слід виділити інтерактивну складову інформаційної компетентності, яка містить наступні компоненти: самостійна творча робота суб'єкта; саморозвиток, самореалізація (Барановська, 2005).

У структурі дидактичної категорії «інформаційна компетентність» виділяємо такі компоненти: когнітивний (відображає процеси перероблення інформації: аналіз інформації, порівняння, узагальнення, синтез, розроблення варіантів використання інформації та прогнозування результатів реалізації вирішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування використання нової інформації, взаємодія її з наявними базами знань, організація зберігання та відновлення інформації в довгостроковій пам'яті; ціннісно-мотиваційний (полягає в створенні умов, які сприяють входженню дитини до світу цінностей, характеризує ступінь її мотиваційних потягів); технологічний (відображає розуміння принципів роботи, можливостей технічних засобів, які створені для автоматизованого пошуку й оброблення інформації, технологічні навички й уміння роботи з інформаційними потоками); комунікативний (віддзеркалює знання, розуміння, застосування мов та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікації в процесі передачі інформації, володіння культурою мовлення); рефлексійний (саморегуляція особистості, самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, самореалізації). Властивостями дидактичної категорії «інформаційна компетентність» є дуалізм (наявність об'єктивного (зовнішнього оцінювання) та суб'єктивного (внутрішньої – самооцінки власної інформаційної компетентності) сторін); відносність (знання та бази знань швидко старіють, їх можна розглядати в умовному відрізку часу); структурованість (кожна людина має власні бази знань, структуровані по-своєму); селективність (не вся отримана інформація трансформується в знання); кумулятивність (знання мають тенденцію до «накопичення» – стають ширшими, глибшими, повнішими; самоорганізованість (процес мимовільного виникнення в неврівноважених системах нових структур баз

знань); поліфункційність (наявність різноманітних предметно-специфічних баз знань). Функціями категорії «інформаційна компетентність» є: пізнавальна функція, направлена на систематизацію знань, на пізнання й самопізнання людиною самої себе; комунікативна функція, спрямована на спілкування, передачу інформації; адаптивна функція, що дає змогу адаптуватися до умов життя й діяльності в інформаційному суспільстві; нормативна функція, яка виявляється, перш за все, як система моральних і юридичних норм і вимог в інформаційному суспільстві; оцінна (інформативна) функція, характеризує вміння орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, виявляти й відбирати відому й нову, оцінювати значущу й другорядну; інтерактивна функція, яка формує активну самостійну й творчу роботу особистості, що призводить до її саморозвитку, самореалізації. Ці функції тісно взаємодіють між собою та являють єдиний процес, що дає змогу бачити взаємозв'язок різних проблем у цілісній системі знань учнів (Барановська, 2005).

Уміння читати з розумінням – базова складова читацької компетентності

Поняття «читацька компетентність» є базовим поняттям для початкової школи, яке протягом останніх років активно досліджується в педагогічній теорії і практиці. Складники читацької компетентності визначено в Державному стандарті початкової освіти (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Серед них: уміння та навички роботи з текстом, що є складовими інтелектуальної, інформаційної та комунікативної компетентностей, а саме: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіа-текстах і використання її для збагачення свого досвіду (уміння аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації, доведення, прогнозування, аргументування, перетворення інформації, оцінювання, інтерпретація тексту, творчі зміни тексту, імпровізація); уміння сприймання

тексту (прогнозування змісту дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями й анотацією; володіння повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів); уміння аналізу й інтерпретації тексту (зв'язування елементів інформації в цілісну картину; розрізнення фактів і думок про ці факти; формулювання прямих висновків на основі інформації, виявленої в тексті; визначення форми й пояснення змісту простих медіа-текстів); збагачення естетичного й емоційно-чуттєвого досвіду (опис емоційного стану персонажів, співпереживання); оцінювання текстів (висловлення власного ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва й навколишнього світу, наведення простих аргументів щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; опис враження від змісту і форми медіа-тексту); вибір текстів для читання (визначення мети читання, вибір відповідних текстів); перетворення інформації (на основі тексту створення плану, таблиці, моделі); творче читання (експериментування з текстом: зміна сюжету, переказ тексту з іншої позиції, додавання персонажів, імпровізація під час інсценізації).

Нормативними документами також визначено наскрізні вміння, які необхідно формувати в учнів під час вивчення всіх навчальних предметів протягом усього періоду навчання в школі, серед них – уміння читати з розумінням, яке тісно пов'язане з читацькою компетентністю.

Наскрізні вміння, визначені програмою «Нова українська школа»:

1) уміння читати з розумінням – здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану й очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу й добору контраргументів;

2) уміння висловлювати власну думку в усній і письмовій формі словесно передавати власні думки, почуття, переконання, зважаючи на мету й учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії;

3) уміння критично й системно мислити – визначати характерні ознаки явищ, подій, ідей, їхніх взаємозв'язків, аналізувати й оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їхні інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси та способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації;

4) уміння логічно обґрунтовувати позицію – висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків, що є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів;

5) уміння діяти творчо – креативно мислити, продукувати нові ідеї, добросовісно використовувати ідеї інших і доопрацьовувати, перетворювати їх, застосовувати власні знання для створення нових об'єктів, ідей, уміти випробовувати нові ідеї;

6) уміння виявляти ініціативу – активно відшукувати й пропонувати рішення для розв'язання проблем, брати активну участь у різних видах діяльності, ініціювати її, прагнути до лідерства, уміти брати на себе відповідальність;

7) уміння конструктивно керувати емоціями – уміти розпізнавати власні емоції й емоційний стан інших, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати й заважати в діяльності, налаштовуючи себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність;

8) уміння оцінювати ризики – розрізняти прийнятні й неприйнятні ризики, зважаючи на істотні чинники;

9) уміння приймати рішення – обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення,

досягнення поставлених цілей із прогнозуванням та урахуванням можливих ризиків і наслідків;

10) уміння розв'язувати проблеми – аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти й обґрунтовувати, здобувати потрібні дані з надійних джерел, презентувати й аргументувати рішення;

11) уміння співпрацювати з іншими – обґрунтовувати переваги взаємодії під час спільної діяльності, планувати власну та групову роботу, підтримувати учасників групи, допомагати іншим і заохочувати їх до досягнення спільної мети (МОН України, 2016).

Поняття «читацька компетентність» входить до переліку умінь, що перевіряються в Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA (до 2018 року було проаналізовано, наскільки підлітки володіють зокрема вміннями читати та розуміти прочитане). З рівнем компетентності із читання респонденти з України опинилися за цим дослідженням у середині списку країн та набрали 466 балів (у країні-лідера – 555, у середньому в країнах OECD – 487).

Читацька компетентність – це здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту.

Що має вміти робити випускник початкової школи щодо інтерпретування й узагальнення (інтегрування) прочитаного, аналізування й оцінювання змісту й форми прочитаного тексту (у чинних типових освітніх програмах на початковому рівні мовно-літературної освіти визначено такі змістові лінії):

- «Читаємо» – спрямована на розвиток мотивації дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності, ґрунтується на учнівській ініціативності та самостійності в доборі текстів для читання й

інтерпретування прочитаного; під час читання учні розвивають уміння сприймати й аналізувати текст, оцінювати прочитане й перетворювати інформацію, уявляти, мислити творчо;

- «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного» – охоплює такі основні змістові блоки: удосконалення й розвиток якісних характеристик технічної й смислової сторін навички під час читання вголос і мовчки; самостійне застосування мовленнєвих і позамовних засобів художньої виразності; оволодіння прийомами смислового читання (самостійне розуміння лексичного значення слів, словосполучень; повноцінне усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової (з допомогою вчителя) інформації) із поступовим нарощуванням ступеня складності; застосування видів читання: аналітичного, переглядового, вибіркового відповідно до мети читання;
- «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» – передбачає цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналізування, інтерпретування з використанням літературознавчих понять (практично); формування вмінь висловлювати рефлексійні судження в зв'язку з прочитаним, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів і використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду (Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти, 2022).

Усвідомлюючи важливість формування читацької компетентності школярів, Міністерством освіти і науки протягом 2016-2021 рр. було проведено загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (Український центр оцінювання якості освіти, 2021). У межах проведеного моніторингу досліджувались такі складники читацької компетентності:

уміння знаходити інформацію; уміння формулювати прямі висновки; уміння інтерпретувати й узагальнювати (інтегрувати) інформацію; уміння аналізувати й оцінювати зміст і форму тексту.

Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив наявність таких проблем: переважна більшість учнів уміє відшукувати явно виражену інформацію та робити прямі висновки з прочитаного; однак у значній частині учнів виникали труднощі в інтегруванні інформації та її пошуках у різних частинах тексту.

Учні початкової школи доволі легко виконували репродуктивні завдання за текстом, зокрема такі: визначити послідовність подій у тексті; знайти в тексті відповіді на прямо поставлені запитання; визначити героїв твору, їхні дії, послідовність подій. Нескладними для них були й окремі типи продуктивних завдань, а саме: визначити причину та наслідки подій; визначити мотиви героїв, які явно означені в тексті; порівняння героїв твору або подій. Водночас, продуктивні запитання та завдання, які потребували вияву інтелектуальних умінь вищого порядку (узагальнення, систематизації та перенесення), викликали в учнів труднощі. Серед цих завдань такі: визначити авторський задум; визначити головне й другорядне; розмежувати факти й судження; визначити підтекст; проаналізувати форму та зміст тексту тощо.

Варто зауважити, що вміння читати з розумінням базовим наскрізним умінням для молодших школярів, оскільки воно слугує основою для їхнього академічного успіху й розвитку. Саме на цьому вмінні, яке є фундаментом для подальшого навчання й розвитку дитини будується весь освітній (навчальний) процес.

Проте складні життєві обставини, зокрема війна, можуть суттєво впливати на формування цієї навички. Окреслимо деякі аспекти, які можуть статися з формуванням у молодших школярів уміння читати з розумінням під час воєнного конфлікту:

1. Припинення освітнього (навчального) процесу. Воєнний конфлікт може призвести до припинення навчання в школах, евакуації учнів і вчителів, а також до руйнування навчальних закладів освіти. Це може перервати нормальний процес навчання й ускладнити формування в молодших школярів уміння читати з розумінням.

2. Емоційний і психологічний стрес. Війна викликає емоційний і психологічний стрес у дітей, що може вплинути на їхню концентрацію, пам'ять і здатність аналізувати й розуміти текст. Діти, що пережили травматичні події війни, можуть мати складнощі зі сприйняттям і осмисленням прочитаного матеріалу.

3. Відсутність доступу до відповідних навчальних ресурсів. У воєнний період руйнування інфраструктурних об'єктів може обмежувати доступ до книжок, посібників та інших навчальних ресурсів, які сприяють розвитку вміння читати з розумінням. Це може завдати шкоди формуванню навичок читання та глибокого розуміння тексту.

4. Зміни в життєвому середовищі. Війна часто супроводжується переміщенням, зміною місця проживання та зміною соціального оточення. Ці чинники можуть вплинути на стабільність і нормальний розвиток дитини, включаючи її здатність до читання з розумінням.

З огляду на це, важливо надавати молодшим школярам підтримку і ресурси, які сприяють формуванню в них умінь читати з розумінням. Доцільним буде проведення спеціальних навчальних програм, доступ до електронних навчальних матеріалів і психологічна підтримка, що допоможе дітям впоратися з наслідками війни, і зокрема, розвивати навички читання та розуміння тексту.

Зважаючи на важливість формування читацьких умінь учнів, розглянемо можливості розроблення індивідуальної освітньої програми та побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодшого школяра в умовах змішаного навчання.

Індивідуальна освітня програма й індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини молодшого шкільного віку: основні акценти за змішаного навчання в умовах війни

Комплекс діагностувальних тестувань і вивчення індивідуальних особливостей учнів класу дає змогу вчителю спільно зі шкільним психологом виявити дітей, які найбільше потребують індивідуального підходу й оцінити, наскільки більшість дітей здатна навчатися за допомогою колективної та групової (парної) форм організації навчальної діяльності учнів.

У сьогоднішніх умовах очевидним є те, що навчання за індивідуалізованими формами потребують ті діти, які зазнали найбільших освітніх втрат і психологічних травм. Зазвичай індивідуальна програма розвитку дитини розроблялася лише для дітей із особливими освітніми потребами, які навчаються на інклюзивному навчанні. Для внутрішньо переміщених осіб у практиці шкіл такі програми досі не розроблялися. Тому це питання наразі залишається невирішеним і потребує уваги науковців, учителів і батьків. У вказівках для закладів освіти індивідуальна програма розвитку дитини розробляється для кожної дитини з особливими освітніми потребами за формою, визначеною Порядком організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, яка містить: інформацію про індивідуальні особливості розвитку дитини, рекомендації щодо організації освітнього процесу для неї перелік навчальних предметів, що потребують адаптації чи модифікації; перелік додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвивальних занять, яких потребує учень. Для індивідуальної роботи з учнями, які не відвідують заклад освіти в зв'язку з воєнними діями чи потребують індивідуального підходу, може розроблятися за потреби також індивідуальний план (інклюзивне навчання, індивідуальна форма здобуття освіти, сімейна (домашня) форма здобуття освіти). Індивідуальний навчальний план містить: цілі й основні заходи, які має відвідувати учень

(консультації, контрольні точки) у контексті тем із навчальних предметів за навчальними програмами; терміни здачі контрольних точок, проходження оцінювання; за потреби: інформацію про адаптацію чи модифікацію змісту освітніх компонентів освітньої програми, послідовність, форму й темп їх засвоєння й очікувані результати навчання. На наш погляд, в умовах війни такі вказівки мають бути переглянуті й адаптовані через велику кількість дітей, які мають освітні втрати.

Індивідуальна освітня траєкторія в класичному розумінні – це персональний шлях розвитку індивідуальних здібностей і психічних якостей дитини. Головним принципом створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії – це дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід та інклюзивність. В умовах війни створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання й розвитку дитини – це необхідне й водночас оптимальне рішення для дітей, які перебувають у нестабільних соціальних умовах чи змінюють своє перебування, а з ним й умови життя (Барановська, 2022с). Офіційно запровадження індивідуальної освітньої траєкторії для дитини відбувається через звернення її батьків із відповідною заявою, але наразі такі звернення не завжди можуть бути реалізовані. Підставою для звернення до застосування індивідуального підходу можуть бути підвищений інтерес до навчального предмета, здібності учня чи навпаки, повільне опанування навчальної програми з різних причин, зниження результатів навчання. Індивідуальні освітні траєкторії можуть сприяти забезпеченню гнучкості навчання для окремих учнів. Окремий документ, де визначається індивідуальна освітня траєкторія зазвичай не розробляється, тому важливо доопрацювати це питання через його важливість на сучасному етапі. Створення індивідуальної освітньої траєкторії виявляється вкрай важливим для учнів початкових класів, які фактично втратили частину бази наскрізних умінь, яка тільки почала створюватися на початку їхнього навчання, що було перерване чи

мало значні розриви. Перш за все, – це вміння читати з розумінням як базове вміння читацької компетентності дитини.

Індивідуальна програма формування читацьких умінь як базових наскрізних умінь учнів молодших класів: системний підхід

Історичний екскурс. Створенням технологій формування читацьких умінь учнів науковці активно займалися з початку 90-х років 20 ст. Експериментальні програми формування загальнонавчальних умінь в учнів різного віку були створені українськими науковцями Вал. Паламарчук та О. Савченко. Дослідження науковців О. Барановської (Почупайло), Н. Бібік, Н. Білоскаленко, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Вал. Паламарчук, О. Савченко, Т. Яценко та ін. підтвердили важливість формування читацьких умінь учнів як ключового складника успішного навчання протягом життя.

О. Савченко протягом багатьох років пропонувала у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів відбити всі складові ключових компетентностей. Наголошуємо, що до вмінь учитися автор відносить і вміння працювати з інформацією. Важливим компонентом уміння вчитися в дитини авторка вважала: формування мотиваційного компонента вміння вчитися; навчально-організаційних умінь і навичок; загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок; уміння працювати з підручником; загальнопізнавальних умінь; умінь і навичок самоконтролю й самооцінювання; формування рефлексійного ставлення до навчальної діяльності. Виділено було чотири групи загальнонавчальних умінь і навичок: навчально-організаційні; загальномовленнєві; загально-пізнавальні; контрольні-оцінні, рефлексійні (Савченко, 2014).

Наведемо перелік з блоку навчально-інформаційних умінь і навичок (за О. Савченко), які є, на нашу думку, основою інформаційної компетентності учнів: швидко актуалізувати та відтворювати потрібну інформацію; самостійно шукати нову інформацію з різних джерел; уміння користуватися

інформаційно-комунікаційними технологіями; користуватися каталогами, складати бібліографію; користуватися різноманітною довідковою літературою; працювати з графіками, схемами, таблицями, картинами; складати план, тези виступів, доповідей, статей; знати й застосовувати прийоми швидкого читання; використовувати прийоми розуміння тексту (структурування, ставлення пізнавальних запитань, «діалог» із автором тощо); працювати самостійно з підручником (розуміти будову книги й призначення всіх елементів апарату орієнтування в текстах розділів, тем, параграфів; будувати процес самонавчання за певним завданням); знати й вдаватися до прийомів смислового групування матеріалу; знати як і вміти впорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо); вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності; досконало застосовувати загальнонавчальні вміння й навички: зосереджено слухати та водночас логічно опрацьовувати матеріал; виділяти смислові елементи висловлювань; формулювати запитання проблемно-пошукового типу; запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання; зв'язно, послідовно, доказово відповідати; здійснювати опис, пояснення, відтворення інформації, сприйнятої з паперових й електронних носіїв; ущільнювати й розгортати інформацію залежно від мети діяльності; вести діалог, брати участь у дискусії.

Поняття «читацька компетентність» учнів в умовах профільного навчання розглядала Т. Яценко. Дослідниця узагальнила визначення поняття «читацька компетентність», розкрила роль і функції спецкурсів і факультативів, окреслила специфіку проведення занять літературних курсів за вибором як ефективної форми розвитку читацької компетентності сучасних учнів (Яценко, 2011).

В. Паламарчук було створено програму та методику формування інтелектуальних (мислительних) умінь в учнів 1-12 класів, яка базувалася на теорії цілеспрямованого поетапного формування інтелектуальної діяльності

учнів і відбувалася за певною етапністю: кумуляція – діагностування мотивація – рефлексія (усвідомлення та пояснення суті та правил користування прийомом) – застосування – узагальнення – перенесення. Інтелектуальні вміння й навички вдосконалюються у віковому аспекті в процесі міжпредметного, цілеспрямованого, активного формування в умовах мотиваційного забезпечення, випереджального навчання, операційно-системного формування, поетапності, особистісно орієнтованого навчання. У віковому аспекті вміння розрізняються за ступенем складності, обсягом і структурою. У програмі передбачені різні види діяльності: навчально-пізнавальна, ігрова, трудова, суспільна. За формою програма звернена до учнів, а застосовує її в навчанні вчитель. Виділяються такі блоки. I. Сприймання й осмислення інформації: 1) аналіз і виділення головного; 2) порівняння. II. Узагальнення, систематизація, оцінювання: 1) узагальнення й систематизація; 2) визначення понять, оцінювання; 3) конкретизація; 4) доведення й спростування. III. Творчі уміння (Паламарчук, 1999а), (Паламарчук, 2006), (Паламарчук, 1999с).

Дослідження О. Барановської (1992–2007 рр.) засвідчили, що формування читацьких та інформаційних умінь учнів є провідним напрямом в дидактиці, ці вміння є одними з головних загальнонавчальних умінь і навичок, які лежать в основі читацької та інформаційної компетентності. Формування цих компетентностей можливе тільки за допомогою реалізації педагогічних технологій, націлених на їхнє формування й ґрунтуються на індивідуальному підході. На базі технології В. Паламарчук було зроблено спробу створити програму та методику формування читацьких умінь в учнів початкових класів (Барановська, 2023g), (Почупайло, 1994а, с. 298–300), (Почупайло, 1997а, с. 29–38), (Почупайло, 1993b, с. 221–223), (Почупайло, 1994b). У 1992 році було запроваджено в деяких школах України факультативні курси за створеною нами програмою формування та розвитку інформаційних умінь в учнів 1–11 класів, у якій виділено для кожного класу

такий комплекс умінь і навичок роботи з інформацією, який потрібен учням цього віку й закладено потенціал для переходу до наступного рівня. Авторка підкреслювала, що формування читацьких умінь виступає основою для розвитку загальних здібностей учнів початкових класів (Почупайло, 1994а).

Індивідуальна програма формування читацьких умінь учнів молодших класів.

Дослідження вчителем і психологом індивідуальних особливостей учнів за допомогою комплексу діагностувальних методик дає змогу виявити учнів, які найбільше потребують індивідуального підходу й оцінити можливості більшості дітей навчатися за допомогою колективної та групової (парної) форм організації навчання. У сьогоднішніх умовах очевидним є те, що індивідуального навчання потребують не лише діти з особливими освітніми потребами, а й ті, які зазнали найбільших освітніх втрат і психологічних травм. Для індивідуальної роботи з учнями, які не відвідують заклад освіти у зв'язку з воєнними діями чи потребують індивідуального підходу, може розроблятися за потреби індивідуальний план (інклюзивне навчання, індивідуальна форма здобуття освіти, сімейна (домашня) форма здобуття освіти). Індивідуальний навчальний план містить: цілі й основні заходи, які має відвідувати учень (консультації, контрольні точки) у контексті тем із навчальних предметів за навчальними програмами; терміни здачі контрольних точок, проходження оцінювання; за потреби: інформацію про адаптацію чи модифікацію змісту освітніх компонентів освітньої програми, послідовність, форму й темп їх засвоєння й очікувані результати навчання. В умовах війни розроблення індивідуального плану та індивідуальної освітньої траєкторії навчання й розвитку – необхідне й водночас оптимальне рішення для дітей, які перебувають в нестабільних соціальних умовах чи змінюють своє перебування, а з ним й умови життя (Барановська, 2022с, с. 11–15). Особливо актуальним є це питання для учнів початкових класів, які через війну мають значні проблеми з формуванням наскрізних умінь, зокрема й

уміння читати з розумінням, яке є основою для формування читацької компетентності дитини.

Реалізувати індивідуальний підхід до формування читацьких умінь молодших школярів можна за допомогою спеціально розробленої програми (Почупайло, 1993а, с. 66–75), (Почупайло, 1996, с. 95–102), (Почупайло, 1994а, с. 298–300), (Почупайло, 1997а, с. 29–38), (Почупайло, 1993б, с. 221–223), (Почупайло, 1994б). Метою цієї програми є формування читацьких умінь як основи для розвитку загальних здібностей учнів початкових класів. Ця програма розроблялася на основі теорії поетапного формування інтелектуальних дій та програми формування інтелектуальних (мислительних) умінь в учнів 1–12 класів (Паламарчук, 1999а), (Паламарчук, 2006, с. 43–62), (Паламарчук, 1999б), (Паламарчук, 1999с), (Паламарчук, 2001).

Згідно з основними положеннями цієї теорії формування будь-яких інтелектуальних умінь, зокрема й читацьких, відбувається за певними етапами: кумуляція – діагностування – мотивація – рефлексія (усвідомлення та пояснення суті та правила користування прийомом) – застосування – узагальнення – перенесення. Інтелектуальні вміння й навички постійно вдосконалюються в процесі міжпредметного, цілеспрямованого, активного формування в умовах мотиваційного забезпечення, випереджального навчання, операційно-системного формування, поетапності, особистісно орієнтованого навчання. У віковому аспекті інтелектуальні вміння відрізняються за рівнем складності, обсягом і структурою. У програмі передбачені різні види діяльності: навчально-пізнавальна, ігрова, трудова, суспільна.

Згідно з авторською програмою формування інформаційних умінь учнів 1–4 класів структуровано за чотирма розділами: 1) інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь; 2) уміння читати й аналізувати художній твір; 3) уміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами;

4) бібліотечно-бібліографічні вміння та навички (повний варіант програми для учнів 3–4 класів (додаток 8.1).

До розділу – «Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь» – віднесено інтелектуальні вміння та навички, які потрібні для роботи з будь-якою інформацією.

Наведемо перелік цих умінь, які формуються в 3-му класі: уміти виділяти основні смислові частини в розповіді вчителя, прочитаному тексті (уміння слухати й розуміти прочитане, уміння читати й розуміти текст); аналізувати відповіді товаришів, давати нескладну оцінку (уміння аналізу й оцінні вміння); відповідати на запитання «Про що (кого) говориться в тексті?», ділити текст на логічно закінчені частини й давати їм заголовки (уміння аналізу та виділення головного); робити повне порівняння, виділяючи суттєві й несуттєві ознаки, учитися робити паралельне порівняння (уміння порівнювати); відповідати на запитання на загальну тему, групувати прочитане за темами, жанрами (уміння узагальнення та систематизації); прогнозувати ситуацію, розраховуючи наперед «Продовж відповідь», «Що станеться з героєм далі?» (уміння прогнозування) тощо.

Для 4-го класу вміння та навички цього типу ускладнюються як структурно, так і якісно. Діти цього віку повинні: оволодіти елементарним смисловим аналізом тексту, уміти розділяти його на основні змістові частини, відділяючи головне від другорядного; порівнювати (одночасно й паралельно), розрізняючи істотні та неістотні ознаки, робити узагальнення як висновок порівняння, користуватися з допомогою вчителя правилом-орієнтиром порівняння; узагальнювати, виходячи з власного досвіду, учитись користуватися правилом-орієнтиром узагальнення в наочній формі; вчитись доводити за планом-алгоритмом, удосконалювати практичний досвід доведення, отриманий у попередніх класах; прогнозувати і моделювати ситуації в ігровій формі, висловлювати різні шляхи вирішення проблем; орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом,

наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання з підручника, користуватися змістом, використовувати додаткову літературу до параграфів підручника, виконувати завдання підручника для групової (парної) роботи; володіти вміннями розв'язувати проблеми на елементарному рівні, співпрацювати з іншими особами: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок.

До розділу – «Уміння читати й аналізувати художній твір» – належать уміння працювати з художнім твором та його літературними засобами.

Так, учні 4-го класу повинні: розрізнити основні роди й види літературних творів; орієнтуватися в структурі художнього тексту, розрізнити елементи композиції, розуміти їхню роль у творі; уміти самостійно підготуватись до виразного читання нового твору, брати участь у невеликих інсценізаціях; стежити за кількома сюжетними лініями, діями головних і другорядних персонажів; учитись розуміти позицію автора, висловлювати альтернативну думку; зіставляти прочитаний твір із особистим досвідом, ситуацією в житті, прогнозувати розвиток подій; учитись визначати роль художньої деталі в створенні характеру персонажа, оцінювати його вчинки, визначати загальний настрій твору; висловлювати своє емоційне ставлення до твору загалом, персонажів, об'єктів мистецтва й навколишнього світу; уміти наводити прості аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту й форми медіа-тексту; мати навички творчого читання й експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій; читати дитячі книжки та використовувати прочитане для досягнення навчальних і розвивальних цілей.

До третього розділу – «Уміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами» – увійшов комплекс цифрових умінь та навичок, необхідних для змішаного навчання.

Зокрема, учні 4-го класу повинні: володіти вміннями й навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються для змішаного навчання; ускладнювати вміння використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та досягнення розвивальних цілей і дозвілля; знати техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома; мати уявлення про основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет»; учитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, накопичувати власну базу фільмів, навчальних і розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, створювати систему, за якою зберігатиметься інформація; користуватися навчальними та розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids самостійно, а також коригувати помилки з допомогою батьків; самостійно шукати й обирати книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах.

До розділу – «Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички» – увійшов блок умінь і навичок роботи в бібліотеці та з паперовими носіями інформації (пошук, узагальнення, систематизація, використання літератури, вільне читання, робота з довідково-пошуковим апаратом бібліотеки).

Зокрема, учні 4-го класу повинні: орієнтуватися в порядку розташування книжок на полицях бібліотеки; знати про основні види каталогів бібліотеки й освоювати принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний); самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації); користуватися енциклопедіями, словниками для свого віку; самостійно вести читацький щоденник, читати за списком рекомендованої літератури, складеним вчителем; використовувати додаткову літературу в підготовці до уроку.

Як уже зазначалося, наразі основним завданням є створення індивідуальної освітньої траєкторії учня, розроблення індивідуальної

програми навчання та розвитку дитини; реалізація технологій, націлених на мотивацію та творчий розвиток дитини; поетапне засвоєння знань, формування умінь і навичок учнів задля компенсації прогалин; технологій, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формах роботи. Реалізації індивідуальної освітньої та розвивальної траєкторії учня допомагають індивідуалізовані технології різних видів (Барановська, 2022b, с. 14–23).

Компенсація освітніх втрат може здійснюватися за допомогою адаптованих технологій індивідуалізованого навчання, які мають допомогти дитині визначити її індивідуальний план навчання та розвитку; знайти ефективні шляхи посилення мотивації, спонукати до творчого розвитку; здійснити поетапне формування наскрізних умінь учнів у межах освітніх стандартів. Опишемо детальніше технологію формування читацької компетентності учнів молодших класів (О.Барановська).

8.1.3 Процесуальний блок: технологія формування читацької компетентності учнів молодших класів

З огляду на положення теорії поетапного формування інтелектуальних дій і програми формування інтелектуальних (мислительних) умінь в учнів 1-12 класів (В. Паламарчук), технологія формування інформаційної (читацької) компетентності містить такі етапи: кумуляції (актуалізація накопиченого читацького й інформаційного досвіду); діагностування (визначення рівня сформованості складової компетентності); мотивації (створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності); психологічної реабілітації (зняття тривожності, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність); рефлексії (відбувається усвідомлення суті та структури цього утворення; подається правило-орієнтир, зразок); тренування (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь і навичок); узагальнення (узагальнення та систематизація набутих умінь); контроль та корекція (перевірка рівня засвоєння знань, сформованості умінь і навичок на

певному рівні); перенесення (застосування набутих компетентностей на інші види діяльності, в реаліях життя) (Почупайло, 1994b).

Розглянемо ці етапи детальніше.

Етап кумуляції – це етап накопичення основної бази наскрізних умінь і навичок. На цьому фундаменті в середніх і старших класах акумулюється досвід застосування досить складних способів навчальної діяльності, зокрема й методів наукового пізнання, поступово складається система прийомів роботи з навчальним текстом. Кумулятивна база знань, умінь і навичок дитини – це її індивідуальний багаж, який постійно оновлюється як в зоні прогресії, так і регресії. Тому оперуємо поняттями «освітні втрати». Накопичення досвіду застосування певних прийомів мислительної діяльності, які лежать в основі будь-якої роботи з текстовою інформацією.

Етап діагностування. Цей етап передбачає діагностування наявного рівня сформованості в учнів певного прийому та готовності дитини до навчання, інші види діагностування, які дають змогу виявити індивідуальні особливості учнів молодших класів і ступінь особистісного приросту. Завданням учителя на цьому етапі є: визначення готовності дитини до навчання (діагностування наявних проблем і можливостей, зумовлених психофізіологічними особливостями); створення власного блоку інформативних методик діагностування різних видів (важливий практичний аспект: добір і застосування діагностувальних методик у практиці навчання учнів, їхня періодичність та особливості). Розповсюдженим методом діагностування навчальних досягнень учнів є контрольна робота, тестування, де мають бути включені запитання чи завдання, які потребують реалізації певних прийомів мислительної діяльності, необхідних для ефективної роботи з інформацією. Також доречно використовувати практичні завдання, які мають за мету встановити рівень оволодіння основними прийомами роботи з інформацією. Можливе застосування інших методів: усного опитування та бесід; дидактичних ігор; спостереження; взаємоперевірки; анкетування;

невеликих творів діагностувального характеру тощо. Особливо важливий цей етап для виявлення міри освітніх втрат учнів і способів їх подальшої мінімізації чи компенсації.

Етап мотивації. На цьому етапі створюється відповідна атмосфера, націлена зацікавити учнів в оволодінні прийомами навчальної праці, що забезпечує розуміння та сприйняття учнями завдання. Мислення виникає з мотивувальної сфери свідомості – це положення психології складає сутність етапу мотивації. Мотиви учіння – витоки мислення (за Вал. Паламарчук). Мета цього етапу – зацікавити учня, стимулювати його пізнавальну активність, спонукаючи до пошуку нової інформації, а також – знизити рівень стресу та відволікаючих факторів, що заважають ефективному навчанню. Учитель має виокремити та застосовувати за потреби основні діагностики виявлення навчально-пізнавальних мотивів у молодшого школяра (самостійно чи спільно зі шкільним психологом). Основними мотивами в учнів молодшого шкільного віку є: навчально-пізнавальний мотив (пізнавальні потреби дитини); соціально-позиційний мотив (розуміння суспільної необхідності навчання; пошук свого місця у взаєминах з оточуючими); мотиваційно-ціннісний мотив (розуміння необхідності навчатися, підпорядкування вимогам дорослих; важливість діяльності, її суспільна значимість); ігровий мотив (наявність елементів ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення); оцінювальний мотив (мотив здобуття високої оцінки, власний рейтинг у колективі).

Етап психологічної реабілітації. Цей етап є вкрай важливим у нестабільних соціальних умовах і має на меті налаштувати дитину на адекватне сприйняття дійсності та віднайти способи та методи, що допоможуть привести психіку в стан, коли вона зможе продуктивно навчатися. Завданням наразі є виявлення психологічних проблем учнів у реаліях дистанційного (змішаного) навчання в нестабільних соціальних умовах. Серед причин шкільної дезадаптації виокремлювалися: низький

рівень розвитку загальних розумових здібностей; високий ступінь емоційної нестійкості; проблеми в мотиваційній сфері; високий рівень вимог на тлі низьких можливостей; характерологічні особливості; незрілість психіки, початок пубертатного періоду в деяких учнів; особливості сімейного виховання; стиль керівництва педагогів. До комплексу заходів щодо виявлення психологічних проблем входять: методики аналізу ступеня тривожності, технології їх мінімізації, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність, включення дитини в процес взаємодопомоги, залучення активів і можливостей читання та візуалізації навчальної та художньої інформації як методу компенсації стресу.

Етап рефлексії. Це етап осмислення індивідуальних способів мислительної діяльності, читацької й інформаційної діяльності, їхньої ролі у формуванні загальної бази вмінь і навичок, способів їх застосування в житті та в подальшому навчанні. Осмислення ґрунтується на використанні правил-орієнтирів та алгоритмів формування певного виду вмінь і навичок. Рефлексія для окремих прийомів діяльності – один із принципів дидактичної концепції формування мислення учнів. Для пошукової практики доцільно розробити структурні елементи цього вміння. У процесі колективної бесіди вводиться поняття про певний елемент і правило-орієнтир його застосування. Учитель наводить приклад правильного його використання під час вирішення завдань. Визначення певної структурної одиниці та правило-орієнтир учні записують, а потім складають колективний план завдання, яке виконуватиметься. До правил додаються за необхідності схема використання чи додаткова допомога. Етап рефлексії – це також етап осмислення набутих знань, умінь і навичок роботи з текстом, усною інформацією, її репродуктивне, продуктивне та творче сприйняття, критичність і селективність в інформаційному просторі.

Етап тренування (застосування) вивченого в різних умовах. Експерименти показали, що в умовах активної пошукової діяльності

прийоми діяльності формуються швидше, ніж в умовах отримання готових знань та шаблонного їх відтворення. Прийоми навчальної діяльності доцільно формувати в системі навчальних вправ кожного предмету. У такому випадку система вправ є частковим випадком загальної системи формування мислення та включає три основних види: репродуктивні, продуктивні та творчі вправи, які можуть варіюватися залежно від цілей уроку, його змісту, навчальних можливостей учнів і засобів навчання. Система навчальних вправ дає змогу вирішити два завдання: відпрацювання загальнонавчальних умінь, які є операційною основою навчання (аналізу та виділення головного в тексті; порівняння; узагальнення); завдання з предмету в процесі виконання яких учні повинні застосувати комплекс інтелектуальних та інформаційних умінь і навичок (робота з критичною літературою, із запитаннями та завданнями до тексту; оптимальне співвідношення репродуктивних, продуктивних і творчих завдань). Етап тренування вкрай важливий для збереження набутої бази читацьких умінь учнів, зокрема, умінь читати й розуміти прочитане (особливо для учнів 1–2 класів та учнів з пробілами в навчанні).

Етап узагальнення. На етапі узагальнення та систематизації набутих знань, умінь і навичок відбувається їхня інтеграція, створюється картина світу, формуються світоглядні знання. Узагальнення набутих знань, відомостей, умінь допомагає критично сприймати інформацію, виокремлювати з неї істинне та хибне.

Етап контролю та корекції. На цьому етапі використовуються ті ж методи діагностування, які проводилися на початку навчального року; здійснюється вивчення певного обсягу інформації задля виявлення особистісного прирощення дитини, діагностування рівня сформованості в учнів певного прийому після певного періоду навчання. Здійснюється також діагностування інших індивідуальних особливостей молодших школярів і проводяться всі види контрольного оцінювання навчальних досягнень учнів,

виявляються прогалини, освітні втрати тощо. З огляду на результати діагностування на цьому етапі складаються коригувальні програми компенсації освітніх втрат дитини; компенсації втрат, що виникли в результаті стресу тощо.

Етап перенесення. Цей етап важливий для формування ключових компетентностей дитини, оскільки перенесення вивченого, засвоєного на інші види діяльності – головний крок для практичного застосування набутих компетентностей у реальному житті.

Наявність цих етапів на уроці може варіюватися й залежить від етапу навчання, типу уроку й інших чинників. Проте загалом технологія формування читацьких умінь в учнів молодших класів є ефективною за умови дотримання послідовності вище названих етапів.

Наведемо приклади запитань і завдань, які можуть бути використані під час вивчення казки Г.-Х. Андерсена «Снігова королева» (4 клас).

1. Підготовчі вправи. Пригадайте, які ще твори Г.-Х. Андерсена ви читали? Чим вони схожі? Чим відрізняються? Нагадайте, які подібні твори до казки «Снігова королева» ви читали влітку? У яких із них зустрічається образ, схожий до образу Снігової королеви – цариці зими? Які екранізації твору ви дивились? Які театральні постановки? Як змінилося ваше уявлення про головних героїв після перегляду цих екранізацій?

2. Діагностувальні та контрольні вправи. Робота з текстом твору: репродуктивні завдання на етапі вивчення твору; продуктивні та творчі завдання після закінчення роботи з твором. Захист творчих робіт, презентацій (за бажанням).

3. Мотиваційні вправи. Дидактичні ігри, інсценізації, вікторини за сюжетом казки, ілюстративні матеріали до казки, демонстрація мультиплікаційного, художнього фільму (чи певних їх фрагментів). Створення варіацій казки дітьми (постановка).

4. Рефлексійні вправи. Відпрацювання вміння виділяти головне за правилом-орієнтиром: 1) Знайдіть у тексті історію «Маленька розбійниця» та уважно прочитайте. Про кого, про що розповідається в тексті? Що про це сказано? 2) Розділи текст на логічно завершені частини. Які слова є найважливішими (ключовими) в кожній частині? Які слова є другорядними? 3) Склади план тексту, придумай заголовки до його частин. 4) Сформулюй за допомогою заголовків головну думку тексту.

5. Тренувальні вправи. Яка головна думка твору? Поставте 2–3 запитання до тексту. Робота із запитаннями та завданнями до тексту (підручник).

6. Узагальнювальні вправи. Як називається такий тип казок? Як пов'язаний цей сюжет з іншими сюжетами відомих вам казок Андерсена? Що в них спільного, а що – відмінного? Які казки про снігових створінь ви знаєте? Якими вони були – добрими чи лихими? Які казки, схожі за тематикою на «Снігову королеву», ви читали? Доведіть своє твердження. Який висновок можна зробити з цієї казки? Чому? Які риси характеру героїв можна назвати типовими? Чому? Доведіть, що Герда була сильнішою за Снігову королеву. Спростуйте цінність основних принципів Снігової королеви.

7. Етап перенесення. Подумайте, що ви зробили б у ситуації, коли твоєму другу (подрузі) потрібна допомога. Які висновки про дружбу та взаємодопомогу в житті людей ви можете зробити. Які якості в собі потрібно розвивати, щоби мати можливість допомогти близькій людині?

Завдання додому: зробіть список книжок Г.-Х. Андерсена, які ви читали. Намалюйте малюнки до улюблених казок. Придумайте продовження казки. Як би ви уявили собі зустріч героїв з різних казок Андерсена? Які пригоди з ними могли б статися?

Практика показала, що важливу роль у формуванні мотивації до читання в учнів відіграє використання додаткової інформації, яка міститься в

підручниках. Вона, насамперед, має бути якісною: нести в собі адекватне інформаційне навантаження, бути цікавою, доступною для сприймання.

Але основною проблемою, яка потребує нагального реагування, є проблема компенсації освітніх втрат учнів початкової школи (особливо наскрізних умінь) в умовах воєнного часу. Надзвичайно важливо виокремити проблеми, які виникли перед поколінням війни і знайти шляхи їхньої компенсації: постійне оновлення теоретичної бази з питання дистанційного (змішаного) навчання; оновлення педагогічних технологій навчання; необхідність розробляти електронні підручники, супровідний матеріал до вже існуючих; вирішувати теоретичні і практичні проблеми індивідуалізації навчання тощо.

8.2 Способи компенсації освітніх втрат учнів в умовах воєнного часу

8.2.1 Шляхи реалізації індивідуалізації навчання учнів початкових класів в умовах значних освітніх втрат

Значна частина українських школярів через війну знаходиться в складних умовах життя й розвитку, у них створюється нова система соціальних взаємозв'язків, відбувається зміна правил поведінки в нових реаліях життя. До довготривалих негативних наслідків війни дослідники відносять порушення циклів освіти; зниження її актуальності та якості; погіршення продукування інновацій; психологічні проблеми тощо. Війна призводить до освітніх втрат, які можуть бути дуже серйозними та мають довгостроковий вплив на розвиток дітей. Однак, існують певні кроки, які можна вжити, щоб допомогти дітям повернутися до навчання й отримати якісну освіту, незважаючи на труднощі. Серед них: забезпечення постійного доступу дітей до навчання; захист забезпечення безпечного середовища; забезпечення якісного освітнього результату тощо.

Задля подолання проблем у дітей у нестабільному середовищі педагоги мають урахувати основні їхні потреби:

- *навчальні потреби* (мінімізація освітніх втрат; адаптація в нових умовах життя та навчання); вивчення мови викладання, надолуження шкільного навчання й адаптація до нової системи освіти);
- *соціальні та комунікативні потреби* (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі);
- *емоційні та психологічні потреби* (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності) тощо.

Серед освітніх і розвивальних потреб учнів молодшого шкільного віку в нинішніх реаліях на перший план виходять ті, що уможлиблюють їхнє навчання в змішаному форматі в реаліях воєнного часу й дають змогу мінімізувати освітні та психологічні втрати. Серед способів допомоги учням в умовах війни з боку педагогів та інших професіоналів виділяють наступні: метою навчання має стати цілісний розвиток дитини; школа має стати привабливим і стимулювальним для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток; школа має надати дитині можливість відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей і бажань; навчання має стати індивідуалізованим, мотивувальним і змістовним для кожного учня; у школі мають мінімізуватися конфліктні ситуації та завжди існуватиме відкрите вікно для їх вирішення; кожна дитина має мати можливість висловити власні страхи та проблеми та розраховувати на допомогу старших.

Державна служба якості освіти разом з експертами ініціативи «Збереження доступу до шкільної освіти», що впроваджується в межах проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), у режимі «запитання-відповідь» висвітлили низку актуальних питань щодо важливості створення для кожного учня його індивідуальної освітньої траєкторії. У рекомендаціях «Освіта в реаліях війни» виокремлюються цільові заходи, що сприяють включенню дітей, що покинули звичне середовище в нові реалії .

Зокрема, це: змішане навчання, яке поєднує різні середовища, щоб збагатити досвід навчання й уможливити персоналізоване навчання відповідно до віку, здібностей та обставин учня; індивідуальна підтримка навчання задля подолання освітніх втрат дітей (підтримка однолітків через схеми наставництва «рівний-рівний», додатковий час навчання протягом навчального року, індивідуальні супроводи); психосоціальна підтримка дитини (компенсація посттравматичних розладів, адаптаційних проблем, втрати стабільності, страху перебування без батьків, чи частини сім'ї, страждань від травматичного досвіду тощо) (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022a), (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022b).

Серед проблем, що виникли в дітей після початку війни з лютого 2022 року можна назвати наступні: загроза життю та благополуччю дітей і їхніх родин, тяжкі втрати; різка зміна місця проживання й оточення, у т. ч. – навчального середовища; фізичне та психологічне насилля, насилля над іншими людьми на очах у дітей; значне фізичне та психологічне навантаження протягом довгого часу; невизначеність майбутнього, проблемність його планування; важкість планування та створення траєкторії власного навчання й розвитку; недостатність навчальної, соціальної та психологічної підтримки у важких соціальних умовах; проблеми фінансової підтримки сімей; втрата накопиченої бази знань, умінь і навичок, у т. ч. – уміння читати з розумінням; значні розриви в навчальному процесі та як наслідок – формування наскрізних умінь; вікові та типологічні особливості дитини; неможливість здійснювати індивідуалізацію навчання. Серед цих проблем учитель має виокремити ті, які він здатний вирішувати в тих умовах, у яких перебуває заклад освіти, зокрема, проблему компенсації чи мінімізації освітніх втрат дитини й зменшення розривів у навчанні різними доступними засобами. Тож неможливість для певної кількості дітей навчатися очно й навіть у дистанційному форматі вимагає вирішити питання створення

індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини, які можна розглядати як один зі шляхів забезпечення рівного доступу до освіти в умовах війни. У різноманітних програмах подолання таких криз визначаються пріоритетні галузі, які мають працювати для досягнення цілей якісної освіти: доступ (забезпечення постраждалим дітям безперервного якісного навчання); справедливість і гендерна рівність (забезпечення доступу до освіти найбільш вразливим групам дітей, включаючи дівчат і дітей); безперервність (забезпечення постійного доступу дітей до навчання); захист (забезпечення безпечного середовища); якість (забезпечення якісного освітнього результату) (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022а, с. 18), (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик, 2022b). Особливості індивідуалізації навчання учнів початкових класів в умовах змішаного навчання в реаліях війни представлено на рисунку й розкриватимуться далі (рис. 8.1).

Серед способів допомоги з боку педагогів та інші професіоналів виділяють наступні:

- метою навчання має стати цілісний розвиток дитини;
- школа має стати привабливим і стимулювальним для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток;
- школа має надати дитині можливість відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей і бажань;
- навчання має стати індивідуалізованим, мотивувальним і змістовним для кожного учня;
- у школі мають мінімізуватися конфліктні ситуації та завжди існуватиме відкрите вікно для їх вирішення;
- кожна дитина має мати можливість висловити власні страхи та проблеми, а також розраховувати на допомогу старших.

Нами було проведено анкетування вчителів загальноосвітніх шкіл задля виявлення труднощів у здійсненні індивідуалізації навчання в початковій школі та наявності освітніх втрат дітей в умовах війни. Увагу приділено також зв'язкам з батьками та психологічному навантаженню на дітей. Можливі варіанти коригування проблем представлені далі (анкета в додатку 8.2).



Рис.8.1. Шляхи реалізації індивідуалізації навчання учнів початкових класів в умовах змішаного навчання в реаліях війни

Надолужити освітні втрати учнів допоможуть такі цільові заходи: вирівнювальні заняття (індивідуальні додаткові заняття з учителем або виокремлення групи учнів, які потребують допомоги); адаптивне навчання (поглиблене діагностування, поділ учнів на групи за освітніми потребами, рівнем сформованості ключових компетентностей); програми надолуження освітніх втрат (додаткові дистанційні чи заняття змішаного типу, оплачене

державою онлайн- або офлайн-репетиторство для школярів зі значними прогалинами в знаннях та навичках); технології індивідуалізованого навчання (технології поетапного формування розумових дій учня; технології творчого розвитку дитини; технології особистісного розвитку дитини (індивідуальна освітня траєкторія учня, що враховує її зону найближчого розвитку); технології, що враховують індивідуальні психічні особливості дитини; технології, що розвивають інтереси та здібності учня; технології, що працюють на основі дидактичної моделі індивідуалізації навчання; технології, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формах роботи (Барановська, 2022b, с. 14–23), (Барановська, 2022d, с. 338–342), (Барановська, 2022с, с. 11–15), (Барановська, 2023е, с. 29–31), (Барановська, 2022g, с. 83–84), (Барановська, 2023f, с. 44–46).

Метою педагогічних технологій індивідуалізованого навчання є: виявлення та подальший розвиток індивідуальності та потенційних можливостей дитини; вплив на якість і темпи засвоєння учнями шкільної програми; урахування зони найближчого розвитку дитини; мотивація та збільшення пізнавальної активності учнів; компенсування освітніх втрат дитини.

Основними характеристиками технологій індивідуалізованого навчання ми визначаємо: загальнонавчальність; гуманістичність; дитиноцентризм; гнучкість; урахування зони найближчого розвитку дитини; урахування індивідуальних особливостей дитини, можливостей її розвитку; орієнтованість на розвиток творчого потенціалу дитини; адаптованість форм і методів навчання.

Кожна з груп технологій індивідуалізованого навчання має певні можливості компенсації освітніх втрат учнів. Основним завданням на сучасному етапі є створення індивідуальної освітньої траєкторії учня, розроблення індивідуального плану навчання та розвитку дитини; реалізація технологій, націлених на мотивацію та творчий розвиток дитини; поетапного

засвоєння формування, формування умінь і навичок учнів задля компенсації прогалин; технологій, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формі роботи. Але основною проблемою, яка потребує нагального реагування, є проблема компенсації освітніх втрат учнів початкової школи (особливо наскрізних умінь) в умовах воєнного часу. Одним із важливих напрямів компенсації освітніх втрат учнів є діагностування та подальше систематичне формування наскрізних умінь учнів, які є для учня початкової школи головною базою для подальшого успішного навчання. І саме основні з цих умінь потребують відновлення, бо через великі пропуски навчання їхня кумуляція є незначною й через це втрати будуть більшими. Основними наскрізними вміннями, що формують міцний фундамент для подальшого навчання є вміння читати з розумінням, які є ядром читацької компетентності. Тому далі розглядаємо можливості сучасного сучасних підручника частково компенсувати освітні втрати учнів, що виникли в умовах війни. Особливо важливим є застосування можливостей запитань і завдань підручника, які націлені на формування наскрізних умінь учнів, особливо вміння читати з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно й письмово, вміння, що формують емоційний інтелект та активізують соціальні мотиви, сприяють формуванню в учнів умінь взаємодіяти з соціальним середовищем.

8.2.2 Компенсація освітніх втрат учнів засобами підручника

Основні підходи до структури та методичного апарату підручника: історичний екскурс

Підручники для початкової школи неодноразово змінювалися під впливом освітніх реформ. Традиційний підручник радянських часів мав усталену структуру та змінювався дуже повільно. Тогочасні психологічні дослідження вплинули на структурні та змістові частини навчально-методичного апарату підручника, поступово зміщуючи акценти зі знаннево орієнтованої парадигми до особистісно орієнтованої. Знаннево орієнтований

підхід визначався як сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, який досягається в результаті навчально-виховної роботи. За особистісно орієнтованого підходу абсолютною цінністю було визнано людину, він спрямований на забезпечення вибору змісту освіти задля задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб, гуманне ставлення до особистості дитини, що постійно розвивається, становлення її індивідуальності та сприяння можливості самореалізації в культурно-освітньому середовищі. Тогочасні провідні психологи розробляли проблеми вікового та психологічного розвитку дитини, співвідношення діяльності різного виду в певному віці. Навчальна діяльність формується і є провідною в молодшому шкільному віці тому, що через неї здійснюються основні відносини дитини з суспільством; відбувається формування основних якостей особистості дитини, окремих психічних процесів; виникають основні психічні новоутворення; виникла гуманістична психолого-педагогічна концепція ампліфікації, збагачення розвитку дитини, коли оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а завдяки збагаченню змісту навчання іграми, спілкуванням, образотворчою та предметною діяльністю.

Зміни в підручникотворенні за часів Незалежної України. Трансформація усталених принципів підручникотворення почала прискорюватися від реформи школи 1984 року й набрала обертів у 90-ті роки, а новий етап суттєвих перетворень відбувається просто зараз. Досліджуючи читацькі вміння в учнів початкових класів в 90-ті роки ХХ ст. (О. Почупайло (Барановська)), було проведено в межах дисертаційного дослідження аналіз чинних на той час підручників із читання. Увага зверталася на співвідношення репродуктивних, продуктивних і творчих завдань у підручниках; на структурування їх за певними типами й видами. Результатом дослідження було створення програми й методики формування

читацьких умінь в учнів початкових класів, які були націлені на формування вмінь, котрі знадобляться дітям протягом життя (Почупайло, 1994b). Метою курсів з української мови та читання тоді зазначалося: навчання дітей читати та розуміти прочитане; висловлюватися в усній і письмовій формах; розвивати інтерес до рідної мови та читання; було створено розділ «Робота з дитячою книжкою», у якому увага приділялася розвитку мовлення та читацької пам'яті за допомогою дитячої книжки, образотворчої наочності, діафільмів, кінофільмів, дидактичних ігор. Виокремлювалося також формування бібліотечно-бібліографічних умінь учнів. У дослідженні було здійснено аналіз чинних на той час та альтернативних підручників з читання за такими напрямками: класифікація запитань і завдань (репродуктивні, продуктивні); аналіз тенденції розвитку цього компонента підручників; практичне застосування вміння. Аналіз показав поступову тенденцію до збільшення продуктивних завдань, але за абсолютною кількістю переважали репродуктивні завдання (3-й клас: 70% репродуктивних та 30% продуктивних; 4-й клас: 60% – 40%). Частина запитань були приховано репродуктивними (за формою є продуктивними, але пряма відповідь міститься в тексті) (Почупайло, 1994b).

Прискорення нового етапу підручникотворення розпочалося в 90-ті роки, коли стара система освіти вступила в протиріччя із завданнями, які ставило життя. Розпочався процес становлення закладів нових типів в Україні, які у випереджальному режимі готували реформу освіти, були експериментальними майданчиками, де апробувалися новий зміст і технології навчання. І тоді настав час експериментальних (альтернативних) підручників, у яких з'явилися суто українські слова, вирази, тексти. Дослідження стану сформованості читацьких умінь в учнів (1992–1994 роки) виявило значні контрасти в тодішній освіті. Сільський учитель початкових класів вимушений був вести урок у класі, де навчалися учні від 7 до 15 років, підручники були старими й усі доступні форми й методи індивідуалізації

навчання залежали від наявності часу й можливостей учителя. У той же час передові вчителі та директори-новатори експериментували, упроваджуючи власні педагогічні системи, в основі яких лежали індивідуалізація та диференціація навчання. Усе це потребувало значних змін у підручниках, які тривалий час залишалися достатньо консервативними. Саме в 90-ті роки розпочалися спроби створення програм і технологій формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, які лягли в основу певних компетентностей (Почупайло, 1994а), (Почупайло, 1997а, с. 29–38), (Паламарчук, 1999b), (Савченко, 2012) та ін.

Наразі ми здійснили порівняльний аналіз кількості завдань трьох типів у підручниках з читання 2000-х років видання та сучасних (2020). Результати аналізу показують, що співвідношення репродуктивних та продуктивних завдань змінилося з традиційних на початку реформ 70%–30% до практично 50% на 50%. Кількість творчих завдань зросла з 4% до 10–20% у різних підручниках. Крім того, кардинально змінилася якість творчих завдань. Учні виконують дослідницькі завдання, проекти, вчать писати есе, створювати власні презентації, спільний творчий продукт і захищати його перед аудиторією та он-лайн. Тож прогрес у цьому напрямі очевидний і демонструє зростання можливостей сучасного учня. Нові вимоги до побудови процесу навчання, до готовності школяра працювати в новому форматі, до його когнітивних здібностей поставила пандемія коронавірусу, за часів якої в життя школи (зокрема – початкової) увійшло змішане та дистанційне навчання. За неможливості побудувати постійний зв'язок із навчальним закладом і відсутності традиційного навчального середовища починаючи з 2020 року велику роль відіграє шкільний підручник. Підручники для початкових класів, створені в 2020 році, мають великий розвивальний потенціал, запитання та завдання до текстів націлені на формування ключових компетентностей учнів. Наразі постає питання: чи виконують свої функції сучасні підручники в умовах змішаного навчання та в реаліях війни?

Сучасний підручник для початкової школи: основні новоутворення

Підручник на сучасному етапі. Зміни в підручникотворенні набрали обертів зі стартом програми НУШ. Концепція «Нова українська школа» (Міністерство освіти і науки України, 2016) базується на тезі, що процеси розвитку, виховання й соціалізації в новій українській школі покликані зробити випускника конкурентоздатним у ХХІ столітті. Формула нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, зокрема це: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; наскрізний процес виховання, котрий формує цінності; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм тощо. Компетентнісно орієнтованим стає і сучасний підручник, він змінюється на кількох рівнях: об'єктному, структурному, якісному та рівневому (Барановська, 2022e, с. 76–87), (Барановська, 2020c, с. 12–15), (Барановська, 2020b, с. 5–13), (Трубачева & Барановська, 2018, с. 81–85).

Науковці, які є авторами підручників для початкової школи, постійно збагачують методичний арсенал підручників (Т. Байбара, Н. Бібік, Н. Богданець-Білоskalенко, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Савченко, С. Скворцова та ін.). Спільними для всіх ключових компетентностей виділено такі наскрізні вміння, як: читання з розумінням; вміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне та системне мислення; творчість; ініціативність; здатність логічно обґрунтовувати позицію; вміння конструктивно керувати емоціями; вміння оцінювати ризики; вміння приймати рішення; вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Окремо виділяються вміння взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу: співпрацювати для досягнення результату діяльності (визначати мету спільної роботи; планувати послідовність дій

групи для виконання завдання; погоджуватися на роль, яку здатний виконати краще); взаємодіяти з іншими особами через мистецтво (участь у колективних творчих проєктах, виконувати різні дії/ролі в творчому процесі; обговорювати з іншими особами враження від сприйняття мистецтва та творчої діяльності, поважаючи вибір інших осіб); співпрацювати в команді для створення інформаційного продукту (керувати своїми діями та визначати власний внесок у спільний результат роботи команди, розуміти успішні та невдалі кроки у процесі роботи); взаємодіяти в режимі реального часу (створювати короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайту закладу загальної середньої освіти, навчатися он-лайн). Акцентується також на формуванні емоційного інтелекту: описі власних емоцій та емоцій співрозмовника від прослуханого/побаченого; формуванні мовленнєвого етикету, етичних принципів спілкування, навичок конструктивного спілкування; регулюванні власного емоційного стану, зокрема й засобами мистецтва. Виходячи з цих та інших вимог, було створено нові підручники, у яких було закладено в методичному апараті формування наскрізних освітніх ліній, що виділялося як ключовий компонент програми НУШ.

Наразі відбулися значні зміни в початковій ланці школи. Результати анкетування вчителів початкових класів у межах моніторингу НУШ (перший етап) показали, що найбільш поширеними формами організації роботи учнів початкових класів є колективна – 84,2% та індивідуальна – 68,7%, робота в парах – 38,2%, у складі великих груп – 11,3%. Учителі в класах із високою наповнюваністю частіше використовують індивідуальну роботу. Виділено такі наскрізні вміння, як: читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне та системне мислення; творчість; ініціативність; здатність логічно обґрунтовувати позицію; уміння конструктивно керувати емоціями; здатність оцінювати ризики; уміння приймати рішення; здатність розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. О. Савченко, представляючи свій підручник для 3-го класу,

наводить змістові лінії, відображені в ньому: розвиваємо навичку читання, оволодіваємо правилами розуміння прочитаного; взаємодіємо усно за змістом прослуханого; досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів; оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою; досліджуємо і взаємодіємо з медіа-продукцією; перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти (Савченко, 2019а, с. 65–71), (Савченко, 2019b), (Савченко, 2020).

Результати моніторингу сформованості наскрізних умінь груп учнів початкової школи показали, що найменш розвиненими є ініціативність, критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції. Змінилися глобальні підходи до створення підручників: у них якомога повно відображено наскрізні освітні лінії, підручник стає компетентнісно спрямованим.

Аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (нова українська школа)

Виходячи з вимог чинних законодавчих документів, для початкової школи було створено нові підручники, в яких було закладено у методичному апараті формування наскрізних освітніх ліній. Дослідження О. Барановської та Л. Шелестової показали, що головним наскрізним вмінням, яке формується в учнів 1–2 класів, є вміння розуміння тексту. Л. Шелестова акцентує на тому що, добираючи завдання для учнів, учитель повинен чітко розуміти: чи може учень виконати завдання, як він буде поводитись і що буде робити; чи достатньо в учнів предметних знань для виконання цього завдання; які знання необхідні для його виконання; чи потрібні нові знання які наскрізні вміння необхідні учневі для виконання певного завдання; які з наскрізних умінь будуть розвиватись у процесі виконання завдання (Барановська, 2021а), (Шелестова, 2021с).

Проведений нами аналіз підручників для 3-го класу та результати теоретичного аналізу літератури показав, що з представленого переліку

наскрізних умінь активно формуються в початкових класах (3–4) наступні: читання з розумінням; вміння висловлювати власну думку усно і письмово; творчі вміння; вміння конструктивно керувати емоціями; здатність розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Проводячи аналіз підручників для 3-го класу (НУШ) 2020 року видання, ми дотримувалися таких параметрів для аналізу. До першої групи – читання з розумінням – ми відносили запитання та завдання репродуктивного характеру, що допомагали працювати зі змістом тексту, прямі завдання за сюжетом, виконання конкретних завдань; продуктивні запитання, націлені на аналіз тексту, вміння виділяти головне, порівнювати, узагальнювати, доводити власну думку (завдання, які потребують формування інтелектуальної компетентності). До другої групи – вміння висловлювати власну думку усно і письмово – ми відносили запитання та завдання мовного характеру, які вимагають висловлення та пояснення власної думки усно та письмово: продуктивні завдання після виконання репродуктивної частини (мовні завдання за вивченими правилами, завдання на розуміння частин тексту, логічні завдання з текстом, які потребують висловлення власної думки усно чи письмово); завдання, націлені на створення власного творчого продукту (завдання зі створення невеликих текстів на основі прочитаного, побаченого, почутого, продовження заданої теми з власного досвіду). До третьої групи – вміння конструктивно керувати емоціями – виділяли запитання та завдання, націлені на висловлення почуттів, емоційного ставлення до прочитаного (побаченого, почутого, пережитого), вміння розрізняти емоційний стан героїв. До четвертої групи – вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами – ми відносили запитання та завдання, націлені на формування соціальних умінь: завдання-інтерв'ю, спрямовані на вміння сформулювати запитання, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок; спільна робота над завданням за текстом, робота в парі; спільні дослідницькі завдання; рольові

завдання; завдання-змагання, ігрові завдання. Вміння групи «уміння спілкуватися з однолітками» (розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами) є дуже важливими в умовах змішаного навчання, коли виникає дефіцит повноцінного спілкування учнів у класі. Наявність запитань та завдань цієї групи в підручниках є суттєвим досягненням. Серед цих завдань також були частково репродуктивні (читання «ланцюжком», відтворення ситуації за зразком), продуктивні (відтворення власного варіанту розвитку ситуації) та творчі (створення спільного творчого продукту). Тож результати аналізу дали можливість визначити, які групи наскрізних умінь у початковій школі є провідними, а які формуватимуться в подальшому навчанні дитини.

Групи проаналізованих запитань та завдань (до таблиці): I. Читання з розумінням: 1) репродуктивні запитання та завдання на розуміння змісту прочитаного тексту, виконання чітко поставленого завдання за вивченим; 2) продуктивні запитання на формування логічних операцій роботи з текстом. II. Уміння висловлювати власну думку усно і письмово: 1) продуктивне завдання після виконання репродуктивної частини; 2) створення власного творчого продукту. III. Уміння конструктивно керувати емоціями: завдання на висловлення почуттів, емоційного ставлення до прочитаного (побаченого, почутого, пережитого). IV. Уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: 1) завдання-інтерв'ю (вміння сформулювати запитання, взаємодіяти з співбесідником та отримувати зворотний зв'язок); 2) спільна робота над завданням за текстом, робота в парі; 3) спільні дослідницькі завдання; 4) рольові завдання, інсценізації; 5) завдання-змагання, ігрові завдання.

Таблиця 8.1: Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа)

№	Підручники з української мови та читання (нуш)	Уміння читання з розумінням		Уміння висловлювати власну думку усно і письмово		Уміння конструктивно керувати емоціями	Уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами				
		репродуктивні ЗЗП	продуктивні ЗЗП	продуктивні ЗЗП з опорою на текст	створення творчого продукту		завдання-інтерв'ю	спільна робота над завданням, робота в парі	досл. завд., презент. власног продукту	рольові завдання, інсценізація	завдання-змагання, ігрові
1.	Пономарьова К., Гайова Л. Українська мова та читання: Підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах) :Частина 1 (Пономарьова, Гайова, 2020)	51%	16%	5,5%	19%	1%	1%	3,5%	1%	1%	1%
2.	Савченко О. Українська мова та читання: Підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах) :Частина 2 (Савченко, 2020)	45%	13,5%	11%	7%	10%	0 %	10%	1,5%	1,6%	0,4%
3.	Вашуленко М. С. та ін. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Ч. 1 (Вашуленко та ін. (2020a)	48%	26,5%	8%	3,5%	1%	0,2%	6%	4%	2%	0,8%
4.	Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Ч. 2 (Вашуленко та ін. (2020b)	38%	22%	10%	8%	9%	0 %	7,5%	3,5%	1,5%	0,5%
5.	Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 1 Захарійчук, (2020)	45%	28%	10%	3%	4%	3,8%	4%	0,3%	1,6%	0,3%

6.	Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2: Читання Богданець-Білоskalенко & Шумейко, 2020)	35,5	28,5%	11%	5,5%	9,5%	1%	4%	2,5%	1,5%	1%
	Середнє значення для підручників української мови	71,5%		16,5%		2%	10%				
		48%	23,5%	8%	8,5%		1,5%	4%	2%	1,5%	1%
	Середнє значення для підручників з читання	62%		18%		9,5%	10,5%				
		40%	22%	11%	7%		0,1%	6,5%	2%	1,5%	0,4%

Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (Нова українська школа) (табл. 8.1) (Барановська, 2021а), (Барановська, 2021і, с. 18–32), (Барановська, 2021j, с. 13–15), (Барановська, 2021k, с. 9–15) свідчить про те, що переважну більшість (60–70%) займають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово займають близько 20%; здатність конструктивно керувати емоціями – до 10%; уміння розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами – до 10%. Цікавими є завдання нового типу, які націлені на створення власного (у тому числі колективного) продукту, вміння його презентувати перед аудиторією. Інтерактивні завдання (ігрові, акторські, журналістські) також зайняли свою нішу в сучасних підручниках. Традиційними в початковій школі є завдання, які формують емоційний інтелект учнів, але за формою вони також стали різноманітними. Кількість репродуктивних завдань на роботу з текстом залишається відчутною (близько 50%) тому, що саме вони націлені на деталізацію інформації, допомагають дитині краще зрозуміти прочитане. Після них учень може виконувати продуктивну частину завдань, яка формує інтелектуальні та інформаційні вміння і навички. В кожному тексті наявні завдання на

виділення головного, у деяких – на вміння порівнювати, узагальнювати, систематизувати, доводити якусь тезу чи власну думку. Прослідковуються завдання на перенесення деяких ситуацій (з відповідними висновками) тощо.

Отже, кількісний аналіз методичного апарату підручників з читання показує, що найбільший відсоток у ньому (з проаналізованих позицій) займають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням (перша підгрупа – 40%; друга підгрупа – 22%); уміння висловлювати власну думку усно і письмово посідають другу позицію (перша підгрупа – 11% та друга – 7%); уміння конструктивно керувати емоціями – 9% (але багато завдань інших підгруп мало емоційне забарвлення); уміння розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами (10,5% за усіма підгрупами). Кількісний аналіз підручників з української мови засвідчує, що найбільший відсоток у ньому (з проаналізованих позицій) також займають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням (перша підгрупа – 48%; друга підгрупа – 23,5%); уміння висловлювати власну думку усно і письмово також посідають другу позицію (перша підгрупа – 8% та друга – 8,5%); уміння конструктивно керувати емоціями – 2% (багато завдань різних типів мали емоційне забарвлення); уміння розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами (10% за усіма підгрупами). Важливою зміною в нових підручниках є те, що в них наявні запитання та завдання, націлені на вміння розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, що в час тривалих періодів, які припадають на карантин, компенсує відсутність живого спілкування учнів молодшого шкільного віку. Серед цих завдань з’явилося багато цікавих, які формують акторські вміння, залучають до ігрової, проектної, дослідницької діяльності. Серед 10% таких завдань близько 4–5% припадає на запитання і завдання, що спрямовані на спільну роботу над завданням, колективну та групову роботу (зокрема парну). Більше стало дослідницьких завдань, які виділяються в окремих рубриках, пропозицій робити презентації власного продукту, дослідження (близько 2% від

загальної кількості завдань). Рольові завдання, інсценізації, завдання-інтерв'ю також зайняли своє місце в підручниках (близько 2% загалом) (Барановська, 2022e, с. 76–87), (Барановська, 2022f, с. 38–40). Співвідношення часток означених нами запитань та завдань представлено на рис. 3 (середні показники).

Враховуючи те, що метою другого (основного) циклу початкового навчання є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності й самостійності, підготовці до успішного навчання в основній школі, акцент ставиться на використанні у процесі навчання методів, які вчать здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практикою, враховують індивідуальність учня.



Рис. 8.2: Порівняльний аналіз підручників з української мови та читання

Наведемо якісні результати аналізу запитань та завдань підручників 3-го класу з української мови і читання (підручники 1–6).

I. Читання з розумінням: 1) Запитання та завдання репродуктивного характеру: «Прочитай частини тексту. Розташуй їх у правильній послідовності і запиши»; «Знайди в тексті пояснення, чому ми майже не помічаємо звучання мови»; «Побудуйте питальні речення та запишіть їх за зразком»; «Чому павук-хрестяк має таку назву? Прочитай речення, яке дає відповідь на це запитання»; «Випиши назви квітів в абетковому порядку»; «Знайдіть у тексті, як правильно потрібно читати книжки». 2) Запитання та завдання продуктивного характеру: «Визнач, який із поданих заголовків найбільше підходить до тексту про столицю. Придумай свій заголовок»; «Знайдіть речення, у якому висловлено головну думку. Обговоріть, як ви її розумієте?»; «Чим цей текст відрізняється від інших про Ромашку?»; «Назвіть усіх дійових осіб одним словом»; «Доведи, що це текст»; «Доведіть, що прочитаний твір є казкою».

II. Уміння висловлювати власну думку усно і письмово: 1) Продуктивні завдання після виконання репродуктивної частини: «Порівняй свою думку з правилом»; «Чи погоджуєтесь ви з думкою поетеси про те, що найкращий у світі – це запах Різдва? Розкажіть, який же він»; «Перевірте свої міркування за поданим висновком, поясніть їх»; «Опиши картину, яку змалювала поетеса у вірші»; «Склади і запиши 5 речень про власні очікування від навчання в 3-му класі. Скористайся незакінченими реченнями в рубриці «Допомога»»; «Перекажіть уривок за малюнком». 2) Завдання, націлені на створення власного творчого продукту: «Яка книжка тебе зацікавила найбільше? Чи хочеш її прочитати? Напиши про це текст (3–4 речення)»; «Спробуй перетворити цей вірш на розповідь про своє творче захоплення»; «Розкажи про свою мрію»; «Розкажи, як живеться книжці в твоєму домі»; «Вислови власні думки щодо використання ялинок на Різдвяні свята»; «Створіть електронну книжку живої природи, продемонструйте її в класі».

III. Вміння конструктивно керувати емоціями: «Розглянь малюнки. Як думаєш, хто з хлопчиків розбив м'ячем вікно, а хто забив гол?»; «Що у прочитаному захопило, а що – здивувало?»; «Від яких слів у тебе виникає почуття радості?»; «Кому з героїв ви б співчували?»; «Якими словами втішала мама сина? Які слова мами тебе підтримали чи розрадили?»; «Які герої казки є позитивними, а які – негативними?».

IV. Вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: 1) завдання-інтерв'ю: «Візьми інтерв'ю в однокласників (однокласниць). Розпитай, що їм найбільше сподобалося з літніх канікул»; «Проведіть опитування у вас в класі». 2) Завдання на формування соціальних умінь, роботи в парі, групі: «Разом з однокласниками (однокласницями) знайдіть у тексті про арніку синоніми до поданих слів і запишіть»; «Пофантазуйте разом, яким може бути колективний колаж на тему «Найкраща школа»»; Рубрики «Я – вчитель»; «Хвилинка спілкування»; «Об'єднайтеся у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями»; «Поставте один одному запитання за прочитаним твором»; «Підготуйте виставку книжок українських письменників про зиму»; «Доберіть для сусіда по парті слова, які підтримали б його»; «Помрійте з рідними, яким буде наступне літо». 3) Спільні дослідницькі завдання, презентації власного продукту: блок «Проведи дослідження»; «Дослідіть: які мультфільми подобалися в дитинстві вашим батькам, дідусям і бабусям? Які мультфільми ви дивитеся разом?»; Рубрика «Я – дослідник»; «Запиши імена твоїх славетних земляків»; «Об'єднайтеся у творчі групи, розподіліть обов'язки і обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію»; «Поцікався у рідних, які книжки збереглися в них з дитинства»; «Дізнайтеся про легенду щодо походження вашого краю»; «Уявіть, що до школи прийдуть діти з іншої країни. Створіть плакат про народні символи України, презентуйте його в класі». 4) Рольові завдання: «Разом з однокласниками розіграйте сценку (за поданим сценарієм)»; «Зіграймо в театр: інсценізуймо байку»; «Придумайте і розіграйте

продовження цієї розмови»; «Підготуйтеся до рольового читання: розподіліть ролі, обговоріть настрої героїв»; «Перекажіть казку від імені Лисиці (дівчата) чи Їжака (хлопці)». 5) Змагання, ігрові завдання: «Родзинка запропонувала конкурс на найкращу розповідь про козаків. Візьми участь»; «Пограйтеся в гру «Загадай – я відгадаю»»; «Позмагайтеся, хто назве більше квітів, зображених у вірші»; «Відгадайте героя за описом».

Якісний аналіз запитань та завдань підручника показав, що змінилася сама структура запитань та завдань: форма більшості з них є ігровою, в підручнику фігурують казкові персонажі, аніме-однолітки, які пропонують дитині виконати завдання, проекти, здійснити віртуальні подорожі тощо. Запитання та завдання, націлені на формування емоційно-ціннісної сфери дитини, умовно можна поділити на кілька груп: розуміння настрою твору, його героїв; розстановка добра і зла у творі, ціннісні орієнтації; висловлення почуттів дитини після прочитання твору, розширення спектру емоцій; розвиток уяви дитини; власне ставлення до ситуації, героїв; перенесення ситуації героїв на власний простір та ін. Запитання та завдання, націлені на формування вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, викликають цікавість в учня, формують його дослідницькі вміння, акторські навички, вміння роботи в групах, колективі, брати участь в ігрових форматах тощо (Барановська, 2021d, с. 75–84), (Барановська, 2021i, с. 18–32), (Барановська, 2021j, с. 13–15), (Барановська, 2021k, с. 9–15).

Нові рубрики в підручниках з української мови та читання з успіхом можуть бути застосовані в умовах змішаного навчання через їхню націленість на формування найважливіших наскрізних умінь учнів, вміння працювати в групах (що є основою для змішаного навчання), вміння навчатись і розвиватись протягом життя. Наприклад, у підручнику К. Пономарьової, Л. Гайової (перша частина) можна відмітити блоки завдань «Проведи дослідження», які націлені на вміння працювати за вивченими правилами (Пономарьова & Гайова, 2020). У підручниках О. Савченко

(Савченко, 2012), (Савченко, 2002) після кожного розділу є рубрика «Перевіряю свої досягнення», в якій узагальнюючі запитання згруповані таким чином: «Я знаю», «Розумію, можу пояснити», «Вмію», «Виявляю ставлення, почуття». Окремо можна виділити завдання на застосування інформаційних умінь: «До яких ще джерел ти звертався?»; «Пропонуємо вам завітати на сайт «Весела абетка», де зібрано багато цікавих матеріалів для шанувальників/ниць української мови»; «Запрошуємо відвідати сайт «Краща література – юним читачам»; «За допомогою Інтернету, а також порад друзів і дорослих складіть веселу програму для новорічно-різдвяного свята»; «Знайдіть інформацію про тварин, які рятували людям життя. Підготуйте про них розповідь». Пропонуються заняття у бібліотеці, проведення літературних ранків, екскурсій, бібліотечних уроків. Є рубрика «Медіа-віконце», де представлені сайти з віртуальними подорожами, наприклад, Музей книги і друкарства України»; рубрики з медіаграмотності (селфі, афіша). Приклади завдань: «Дізнайтеся більше про конкурс «Фото з улюбленою книжкою», який проводять у шкільних дитячих бібліотеках України». Рубрики з правилами-орієнтирами дають учневі чітко прописаний алгоритм дій (наприклад, правило-орієнтир «Щоб скласти загадку»). Увагу приділено також сприянню розвитку творчої особистості: створенню власного творчого продукту, творчим рольовим завданням, взаємодії з різними видами мистецтва тощо.

Навчання в умовах війни поклало на підручник додаткове навантаження: в певних умовах саме він може стати єдиним джерелом, доступним дитині і за наявності алгоритму формування основних видів наскрізних умінь може компенсувати вимушені розриви в очному навчанні і відсутності доступу до навчання он-лайн. Підручники для початкових класів, створені у 2020 році, мають великий розвивальний потенціал, запитання та завдання до текстів націлені на формування ключових компетентностей учнів. Однією з можливих форм компенсації освітніх втрат учнів і їхнього звичного

соціального спілкування є організація групової чи парної роботи на основі запитань та завдань з текстом підручника (який переважно доступний для дітей в різних регіонах України та за рубежом). Саме така форма роботи дозволяє реалізувати природне прагнення дітей до спілкування, взаємодопомоги і співпраці, забезпечує умови для формування позитивної мотивації учіння, досягти високої результативності у засвоєнні знань і формуванні вмінь, формувати вміння співпрацювати, створити позитивні мотиви навчання, розвивати гуманні стосунки між дітьми, дає багато можливостей для індивідуалізації. Різновидом групової роботи є парна робота (робота в міні-групах), яка базується на створенні мобільних груп, що можуть співпрацювати в схожих умовах і саме вона може компенсувати втрачене очне спілкування з однокласниками в умовах дистанційного навчання. Розподіл за міні-групами може здійснюватися: на основі діагностичного зрізу; міні-опитування щодо готовності до опанування конкретного матеріалу; перевірки готовності до уроку; якістю та можливістю виконувати домашнє завдання або контрольної роботи; відповідно до освітніх втрат дитини; відповідно до мотивації конкретної дитини; відповідно її інтересів та схильностей тощо. Для поділу на групи можна використовувати цифрові ресурси чи ділити за можливостями, які доступні для вчителя і учнів класу. Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа) засвідчив про те, що в них значно збільшилася кількість запитань та завдань на формування уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами (10%) Біля 5 % з них припадає на запитання і завдання, що націлені на спільну роботу над завданням, колективну роботу та групову роботу (зокрема парну), дослідницькі завдання, рольові завдання, інсценізації, завдання-інтерв'ю (біля 2%) (Барановська, 2021a). Підручник може і має допомогти організації групової та парної роботи з учнями, що відірвані від звичного середовища і формувати в них колективне мислення, вміння організувати спільну роботу,

вчити знаходити способи розв'язання завдань різних типів, розвивати аналітичні вміння, шукати різні виходи з життєвих ситуацій (Барановська, 2023b, с. 430–435), (Барановська, 2021e, с. 404–410). Отже, використання запитань та завдань підручника, націлених на формування соціальної та інших видів ключових компетентностей, може компенсувати втрати учнів початкової школи в нестабільних життєвих умовах та за нерівного доступу до очного навчання.

Оновлення тематики текстів як засіб психологічної підтримки дітей в кризових умовах

В умовах війни постає питання про оновлення тематики текстів, що представлені в підручниках для початкової школи. Це важливо для патріотичного виховання дітей, формування інформаційного поля, їхньої психологічної підтримки, донесення їм інформації про війну та боротьбу українського народу проти загарбників. Тож питання наповненості текстів для дітей молодшого шкільного віку має переглядатися постійно і актуалізуватися відповідно до змін соціального життя. Важливим завданням наразі є завдання правильно донести дітям інформацію про війну, боротьбу українського народу проти загарбників, компенсація психологічних проблем та допомога в розумінні ситуації (Барановська, 2023d, с. 164–168), (Барановська, 2023g, с. 78–82). Через те, що підручники розроблялися протягом певного часу та були видані в 2018–2020 роках, вкрай необхідно адаптувати їхні можливості та вносити корективи в тематику текстів що вивчаються на уроці та доповнювати їх за допомогою позакласного читання та читання вдома з батьками.

З метою визначити тематику навчальних текстів в підручниках з читання для початкової школи, ми розглянули їх в чотирьох основних групах: «Я – Природа»; «Я – Культура»; «Я – Особистість» та «Я – Суспільство». На діаграмі (рис.) показано розподіл тематики текстів за чотирма напрямками: 1) тексти про природу та оточуючий світ; 2) тексти культурного спрямування

(матеріальна та духовна культура); 3) тексти про соціальне життя людини; 4) тексти «Я-особистість».

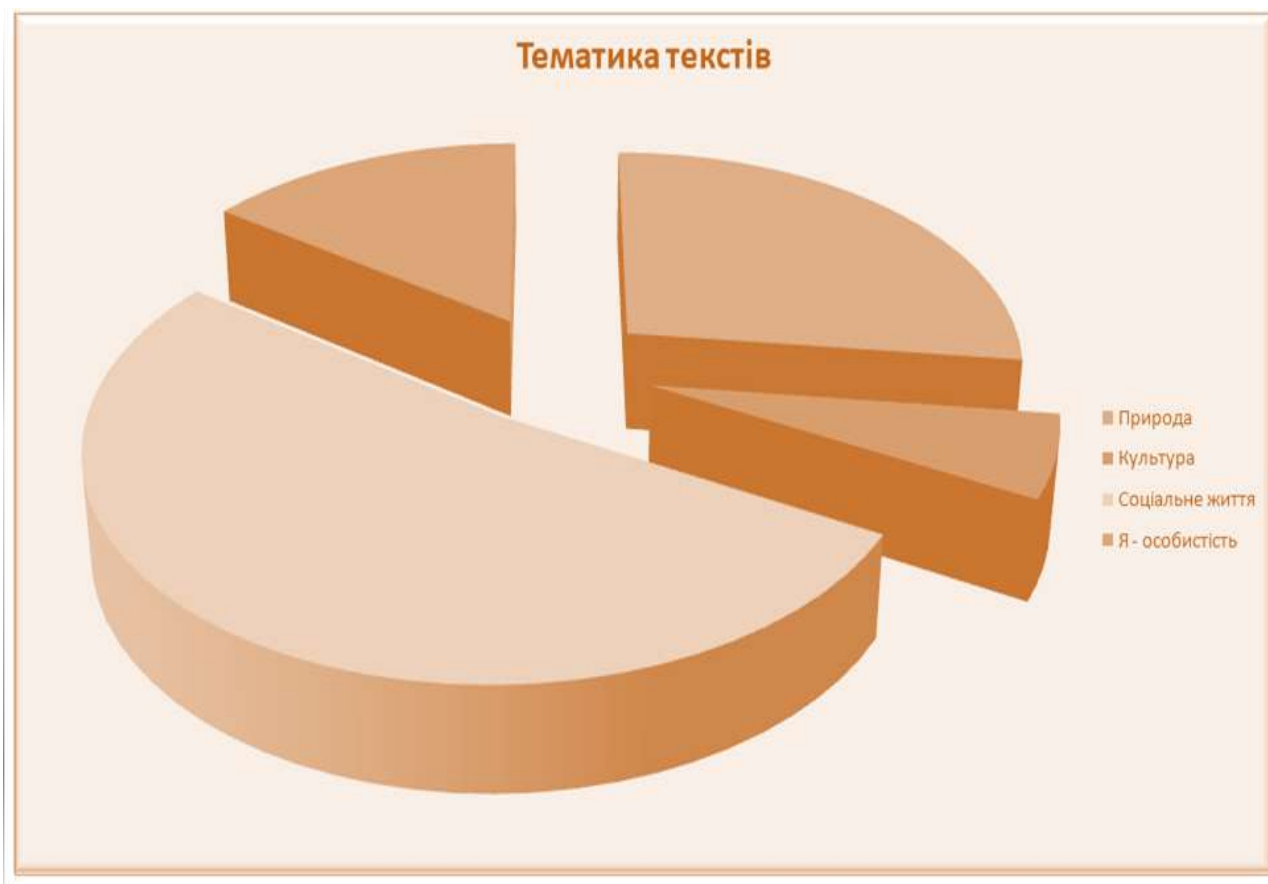


Рис. 8.3: Тематика текстів в підручнику з читання для другого класу

Аналіз тематики текстів у підручниках із читання (О. Савченко, другий клас) (Савченко, 2019b) показав, що найбільше в них представлені тексти соціальної тематики, однак більшість із них стосується поведінки героїв у різних життєвих ситуаціях, тексти історичної тематики, міфи, пізнавальні тексти щодо історії України та її міст, зокрема, Києва. Тексти про природу займають четверту частину від загальної кількості. Надзвичайно мало текстів стосуються питань культури та власного «Я» особистості (рис. 8.3).

Тему війни вчителіві наразі потрібно освітлювати та доповнювати самостійно, бо зміни в соціальному житті, воєнна тема мають бути представлені та донесені дітям. Це дуже важка тема і саме на вчителя покладається важлива місія донести до дитини цю тему правильно. Одним із

ключових способів мінімізувати вплив війни на дітей дослідники кризових ситуацій вважають розмови з ними про війну, але надважливо віднайти оптимальні способи говорити їм правду, не поглиблюючи стресовий стан дитини. Деякі діти більш тривожні, ніж інші, але вони будуть зважати на підтримку лідерів, вчителя, батьків або інших дорослих та захисників. Тому залучення до навчального процесу літературних текстів військової тематики потребує від педагога делікатності й такту, оскільки важливо говорити дітям правду про війну, не поглиблюючи їхній стресовий стан. Потрібно непомітно акцентувати увагу на тому, що дитину захищають, розповідати про успішну боротьбу збройних сил України за нашу свободу і майбутній мир.

Під час розмов про війну і читання книжок цієї ж тематики важливо:

- спонукати дітей висловлювати свої відчуття та страхи;
- вчити не тримати власні переживання в собі;
- використовувати позитивну мотивацію та віднаходити способи подолання страхів дітей;
- завжди бути уважним до потреб, страхів і запитань дітей;
- показувати свою любов та підтримку;
- в стресовій ситуації бути поруч із дитиною;
- бути чесним, ясным і точним; виправляти помилки коректно.

Для допомоги вчителю і батькам, а також дітям, які можуть самотійно користуватися можливостями електронних ресурсів, був розроблений сайт [Varabooka](#), де можна знайти підбірки книжок різної тематики, зокрема і про війну, для дітей різного віку. Сайт дає можливість підібрати книги для читання з метою компенсації психологічних проблем учнів. Серед авторів є як відомі письменники, так і молоді автори, зокрема, книги: І. Андрусяка «Жерар-партизан»; С. Вертола. «Юна. Війна»; Н. Гербіш. «Ми живемо на краю вулкана», «Яблука війни»; Л. Денисенко «Діти повітряних тривог»; З. Живка. «Мрія. Небесні авіалінії», «Пес Патрон», «Півник-переможець»; Х. Лукашук. «Казка про світло»; Ю. Нікітінський «Вовчик, який осідлав

бомбу»; М. Савка «Залізницею додому»; В. Чернишенко «Битва за місто» та ін. (Varabooka, н.д).

Таким чином, компенсація освітніх втрат молодших школярів може здійснюватися за допомогою індивідуального підходу до навчання, що має допомогти дитині визначити її індивідуальний план навчання та розвитку; знайти ефективні шляхи мотивації, спонукати до творчого розвитку; здійснити поетапне формування наскрізних умінь учнів в межах освітніх стандартів.

8.2.3 Взаємодія учнів, вчителів та батьків («трикутник партнерства») як чинник реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини

Перерви в навчанні, спричинені природними катаклізмами, епідеміями та війнами, вкрай негативно впливають на рівень навчальних досягнень учнів та їхній загальний розвиток. За результатами проведених досліджень під час пандемії ті прогалини, які були в знаннях учнів, лише погіршилися і це спричинило низку досліджень способів їх компенсації за допомогою впровадження змішаного та дистанційного навчання. Цей період дав великий досвід організації навчання у закладах різних типів і охопив великий відрізок віку дітей (від 6 до 18 років). Нині мільйони дітей не змогли закінчити навчальний рік у 2022 році і перед системою освіти постала проблема організації навчального процесу в реаліях війни. Враховуючи різне становище та психологічний стан дітей, важливо віднайти адаптовані форми, методи й засоби взаємодії, які можуть компенсувати освітні втрати в умовах нерівності у можливостях доступу учнів до дистанційного навчання. Результати різного виду опитувань засвідчили значну нерівність у можливостях доступу учнів до дистанційного навчання, яка варіювала в залежності від регіону (тимчасово переміщених в Україні; тих, хто перебуває за кордоном та інтегрується в середовище країни та тих, хто залишається вдома). Водночас, серйозні проблеми виникли у вчителів, багато яких

виїхало за кордон разом із власними дітьми, а за рандомними опитуваннями біля третини батьків бояться віддавати дітей на очне навчання через неможливість організувати безпечне середовище і швидку евакуацію дітей під час тривоги; у частини дітей та батьків виникла тривожні стани та негативні психологічні зміни. Тому в поле зору психологів мають попасти батьки як рівноправні учасники навчального процесу. Щоби виховувати дитину, здатну перетворювати світ в позитивному ключі, потрібно почати саме з сім'ї, де дитина отримує перший і подальший позитивний чи негативний приклад і досвід життєвої взаємодії.

В масовій школі введення дистанційного навчання з 2020 року призвело до ряду серйозних проблем, пов'язаних саме з не налагодженою взаємодією сім'ї та школи, зокрема, рівнем освіченості батьків та рівнем матеріального і психологічного благополуччя в родині. Огляд можливостей доступу учнів в умовах переходу на дистанційне (змішане) навчання показали, що існує досить велика нерівність в можливостях доступу до навчання в різних регіонах України. Крім того, для учнів початкових класів значно важче його організувати, оскільки вони потребують постійної взаємодії із вчителем та підтримки й допомоги батьків. Через різний рівень освіченості та можливостей батьків виникає знаннєвий розрив між учнями початкової школи. Крім того, різниця виникає і між дітьми, які весь час навчаються очно, і тими, які певний час навчаються он-лайн. Опитування батьків на початку пандемії щодо наявності мотивації їхніх дітей навчатися на карантині і займатися самоосвітою показало, що 8,1% школярів взагалі не мали бажання вчитися, 26,8% мали лише деяку мотивацію, а 58,6% мали помірне бажання. 6,5% батьків вказали, що їхні діти проявляли надмірну жагу до знань (дані соціопитування). Тому методи впливу батьків варіювалися від силових до заохочувальних: примус – шантаж – заохочення – нагадування – обіцянка – вмовляння – похвала – мотивування та ін. Ефективно організувати баланс навчання та відпочинку батьки також не

з змогли. Діти різного віку опинилися в ситуації надмірного навантаження перед екранами гаджетів і вимушена була опрацьовувати велику кількість інформації. У звіті незалежного некомерційного аналітичного центру США за вересень 2020 року дослідники Емма Гарсія та Елейн Вайс відмічали, що під час пандемії був перерваний цілісний розвиток дитини, оскільки порушився природний процес її соціалізації. Для дитини відвідування школи – це не лише вивчення предметів і здобуття академічних знань, а й розвиток соціальних та емоційних навичок, важливих для досягнення успіху в житті. Нестача особистого спілкування, реальних життєвих ситуацій, реалізації своїх можливостей під час позашкільних заходів. – все це негативно вплинуло на психічне та емоційне благополуччя дітей. За соціальними дослідженнями під час пандемії, важливість у житті учнів соціально-емоційних або некогнітивних навичок (креативності, творчості, толерантності, наполегливості, емпатії, стійкості, самоконтролю та управління часом) виявилася суттєвою. Дослідники Оксфордського Центру демографічних наук Леверхульма, зібравши дані навчальних результатів учнів у Нідерландах під час першого восьми тижневого закриття шкіл у 2020 році, дійшли висновку, що це призвело до серйозного погіршення результатів навчання учнів початкової школи (дані омбудсмена). Такі ж дослідження виявили, що в середньому 66% навчальних досягнень, отриманих упродовж навчального року поза школою втрачаються протягом трьох місяців (для середнього учня). Під час пандемії значно збільшилися прогалини, які були в знаннях учнів раніше. В соціопитуванні (квітень 2020 року) лише 25,3% батьків були повністю задоволені результатами навчання дитини під час карантину; 45,6% – частково; 27,4% – узагалі не задоволені.

В умовах війни проблема співпраці учнів, вчителів та батьків набуває ще більшої актуальності. На рівень навчальної мотивації та навчальних досягнень учнів впливають наразі психологічний стан батьків, вимушена розлука сім'ї, соціальні проблеми, фізичний біль, постійна напруга та життя в

режимі очікування небезпеки. Але життя потребує в такі періоди більшого залучення батьків до навчального процесу, хоча й у різних варіаціях: традиційно таке залучення обмежується спонуканням батьками дітей до активного навчання, контролем за виконанням домашніх завдань, але все частіше батьки вимушені стати учасниками процесу. Крім традиційних функцій з організації життєвого та виховного простору, на батьків частково покладається організація навчального осередку вдома, відслідковування змін в психологічному стані дітей та активна взаємодія з вчителями.

Навчання дітей в нестабільних життєвих періодах розширює спектр впливу батьків на ефективність процесу навчання (Барановська, 2020). Улюблена цитата Крістенсена, адресована батькам: «Будьте в стані позитивного завантаження». Батькам варто давати дітям можливість стати самостійними й відповідальними, а не планувати день та заняття заради простого заповнення часу. Тому один з найважливіших кроків впровадження змішаного навчання – інформування та залучення батьків до нової моделі навчання. Залучення батьків до участі в навчальному процесі було названо «трикутником партнерства». Створення ефективного «трикутника партнерства» учні-вчителі-батьки – відносно нове явище в традиційній школі. Інститутом Клейтона Крістенсена на підставі аналізу роботи більш ніж 200 шкіл було виділено фактори успіху: персоналізація (надання учневі права обирати, яким чином, коли, як і що він буде робити); навчання, засноване на майстерності (перехід до нової теми здійснюється тільки після демонстрації ідеального оволодіння навчальним матеріалом – за теорією повного засвоєння знань, розробленої американським психологом Б. Блумом); участь батьків (підтримка батьків, прийняття ними цінностей навчання та розвитку своїх дітей).

Зв'язок між учнями, вчителями та батьками відіграє ключову роль у реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини. «Трикутник партнерства» успішно розвиватиметься за умови реалізації таких факторів:

- взаємодія як основа успішного розвитку: взаємодія між учнями, вчителями та батьками сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, допомагаючи виявити її потенціал, інтереси та таланти;
- індивідуальна підтримка та адаптація: спільна робота вчителів і батьків дає змогу реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня, враховуючи його особливості, потреби та темп навчання;
- спільна відповідальність за навчання: взаємодія всіх учасників освітнього процесу створює відчуття спільної відповідальності за успіхи та досягнення учня, що позитивно впливає на мотивацію до навчання;
- вплив соціального оточення на розвиток: взаємодія з різними людьми (однолітками, вчителями, батьками) допомагає розширювати світогляд дитини, розвиває її комунікативні навички та соціальну компетентність;
- створення сприятливого навчального середовища: співпраця між школою та родинами дітей сприяє створенню позитивного навчального середовища, де кожен учень може розкрити свій потенціал та розвиватися відповідно до своїх уподобань;
- подолання труднощів та викликів: за допомогою взаємодії учні можуть легше подолати труднощі в навчанні, а також розвивати навички саморегуляції та стресостійкості;
- роль вчителя та батьківської підтримки: вчителі та батьки виступають наставниками, які сприяють реалізації потенціалу дитини, допомагаючи визначити особисті цілі та напрямки розвитку;
- комунікація та обмін інформацією: взаємодія між учасниками навчального процесу сприяє ефективній комунікації та обміну інформацією, що сприяє досягненню кращих результатів;

- партнерство для навчання: взаємодія вчителів, учнів та батьків може розглядатися як партнерство, спрямоване на досягнення спільної мети - розвитку та навчання дитини.
- Залучення батьків до участі в навчальному процесі можна назвати «трикутником партнерства», успішність якого залежить від таких чинників:
 - персоналізації освітнього процесу: надання учневі права обирати, яким чином, коли, як і що він буде робити;
 - навчання, заснованого на майстерності: перехід до нової теми здійснюється тільки після демонстрації ідеального оволодіння навчальним матеріалом;
 - участі батьків: підтримка батьків, прийняття ними цінностей навчання та розвитку своїх дітей.

Система залучення батьків до шкільного середовища практикується в вальдорфських школах, де вихователі, педагоги спілкуються з батьками як з суб'єктами виховного процесу (Мезенцева, 2019). На відміну від більшості державних традиційних освітніх закладів, тут батькам пропонують відвідати уроки, концерти, демонструють творчі роботи учнів. Цим вальдорфський процес навчання викликає прихильність до себе тих батьків, які хочуть бути активними учасниками процесу. Батьки та їхні ініціативи завжди вітаються: допомога у виготовленні іграшок, оформленні та прибирання групи, активну участь у святах. Цю практику підтримують і творчі колективи, які вимушені закритися на період карантину, але не полишають активне спілкування та спільну роботу з вихованцями. Творчі роботи, танцювальні та музичні заняття, художні майстерні, перегляди та обговорення фільмів та постановок та багато чого іншого є в їхньому активі (Топузов. & Малихін, 2021, с. 64–67, с. 109–202).

Які ж функції мають покладати на себе батьки для ефективного навчання і виховання дітей в умовах змішаного навчання? В умовах

істотного зниження інтересу учнів до читання важливого значення набуває підвищення уваги до читання як програмових творів, так і вільного читання за інтересами. Створення в учнів мотивації до читання, яка з часом може створити постійний інтерес до новинок, які виходять в книжковому світі, екранізацій улюблених творів, творчих зустрічей з авторами книжок тощо. Значною мірою ставлення до книжки зароджується в сім'ї, першим провідником у світ книжок стають батьки.

Серед форм співпраці учнів, учителів і батьків такі (за дослідженням О. Барановської):

- спільна організація робочого часу, засобів навчання та синхронізація зусиль;
- пасивна участь батьків під час взаємодії учня та вчителя за взаємною згодою (для тих учнів, які потребують допомоги чи індивідуальної роботи); відмова від такої участі під час взаємодії учня і класу (групи);
- можливість індивідуальних (чи за участі батьків) відеоконсультацій за потреби;
- графік взаємодії: проведення раз на тиждень класних годин, віртуальних консультацій, обговорень за участю батьків (в ефірі вчитель, слово учням та батькам за потреби з ключових питань, основне спілкування в чаті);
- спілкування батьків та учителів про успішність учнів за домовленістю;
- налагодження постійної співпраці учнів між собою за дистанційної форми, завдання для загалу, проекти та творчі роботи (робота в спільному документі, груповому чаті), презентація результатів такої співпраці для вчителів і батьків на відеоконференції;
- створення індивідуальної освітньої та виховної траєкторії учня із залученням до взаємодії батьків, регулярна комунікація;
- зворотний зв'язок: постійний чат, з якого виокремлюються актуальні питання та проблеми, винесення їх на обговорення (Барановська, 2020).

Вкрай важливою є психологічна допомога учням від батьків. Такі поради розроблені психологами і мають бути враховані в сім'ї. Батьки також мають стати психологами для своїх дітей, для чого мають підвищити свій рівень обізнаності з таких питань:

- знання вікових та психологічних особливостей дітей відповідного віку;
- проведення консультацій зі шкільним психологом за потреби та раз на пів року з метою визначення можливих причин утруднень та рівня тривожності дитини;
- визначення кола інтересів дитини в даний період її розвитку;
- вивчення відповідності реального віку дитини та її психічного розвитку (діагностики, раз на рік);
- визначення відповідності рівня фізичного здоров'я дитини та її навантажень.

Багато шкіл розробили власні сайти, де надають активні посилання на розроблені уроки он-лайн, розвивальні ресурси. Такі заклади активно залучають батьків до співучасті у навчанні дітей та співробітництву з навчальним закладом.

Поради батькам для організації продуктивного та захищеного навчально-виховного середовища вдома:

- відслідковування психологічного стану дитини, коригування тривожності та зв'язок із спеціалістами;
- компенсування нестачі спілкування з друзями/однокласниками/однолітками;
- організація робочої і розважальної частини простору та режиму дня дитини;
- створення «чистого» інформаційного простору в домашньому середовищі;
- створення мотивації для навчання і розвитку дитини можливими засобами;

- організація цікавого розвивального сімейного простору;
- сприяння та заохочення розвитку здібностей дитини в позашкільному розвивальному середовищі;
- участь в діагностуванні для батьків щодо готовності дитини до школи.

Таким чином, батьків, вчителів та учнів є ключовим елементом сприяння гармонійному та збалансованому розвитку особистості кожної дитини. Взаємодія між учнями, вчителями та батьками відіграє важливу роль у створенні навчального середовища, де кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал та здійснити особистісний зростання. Індивідуальна траєкторія розвитку, яка враховує потреби, інтереси та особливості кожної дитини, може бути досягнута завдяки спільним зусиллям учасників навчального процесу. Форми взаємодії учнів, вчителів та батьків постійно розвиваються та трансформуються в сучасному освітньому та виховному середовищі (Барановська, 2021a), (Барановська, 2021e, с. 404–410), (Барановська, 2020a, с. 124–178), (Барановська, 2021f, с. 119–125), (Барановська, 2021h, с. 85–88).

Успішна реалізація індивідуальної траєкторії розвитку вимагає від вчителів більш гнучкого підходу до навчання, адаптації програм та методик до потреб кожної дитини. Батьки, у свою чергу, мають активно співпрацювати зі школою, надавати підтримку та стимулювати інтереси дітей у позашкільний час. Завдяки такій взаємодії, учні отримують можливість розвиватися в напрямках, які є найбільш важливими для їхнього майбутнього. Наслідком ефективної взаємодії є не лише академічний успіх, але й розвиток соціальної компетентності, самодисципліни та впевненості у власних силах. Такий підхід формує повноцінну особистість, готову до викликів сучасного світу. Отже, можна зробити висновок, що взаємодія між учнями, вчителями та батьками є невід'ємною частиною успішного навчального процесу та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Наші дослідження підтверджують важливість спільної праці та партнерства

між всіма сторонами для досягнення найкращих результатів у розвитку молодого покоління.

Висновки

1. У другому розділі представлено дидактичні засади індивідуалізації навчання в початковій школі (3–4 класи) в реаліях війни. Створено дидактичну модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання, розглянуто її складові та особливості здійснення індивідуалізації навчання в початкових класах в реаліях війни. Представлено три блоки даної моделі: методологічний блок (основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання); змістовий блок (інформаційна та читацька компетентність як основа функціональної грамотності молодшого школяра) та процесуальний блок (технологія формування читацької компетентності учнів молодших класів).

2. Розглянуто та проаналізовано причини та наслідки виникнення «нечитаючого покоління», вплив цього явища на формування індивідуальності дитини. Визначено сутність та структуру поняття «інформаційна компетентність», «читацька компетентність» як базових для змістового блоку дослідження. Розглянуто наскрізне вміння «читати з розумінням» як базову складову читацької компетентності учнів початкових класів та акцентовано на тому, що саме воно в першу чергу страждає під час перерв у навчанні (освітні втрати учнів); акцентовано на важливості відновлення в першу чергу саме уміння читати з розумінням як основи для подальшого навчання протягом життя. Розглянуто поняття «індивідуальна освітня програма» та «індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини молодшого шкільного віку», виокремлено основні акценти за змішаного навчання в умовах війни. Створено індивідуальну програму формування читацьких умінь учнів 3–4 класів як базових наскрізних умінь (системний підхід).

3. Розглянуто способи компенсації освітніх втрат учнів в умовах воєнного часу, шляхи реалізації індивідуалізації навчання учнів початкових класів в умовах значних освітніх втрат. Розглянуто та проаналізовано можливості компенсації освітніх втрат учнів засобами підручника. Вивчено основні підходи до структури та методичного апарату підручника в історичному ракурсі; проаналізовано основні новоутворення у сучасному підручнику для початкової школи. Здійснено аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (нова українська школа). Доведено важливість оновлення тематики текстів як засобу психологічної підтримки дітей в кризових умовах. Проаналізовано важливість взаємодії учнів, вчителів та батьків як нового утворення в навчально-виховному середовищі молодшого школяра («трикутник партнерства»). Акцентовано на такій взаємодії, яка наразі є головним чинником реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини в умовах війни.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ ДО СЬОМОГО ТА ВОСЬМОГО РОЗДІЛІВ

1. Розглянуто роль індивідуалізації навчання в історії педагогіки. Зроблено аналіз першоджерел через призму технологізації та індивідуалізації, що дозволило зробити висновок про постійний інтерес до особистості учня, розвитку його індивідуальності. Зроблено висновок, що вивчення навчально-виховних систем, заснованих на основах індивідуалізації навчання, просвітницької діяльності, життєві етапи видатних педагогів минулого дає можливість визначити базові принципи індивідуалізованого навчання. Проаналізовано оновлену відповідно до розвитку підходів до індивідуалізації навчання та вимог суспільства законодавчу базу. З'ясовано теоретичні підходи до проблеми індивідуалізації навчання у сучасній педагогіці. Зведено та проаналізовано основні дефініції дослідження: «індивідуалізація навчання», «індивідуалізований підхід», «індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна траєкторія навчання»,

«індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», технології індивідуалізації навчання тощо. Виокремлено цілі і завдання процесу індивідуалізованого навчання: соціальний аспект (цілеспрямований вплив на всебічний розвиток дитини, її здібностей, творчої індивідуальності із урахуванням індивідуальних особливостей); психологічний аспект (спрямованість на створення сприятливих умов для індивідуального розвитку дитини в навчальному середовищі); дидактичний аспект (створення дидактичних умов для навчання та розвитку дитини і її особистому просторі, індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального освітнього маршруту шляхом реалізації педагогічних технологій індивідуалізованого навчання із застосуванням певної сукупності форм, методів та засобів навчання); методичний аспект (створення цілісної методичної системи, яка зможе вирішити основні дидактичні цілі: підручник, методичні рекомендації, дидактичні матеріали тощо). Вивчено цікаві приклади організації індивідуалізованого навчання та проблеми творчого розвитку дитини у зарубіжній педагогіці.

Вивчено психолого-дидактичні аспекти індивідуалізації навчання в практиці початкової школи. Розглянуто індивідуально-типологічні особливості дітей 9-11 років як основу для здійснення індивідуалізації навчання в сучасних умовах. Проаналізовано основні складові готовності дитини до навчання як інтегрованого утворення (особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність); виокремлено критерії готовності учнів 4-х класів до навчання у школі II ступеня (успішне засвоєння програмового матеріалу та сформованість наскрізних вмінь; відповідність важливих новоутворень дитини критеріям для учнів молодшого шкільного віку; ступінь адекватності взаємовідносин дитини із дорослими та однолітками). Розглядаючи поняття «особистісна готовність дитини» виокремлено її важливі складові: психофізіологічну, вольову, мотиваційну, емоційну та особистісно-оцінну готовність. Зроблено теоретичний аналіз кожної з

складових та підібрано комплекс діагностувальних методик і тестів, які стануть у допомозі вчителю вивчати індивідуальні особливості кожного учня та колективу класу в динаміці, взаємодіяти зі шкільним психологом та батьками. Проаналізовано окремі методики визначення готовності учнів початкових класів до навчання, їхні складові та особливості в роботі вчителя. З'ясовано можливості вчителя для діагностування учнів класу в процесі навчання (особистісна, інтелектуальна та соціально-психологічна готовність, готовність дитини). Проведено дослідження рівня тривожності молодших школярів в кризових умовах, проаналізовано його результати і можливості вчителя та батьків щодо зменшення психологічного навантаження на учні та його напруженості.

2. Представлено дидактичні засади індивідуалізації навчання в початковій школі (3–4 класи) в реаліях війни. Створено дидактичну модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання, розглянуто її складові та особливості здійснення індивідуалізації навчання в початкових класах в реаліях війни. Описано три блоки даної моделі: методологічний блок (основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання); змістовий блок (інформаційна та читацька компетентність як основа функціональної грамотності молодшого школяра) та процесуальний блок (технологія формування читацької компетентності учнів молодших класів).

Описано методологічний компонент дидактичної моделі, який складають основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання: тенденція гуманітаризації освіти (гуманітаризація освіти як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них); трансформація дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання (створення якісно нового інформаційного освітнього середовища,

що сприятиме розвитку особистості учня, трансформація та адаптація педагогічних технологій і форм навчання до нової інформаційної взаємодії між вчителем та учнем); варіативний підхід до змісту та технологій індивідуалізованого навчання (постійна адаптація педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в нестабільному освітньому середовищі); інформаційна (читацька) компетентність як основний чинник ефективності змішаного навчання (оволодіння дитиною вміннями роботи з інформацією, поступове формування досвіду практичного застосування дистанційного навчання).

Представлено змістовий компонент дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання, який включає поняття інформаційна (читацька) компетентність учня; акцентовано на тому, що ця компетентність ґрунтується на сформованості наскрізних умінь учнів, базовою з яких є вміння читати з розумінням та вміння висловлювати власну думку усно та письмово. Доведено, що саме ці вміння учнів початкових класів в умовах воєнного стану в початковій школі зазнали найбільших освітніх втрат (за останніми моніторингами). Розглянуто та проаналізовано причини та наслідки виникнення «нечитаючого покоління», вплив цього явища на формування індивідуальності дитини. Визначено сутність та структуру поняття «інформаційна компетентність», «читацька компетентність» як базових для змістового блоку дослідження. Розглянуто наскрізне вміння «читати з розумінням» як базову складову читацької компетентності учнів початкових класів та акцентовано на тому, що саме воно в першу чергу страждає під час перерв у навчанні (освітні втрати учнів); акцентовано на важливості відновлення в першу чергу саме вміння читати з розумінням як основи для подальшого навчання протягом життя. Розглянуто поняття «індивідуальна освітня програма» та «індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини молодшого шкільного віку», виокремлено основні акценти за змішаного навчання в умовах війни. Створено

індивідуальну програму формування читацьких умінь учнів 3-4 класів як базових наскрізних умінь (системний підхід), наведено приклади основних вмінь та навичок, які лежать в основі читацької та інформаційної компетентності учнів початкових класів. Розглянуто способи компенсації освітніх втрат учнів в умовах воєнного часу, шляхи реалізації індивідуалізації навчання учнів початкових класів в умовах значних освітніх втрат.

Розглянуто та проаналізовано можливості компенсації освітніх втрат учнів засобами підручника. Вивчено основні підходи до структури та методичного апарату підручника в історичному ракурсі; проаналізовано основні новоутворення у сучасному підручнику для початкової школи. Здійснено аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (нова українська школа). Проаналізовано Концепцію «Нова українська школа» та вимоги стандарту початкової освіти щодо сформованості наскрізних умінь учнів 3-4 класів. Наведено кількісний та якісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа). Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа) свідчить про те, що переважну більшість (60-70%) займають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово займають біля 20%; уміння конструктивно керувати емоціями – до 10%; уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами – до 10%. Уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами були поділені на підгрупи: завдання-інтерв'ю (вміння сформулювати запитання, взаємодіяти з співбесідником та отримувати зворотний зв'язок); спільна робота над завданням за текстом, робота в парі; спільні дослідницькі завдання; рольові завдання, інсценізації; завдання-змагання, ігрові завдання. Якісний аналіз запитань та завдань підручника показав, що змінилася структура запитань та завдань: форма більшості з них

є ігровою, в підручнику фігурують казкові персонажі, аніме-однолітки, які пропонують дитині виконати завдання, проекти, здійснити віртуальні подорожі тощо. В результаті проведеного аналізу виділено переваги, проблеми та перспективні напрямки розвитку підручників нового типу в умовах змішаного навчання. Тобто підручник в сучасних обставинах залишається важливою, хоча вже не єдиною навчальною книгою для учня початкової школи. За умов змішаного навчання швидкими темпами йде розвиток методичного матеріалу, мультимедійної складової навчання, яка може і повинна традиційний підручник доповнювати та допомагати ефективній з ним роботі. Доведено важливість оновлення тематики текстів як засобу психологічної підтримки дітей в кризових умовах. Акцентовано на проблемі нерівного доступу учнів до навчання в дистанційному форматі.

Проаналізовано важливість взаємодії учнів, вчителів та батьків як нового утворення в навчально-виховному середовищі молодшого школяра («трикутник партнерства»). Акцентовано на такій взаємодії, яка наразі є головним чинником реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини в умовах війни. Виокремлено важливі фактори успішної взаємодії учнів вчителів та батьків: взаємодія як основа успішного розвитку; індивідуальна підтримка та адаптація; спільна відповідальність за навчання; вплив соціального оточення на розвиток; створення сприятливого навчального середовища; подолання труднощів та викликів; роль вчителя та батьківської підтримки; комунікація та обмін інформацією; партнерство для навчання. Акцентовано на важливості чинників для реалізації «трикутника партнерства»: персоналізації освітнього процесу; навчання, заснованого на майстерності; участі батьків у навчально-виховному процесі та розвиток розвивального середовища для дитини.

Зроблено висновок, що індивідуалізація навчання є провідним напрямком для мінімізації освітніх втрат та основним чинником для реалізації індивідуального розвитку дитини в нестабільному середовищі.

Програма формування інформаційних умінь в учнів 3–4 класів

(авт. О. В. Барановська)

3 клас

I. Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь.

1. Вміти виділяти основні смислові частини в розповіді вчителя, прочитаному/прослуханому тексті. Аналізувати відповіді однокласників/однокласниць, давати нескладну оцінку. Робити елементарний смисловий аналіз прочитаного/прослуханого, відтворюючи основні елементи. Переказувати за планом, поданим вчителем. Відповідати на запитання типу «Про що (кого) говориться в тексті?», ділити текст на логічно закінчені частини і давати їм заголовки. Виділяти головне в тексті (творі) всіма засвоєними способами. Вчитись виділяти головне в тексті за правилом-орієнтиром, поданим учителем; розрізняти факти і думки про ці факти, визначати форму і пояснення змісту простих медіа-текстів. Вміти переказувати прослуханий текст.

2. Робити повне порівняння, виділяючи суттєві й несуттєві ознаки, знаходити порівняння в тексті, робити висновок з порівняння, користуючись наведеним правилом-орієнтиром за допомогою вчителя. Вчитись робити паралельне порівняння, складати оповідання за аналогією, використовуючи художнє порівняння; порівнювати предмети, інформацію на слух.

3. Відповідати на запитання на загальну тему, відбирати об'єкти для узагальнення, оформлювати його у словесній (у вигляді формулювання заголовка, складання короткого плану) та наочній (у вигляді малюнка, схеми, візуалізації за допомогою комп'ютера) формі. Вчитись відтворювати головні смислові моменти прослуханого чи побаченого в наочній (візуалізованій) формі; групувати та систематизувати прочитане за темами, жанрами, типами; аналізувати та інтерпретувати текст (зв'язувати елементи інформації в цілісну

картину); формулювати прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті.

4. Відповідати на запитання і виконувати завдання типу «Чому?», «Доведи». Вчитись доводити свої міркування з наведенням фактів, прикладів; висловлювати власну думку усно і письмово.

5. Прогнозувати ситуацію, розраховуючи наперед (в ігрових ситуаціях, після прочитання твору), зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією. Відповідати на запитання і виконувати завдання типу «Продовж відповідь», «Що станеться з героєм далі», «До чого можуть призвести дії героя?», «Як би ти змінив дії героя, щоб це змінило ситуацію на краще?» тощо.

6. Орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом, наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання в підручнику, користуватися змістом. Вчитись використовувати додаткову літературу до параграфів підручника, перетворювати інформацію на основі тексту, створювати план, елементарні таблиці, моделі.

7. Набувати вмінь розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: вчитись виконувати завдання-інтерв'ю, спрямовані на вміння сформулювати запитання, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок. Володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком. Вчитись спільної роботи над завданнями за текстом, працювати в парі, виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання; створювати з однокласниками/однокласницями спільний творчий продукт, здійснювати проєктну діяльність в парі, групі. Оволодіти вміннями презентувати результати спільної роботи.

II. Вміння читати й аналізувати художній твір.

1. Вміти розрізняти роди літературних творів (літературознавчі знання та вміння).

2. Визначати зачин, основну частину, кінцівку твору.

3. Вміти виразно читати твір, брати участь в рольовому читанні, інсценізації під керівництвом вчителя. Вчитись володіти повноцінними навичками читання (вголос і мовчки).

4. Вчитись розуміти типовість персонажів твору. Розрізняти головні та другорядні образи, вчитися стежити за кількома сюжетними лініями твору. Розуміти ставлення автора до персонажів, висловлювати власну думку (погоджуватися з авторською, заперечувати її чи висловлювати власну думку). Зіставляти ситуацію у творі з власним читацьким (та життєвим) досвідом, прогнозувати дії персонажів.

5. Вчитись розуміти роль описів твору в створенні загального настрою твору, характеристик персонажів, поданих автором; висловлювати власні емоції та відчуття після прочитаного; здійснювати опис емоційного стану персонажів твору, висловлювати співпереживання, елементарно оцінювати тексти: висловлювати своє емоційне ставлення до твору в цілому, персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу.

6. Вчитись зіставляти власне бачення з авторським (автора книжки, режисера кінофільму, спектаклю, художника, композитора) та висловлювати це усно і письмово (в будь-якій візуалізації); наводити елементарні аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту і форми медіа-тексту.

7. Вчитись складати власний твір на основі асоціацій з прочитаним (асоціативне мислення, творчі вміння). Набувати навичок творчого читання та експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій.

8. Вчитись читати дитячі книжки та використовувати прочитане для навчальних та розвивальних цілей.

III. Вміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами

1. Знати правила роботи за комп'ютером і виконувати організаційні вимоги роботи з ним (за допомоги батьків); техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома. Володіти на елементарному рівні вміннями і навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються у змішаному навчанні; вміннями використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та розвивальних цілей та дозвілля.

2. Засвоювати основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет». Вчитись та виконувати самостійно, разом з батьками чи вчителем елементарні дії в файлі: вирізати, вставити, копіювати, вводити відповіді на клавіатурі; візуалізувати власні ідеї в цифровому вигляді: у простих схемах малюнках, заповнювати табличні дані. Вчитись спільної роботи над завданнями за текстом, працювати в парі, виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання. Вміти виконувати завдання вчителя в електронному форматі за допомогою батьків, частково самостійно.

3. Вчитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, знаходити потрібний сайт вводючи його адресу (копіювати) чи ключові слова; критично сприймати інформацію, розрізняти головне і другорядне, радитися з батьками, вчителем щодо доцільності використовувати знайдене. Накопичувати власну базу фільмів, навчальних та розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, почати створювати свою систему, за якою зберігатиметься інформація.

4. Вчитись користуватися навчальними та розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids. Шукати та обирати разом з батьками книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах (наприклад, bababooka).

IV. Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички.

1. Дотримуватися правил користування бібліотекою допомагати молодшим учням ремонтувати книжки.

2. Орієнтуватися у порядку розташування книжок на полицях бібліотеки. Знати про основні види каталогів бібліотеки та мати уявлення про принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний). Вміти самостійно обирати та відшукувати книжки у відкритому доступі. Вчитись самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації); знаходити у відкритому доступі книжку за автором і за назвою; правильно назвати потрібну книгу бібліотекареві.

3. Знати основні правила користування читацькою залюю, вчитись користуватися тематичними картотеками для свого віку (ілюстрованою картотекою для учнів 1-4 класів), книжковими виставками, довідковою літературою (енциклопедіями, словниками). Вчитись та поглиблювати знання уміння та навички орієнтування в бібліотечно-бібліографічній класифікації, ознайомитись з основними позначками на бібліотечних книжках (ББК, авторський знак), розуміти призначення та функції систематичного каталогу; складати простий бібліографічний опис книжки (за автором і за назвою), просту картотеку та список літератури (прочитаних книжок чи рекомендованих до прочитання).

4. Читати рекомендовану літературу за складеним вчителем чи бібліотекарем списком, вчитись вести власний облік прочитаного. Брати участь у створенні книжкових викладок виставок, допомагати бібліотекареві (почергово), ознайомитись з правилами ведення читацького формуляру, вести читацький щоденник під керівництвом вчителя, брати участь в роботі бібліотечних гуртків. Використовувати додаткову літературу у підготовці до уроку.

4 клас

1. Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь.

1. Оволодіти елементарним смисловим аналізом тексту, вміти розділяти його на основні змістові частини, відділяючи головне від другорядного.

Вчитись аналізувати за планом, складеним учителем, складати простий план самостійно, розгорнутий план за допомогою вчителя. Відповідати на запитання «Про що (кого) розповідається в тексті?», виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, давати їм заголовки, самостійно виділяти головне в тексті всіма способами. Користуватися правилом-орієнтиром виділення головного за допомогою вчителя. Вміти переказувати прослуханий текст. Розрізняти факти і думки про них, визначати форму і пояснення змісту простих медіа-текстів.

2. Порівнювати (одночасно і паралельно), розрізняючи істотні та неістотні ознаки, робити узагальнення як висновок порівняння, користуватися з допомогою вчителя правилом-орієнтиром порівняння. Порівнювати предмети, інформацію на слух. Складати оповідання за аналогією, використовувати порівняння в усному і писемному мовленні.

3. Узагальнювати, виходячи з власного досвіду, вчитись користуватися правилом-орієнтиром узагальнення в наочній формі. Відтворювати головні смислові моменти прослуханого чи побаченого в наочній (візуалізованій) формі. Самостійно відбирати об'єкти для узагальнення, порівнювати їх за головною думкою, за рядом інших параметрів, робити висновки, оформлюючи їх в усній чи наочній формі. Вміти аналізувати та інтерпретувати текст (зв'язувати елементи інформації в цілісну картину). Формулювати прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті.

4. Вчитись доводити за планом-алгоритмом, удосконалювати практичний досвід доведення, отриманий у попередніх класах. Висловлювати власні думки усно і письмово.

5. Прогнозувати і моделювати ситуації в ігровій формі, висловлювати різні шляхи вирішення проблем. Прогнозувати зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією. Вчитись розуміти проблемну ситуацію в тексті, розв'язувати нескладні проблемні завдання,

складати спільний план дій, перевіряти рішення. Здійснювати перенесення набутих читацьких умінь на інші види діяльності.

6. Орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом, наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання в підручнику, користуватися змістом, використовувати додаткову літературу до параграфів підручника. Виконувати завдання підручника для групової (парної) роботи. Перетворювати інформацію на основі тексту, створювати план, елементарну таблицю, модель.

7. Володіти вміннями розв'язувати проблеми на елементарному рівні, співпрацювати з іншими особами: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок. Вміти працювати з однокласниками/однокласницями над завданнями за текстом (в групі та парі), продовжувати вчитись виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання. Володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком. Створювати з однокласниками/однокласницями спільний творчий продукт, здійснювати проєктну діяльність в парі, групі. Презентувати результати спільної роботи за допомогою вчителя.

II. Вміння читати й аналізувати художній твір.

1. Розрізняти основні роди і види літературних творів.

2. Орієнтуватися в структурі художнього тексту, розрізняти елементи композиції, розуміти їхню роль в творі.

3. Вміти самостійно підготуватись до виразного читання нового твору, брати участь у невеликих інсценізаціях. Володіти повноцінними навичками читання (вголос і мовчки).

4. Вчитись доводити типовість даної ситуації у прочитаному творі, шукати аналогічні ситуації у власному досвіді чи побаченому (почутому). Стежити за кількома сюжетними лініями, діями головних і другорядних персонажів. Вміти давати просту характеристику образам твору, оцінку діям

героїв, вчитись розуміти позицію автора, висловлювати альтернативну думку. Зіставляти прочитаний твір з особистим досвідом, ситуацією в житті, прогнозувати розвиток подій.

5. Вчитись визначати роль художньої деталі у створенні характеру персонажа, оцінювати його вчинки, визначати загальний настрій твору. Здійснювати опис емоційного стану персонажів, співпереживання, оцінювати тексти: висловлювати своє емоційне ставлення до твору в цілому, персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу.

6. Зіставляти власне уявлення про персонажа з авторським (автора книжки, режисера кінофільму, спектаклю, художника, композитора) та аргументувати свою думку. Висловлювати своє уявлення про героя за допомогою опису, малюнка та обґрунтувати власну позицію. Вміти наводити прості аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту і форми медіа-тексту.

7. Вміти писати твір на основі прочитаного. Мати навички творчого читання та експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій.

8. Читати дитячі книжки та використовувати прочитане для навчальних та розвивальних цілей.

III. Вміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами

1. Знати правила роботи за комп'ютером і виконувати організаційні вимоги роботи з ним (за допомоги батьків та частково самостійно). Знати техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома. Володіти вміннями і навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються у змішаному навчанні. Ускладнювати вміння використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та розвивальних цілей та дозвілля.

2. Знати основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет». Вміти виконувати елементарні дії в файлі: вирізати, вставити, копіювати, вводити відповіді на клавіатурі. Вміти виконувати завдання вчителя в електронному форматі частково самостійно та самостійно. Вчитись візуалізувати власні ідеї в цифровому вигляді: у простих схемах малюнках, заповнювати табличні дані.

3. Вчитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, знаходити потрібний сайт вводючи його адресу (копіювати) чи ключові слова. Вчитись критично сприймати інформацію, розрізняти головне і другорядне, радитися з батьками, вчителем щодо доцільності використовувати знайдене. Накопичувати власну базу фільмів, навчальних та розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, створювати систему, за якою зберігатиметься інформація. Вчитись працювати над проєктами з однокласниками/однокласницями, використовуючи пошук в комп'ютері, відео фрагменти, фотографії. Створювати за допомогою вчителя чи батьків елементарні презентації.

4. Користуватися навчальними та розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids самостійно та коригувати помилки з допомогою батьків. Самостійно шукати та обирати книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах (наприклад, bababooka).

IV. Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички.

1. Допомогати бібліотекарю дотримувати порядок в бібліотеці, надавати допомогу молодшим учням у ремонті книжок. Допомогати бібліотекарю у сортуванні книжок за темами, розкладати їх на відповідні місця у фонді.

2. Орієнтуватися у порядку розташування книжок на полицях бібліотеки. Вміти правильно назвати потрібну книгу бібліотекарєві. Самостійно обирати книжку, визначати її тему та її приблизний зміст, використовувати прочитане на уроці та позаурочній діяльності. Знати про

основні види каталогів бібліотеки та освоювати принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний). За допомогою бібліотекаря знаходити картку на книжку в алфавітному каталозі та систематичній картотеці для свого віку, знати призначення основних позначок на бібліотечних книжках (ББК, авторський знак), розуміти призначення та функції систематичного каталогу. Вміти самостійно обирати та відшукувати книжки у відкритому доступі. Самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації). Знаходити у відкритому доступі книжку за автором і за назвою. Вчитись самостійно користуватись читальною залюю, читати дитячу періодику, користуватися енциклопедіями, словниками для свого віку.

3. Знати основні правила користування читацькою залюю, користуватися тематичними картотеками для свого віку (ілюстрованою картотекою для учнів 1–4 класів), стендами і виставками у процесі вибору книжок, довідковою літературою (енциклопедіями, словниками). Складати простий бібліографічний опис книжки (за автором і за назвою), вчитись складати просту картотеку та список літератури (прочитаних книжок чи рекомендованих до прочитання). Самостійно вести читацький щоденник, читати за списком рекомендованої літератури, складеним вчителем. Ознайомитись з бібліографічними покажчиками для відповідного віку типу «Що нам читати», «За сторінками твого підручника».

4. Читати рекомендовану літературу за списком літератури, вести власний облік прочитаного. Брати участь у заходах бібліотеки, знати правила ведення читацького формуляру, основну інформацію про книжки, які туди заносяться. Самостійно вести читацький щоденник, брати участь в роботі бібліотечних гуртків. Використовувати додаткову літературу у підготовці до уроку.

Анкета для вчителів (О. В. Барановська)

ПІБ _____

Кваліфікаційна категорія _____

Стаж педагогічної діяльності _____

1. В якому класі Ви викладаєте

- 1 клас
- 2 клас
- 3 клас
- 4 клас

2. Яку форму навчання обрали учні?

- очну
- он-лайн (дистанційну)
- змішану

3. Напишіть, як розподіляються учні класу за обраною формою навчання (кількість учнів за кожною з них). Чи є учні, які знаходяться поза межами України і навчаються в класі он-лайн. Скільки учнів в класі?

4. Чи застосовуєте Ви індивідуалізацію навчання?

- не застосовую
- іноді застосовую
- часто застосовую
- застосовую на кожному уроці

5. Які індивідуальні особливості дітей Ви враховуєте під час навчання?

- темперамент
- стан здоров'я
- рівень мотивації
- рівень розумового розвитку
- рівень психологічної зрілості
- рівень стійкості уваги

- рівень розвитку самостійності
- рівень сформованості вольових якостей
- рівень розвитку комунікативних умінь
- інше

6. Чи вважаєте синонімами поняття «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуалізований підхід»? Бажано пояснити.

7. Які види індивідуалізації Ви використовуєте під час навчання?

- виконання індивідуальних завдань окремими учнями (картки, розв'язання задач), що займають частину уроку
- індивідуальна робота окремих учнів протягом усього уроку
- індивідуальні завдання усім учням одночасно
- індивідуальна робота учня вдома (з комп'ютером, підручником, літературою)
- парна робота із взаємооцінюванням
- навчання за індивідуальною програмою (в індивідуальному темпі)
- творчі індивідуальні завдання
- проєктна робота з індивідуальними завданнями кожному учаснику

8. Які чинники на Ваш погляд впливають на індивідуалізацію навчання в школі?

9. Чи вважаєте Ви, що підручник:

- може компенсувати освітні втрати учнів за неможливістю очного навчання (самостійна робота учня)
- може компенсувати освітні втрати учні за неможливістю очного навчання, але під керівництвом вчителя
- може компенсувати освітні втрати учні за неможливістю очного навчання, але під керівництвом батьків чи інших родичів
- не може компенсувати освітні втрати учня

10. Які труднощі виникли в учнів класу в цьому навчальному році?

- учні навчаються із-за кордону
- учні навчаються з інших регіонів України
- змішане навчання утруднює засвоєння програмового матеріалу
- освітні втрати учнів
- зниження в учнів мотивації до навчання
- переміщення учнів в укриття під час тривоги
- підвищений рівень стресу у Вас особисто
- підвищений рівень стресу в учнів
- підвищений рівень стресу у батьків
- батьки не можуть допомагати учням (виконувати домашні завдання;

організувати навчання он-лайн)

- пошкодження навчального закладу під час воєнних дій
- ви працюєте в зоні, наближеній до лінії фронту
- інше

11. Чи великі освітні втрати в учнів Вашого класу?

- практично у всіх учнів
- у більшості учнів
- у половини учнів
- у третини учнів
- у чверті учнів
- у деяких учнів (одиниці)

12. Які шляхи подолання освітніх втрат учнів Ви вважаєте дієвими?

- здійснення на початку навчального року оцінювання рівня знань з усіх

предметів

•оцінювання рівня сформованості наскрізних умінь (вміння читати і розуміти текст; вміння висловлювати власну думку усно та письмово; вміння емоційно сприймати прочитане чи прослухане; вміння співпрацювати з іншими; розвиток творчих умінь та ін.)

- виокремлення груп учнів, які потребують допомоги в рамках класу

- впровадження коригувальної програми на досить довгий період навчального року

- зниження темпів навчання

- прискорення темпів навчання

- подовження навчального року

- індивідуальні додаткові заняття з учителем за потребою чи на постійній основі

- регулярне спілкування з психологом школи

- опишіть Ваш варіант подолання освітніх втрат учнів

13. Наведіть приклади індивідуальної роботи з учнями у Вашому класі.

14. Яким чином Ви враховуєте навчальні та позанавчальні інтереси дітей на уроці?

- підготовка учнями окремих завдань відповідно до їхніх інтересів

- виконання проєктів на тему, що цікавить дитину

- участь учнів в концертах театралізованих заходах, що дозволяє реалізувати її здібності та застосувати вміння і навички

- завдання творчого характеру за інтересами

- заслуховування повідомлень учнів на уроці після виконання завдань за їхніми інтересами

- виставка творчих робіт

15. Чи можливо, на Ваш погляд, створити програму індивідуального розвитку для кожної дитини? Які варіанти існують у навчальному закладі, де Ви працюєте. Поясніть.

16. Чи впливає рівень освіченості та мотивації батьків на рівень навчальних досягнень учнів (за Вашими спостереженнями)?

17. Як змінила Ваших учнів війна в Україні?

18. Як змінила Вас війна в Україні? Як це вплинуло на Вашу роботу (ключові моменти).

19. Як вплинула війна на ситуацію в сім'ї ваших учнів? Чи є зворотний зв'язок з батьками?

Список використаних джерел до восьмого розділу

1. Алексєєва, С. (2021a). Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. У *Scientific practice: modern and classical research methods. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. 2. (с. 142-145). Primedia eLaunch & European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>
2. Алексєєва, С. (2021b). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* 17 (Серія: Педагогічні науки). (с. 74-82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
3. Алексєєва, С. (2021c). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 58-68. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/730>
4. Алексєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
5. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>

6. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
7. Байєр, О. (Упор.) (2008). *Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Дайджест б. Тов «ЛПКС».*
8. Балацька, Л. (1967). Особливості уяви молодших школярів. *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип.4, 48–57.
9. Балл, Г., Таранов, Л. (1989). Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія: респ. наук-метод. зб.* Вип. 32, 7–15.
10. Барановська, О. (2005). Виховання гуманізму в інформаційному суспільстві. У В. І. Сафіулін (Гол. ред.), В. Ф. Паламарчук (Наук. ред.). *Особливості сучасного виховання учнівської молоді*. (с. 41–46). Знання України.
11. Барановська, О. (2006). *Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи*. ЦППО. <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106>
12. Барановська, О. (2008). *Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. Практико зорієнтований посібник*. Хортиця.
13. Барановська, О. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*. 4(86), 26–29.
14. Барановська, О. (2013). Фундаменталізація та гуманітаризація змісту освіти у профільній школі. У *Дидактика: теорія і практика*. (с. 15–24). Ін-т пед. НАПН України.
15. Барановська, О. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. У *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Вип. 14.(с. 34–41). Пед. думка.

16. Барановська, О. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, 3, 67–75.
17. Барановська, О. (2020). «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. У *Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів* (с. 1–5).
18. Барановська, О. (2020а). Реалізація педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. У *Технології профільного навчання*. (с. 124–178). Інститут педагогіки НАПН України.
19. Барановська, О. (2020b). Сучасний підручник в руслі гуманітаризації навчального процесу: основні акценти. У *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 24. (с. 5–13). Педагогічна думка.
20. Барановська, О. (2020c). Шкільний підручник в умовах нових суспільних викликів. *Проблеми сучасного підручника*. (с. 12–15). Педагогічна думка.
21. Барановська, О. (2021а). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.
22. Барановська, О. (2021b). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. У *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* (с. 9–11). Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.
23. Барановська, О. (2021c). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи (с. 159–164). *Innovative technologies in science and education*.
24. Барановська, О. (2021d). Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. У *Proceedings of the 11th International scientific and practical conference*. (с. 75–84). CPN Publishing Group. Kyoto.
25. Барановська, О. (2021e). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
26. Барановська, О. (2021f). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання.

- У Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.
27. Барановська, О. (2021g). Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. *У Theoretical foundations of the functioning of Education* (с. 16–23). Міжнародні конференції.
28. Барановська, О. (2021h). Трансформація форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. *У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.). У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 85–88). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
29. Барановська, О. (2021i). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *У Проблеми сучасного підручника: Вип. 26.* (с. 18–32). Педагогічна думка.
30. Барановська, О. (2021j). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів (за результатами аналізу підручників української мови та читання третього класу). *У Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички.* (с. 13–15). Педагогічна думка.
31. Барановська, О. (2021k). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів. *У Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення.* (с. 9–15). АССА.
32. Барановська, О. (2022a). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. *У Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* (с. 9–12). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
33. Барановська, О. (2022b). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23.
34. Барановська, О. (2022c). Компетентнісний підхід як основа формування індивідуальної траєкторії розвитку дитини в нестабільному середовищі. *У Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти* (с. 11–15). ВВ ІДГУ

35. Барановська, О. (2022d). Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа). У *Modern research in world science* (с. 338–342). Міжнародні конференції.
36. Барановська, О. (2022e). Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень*. (с. 76–87). Посвіт.
37. Барановська, О. (2022f). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. (с. 38–40). Посвіт.
38. Барановська, О. (2022g). Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 83–84). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
39. Барановська, О. (2023a). Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. (Т. 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти). (Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, Наук. ред.). Посвіт.
40. Барановська, О. (2023b). Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу. У *Modern problems of science, education and society*. (с. 430–435). SPC “Sci-conf.com.ua”.
41. Барановська, О. (2023c). Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. У *Modern research in world science* (с. 418-422). Міжнародні конференції.
42. Барановська, О. (2023d). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. У

Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference (с. 164–168).
Міжнародні конференції.

43. Барановська, О. (2023e). Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. У Л. О. Сущенко (Ред.) *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи* (с. 29–31). Запорізький національний університет.
44. Барановська, О. (2023f). Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.) *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 44–46). Посвіт.
45. Барановська, О. (2023g). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.) *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 78–82). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
46. Барановська, О., Косянчук, С., Трубачева, С. & Чорноус, О. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*, 3, 62–72.
47. Білан, О., Партико, Т. & Хома, О. (1994). *Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6–7 років*.
48. Богданець-Білокаленко, Н. & Шумейко, Ю. (2020). Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2: Читання Грамота.
49. Богуславська, Б. (1967). Психологічні основи індивідуалізації навчання читання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип.4. (с. 31–38). Рад. Школа.
50. Бондар, В. & Ільченко, А. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі*. РВВ ПДАА.

51. Бондар, С., Мальований, Ю., Матвієнко, О., Момот, Л., Липова, Л., Кизенко, В., Топузов, О., Трубачова, С., Шелестова, Л. & Барановська, О. (2001). *Гуманізація процесу навчання в школі*. (2-е вид.) АПН України. Ін-т педагогіки.
52. Васьківська, Г. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. У *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: Інститут педагогіки.
53. Вашуленко, М. та ін. (2020а). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1*. Видавничий дім «Освіта».
54. Вашуленко, М. та ін. (2020б). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2*. Видавничий дім «Освіта».
55. Вебінар «Система освіти Фінляндії»: за мотивами онлайн-курсу» (2021). https://www.youtube.com/watch?v=a0NvTB_qmg4&list=LL&index=1
56. Вісник психології і педагогіки. *Індивідуалізація*. <https://www.psyh.kiev.ua/%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
57. Войтко, В. (Укл.). (2015). *Діагностика особистості. Путівник практичного психолога*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».
58. Галамейко, Н. (б. д.). *Ключик до дитячого серця. Інформація про психологічний розвиток дитини. Як визначити обдарованість*. http://keytochildrenhearts.blogspot.com/p/blog-page_41.html#0046
59. Галамейко, Н. (б. д.). *Ключик до дитячого серця. Інформація про психологічний розвиток дитини*. http://keytochildrenhearts.blogspot.com/p/blog-page_41.html
60. Галян, І. *Психодіагностика*. (2-ге вид.). (2011). Академвидав.

61. Гільбух, Ю. (1992). *Темперамент і пізнавальні здібності школяра (діагностика)*.
62. Гільбух, Ю., Коробко, С. & Кондратенко, Л. (2007). Експрес-діагностика готовності дитини до навчання у школі. У Т. М. Лисянська (Ред.) *Діагностика готовності дітей до школи*.
63. Гінзбург, М. (б. д.). Методика дослідження мотивації учіння у першокласників. <https://studfile.net/preview/9770835/page:2/>
64. Главник, О. (Упоряд). (2007). *Готовність та адаптація дитини до школи. Серія «Психологічний інструментарій»*.
65. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
66. Гончаренко, С. & Мальований, Ю. (1994). *Гуманітаризація загальної середньої освіти (Проект концеп.)*. Освіта.
67. Губачов, О. (2009). *Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи* [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00].
68. Дєдов, О. (Упоряд). (2014). *Діагностика готовності дітей до школи*. <http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua>
69. Дічек, Н. (2013а). Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX - 1917 р.). У *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)*. Пед. думка.
70. Дічек, Н. (2013b). Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років). *Рідна школа*, 11, 29–37.
71. Дічек, Н. (2014а). Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.). *Рідна школа.*, 11, 35–41.
72. Дічек, Н. (2014b). Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. XX ст.). *Педагогіка і психологія*, 4, 76–83.

73. Дічек, Н. (2015). Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка та психологія*, 4 (89), 70–81.
74. Дуткевич, Т. & Савицька, О. (2020). *Практична психологія: вступ до спеціальності*. Центр учбової літератури.
75. Елерса, Т. (б. д.). *Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху* https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diaagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa
76. Євтух, М., Лузік, Е., Ладогубець, Н. & Ільїна, Т. (2015). *Педагогічна психологія*. Кондор.
77. Загоруйко, М. (2021а). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
78. Захарійчук, М. (2020). *Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 1: Українська мова*. Грамота.
79. Кизенко, В. (2014). Варіативна складова змісту освіти в контексті диференціації навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 9, 27–31.
80. Кизенко, В. (2017). Варіативний компонент як важливий чинник модернізації освітнього середовища. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*, 1, 67–71.
81. Кизенко, В. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Видавничий дім «Слово».
82. Кизенко, В. (2021а). Диференційоване навчання. У *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). (с. 243–244). Юрінком Інтер.
83. Кизенко, В. (2021b). *Теоретико-методологічні засади проектування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти*. [дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.09].

84. Кизенко, В., Васьківська, Г., Бондар С. й ін. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі*. Педагогічна думка.
85. Кириленко, В. (2007). Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*, 12, 50–53.
86. Кириченко, С. (2016). *Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти*. [австралії: дис. ... канд. пед. наук].
87. Киричук, О. (1967). Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*, 3, 1–7.
88. Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці І. Г. *Педагогічна спадщина*. (1989). Педагогіка.
89. Коменський, Я. (1940). *Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика*. Рад. школа.
90. Комінко, С. & Кучер, Г. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопільська академія народного господарства.
91. Кондратенко, Л. (2004). *Розумові здібності дитини*. Главник.
92. *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. (2000). https://vnm.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf
93. Костюк, Г. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
94. Кремень, В. (Гол. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.
95. Кронбергська декларація про майбутнє процесів придбання та передачі знань. (б. д.). *Інформаційно-просвітницький портал*. <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>
96. Кутішенко, В. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Центр навчальної літератури.
97. Лавриченко, Н. (2000). *Педагогіка соціалізації: європейські абрисы*: ВІРА ІНСАЙТ.

98. Лавриченко, Н. (2006). Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації. У *Педагогічні роздуми і нотатки*. Інсайт-плюс.
99. Лемак, М. & Петрище, В. (2011). *Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Видавництво Олександри Гаркуші.
100. Лемак, М. & Петрище, В. (Уклад.) (2012). *Психологу для роботи: діагностичні методики*. (Вид 2-ге, виправл.).
101. Липова, Л. & Терещенко, М. (Упор.). (2010). *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади*. Мандрівець.
102. Липова, Л. (Наук. ред.). (2007). *Профільне навчання: теорія і практика*. Інститут педагогіки АПН України. Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас».
103. Ліпчевська, І. (2022а). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
104. Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
105. Ліпчевська, І. (2022c). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
106. Ліпчевська, І. (2022d). Наочність у підручниках для початкової школи як засіб візуалізації навчальної інформації. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 279–280). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732112>
107. Ліпчевська, І. (2022e). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
108. Лозова, В. (1990). *Пізнавальна активність школярів*. Основа.

109. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022a). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2022_2_2
110. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022b). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти*. Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України. Пед. думка.
111. Максименко, С. (1982). Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 21. (с. 15–28). Рад. школа.
112. Максименко, С. (2013). *Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід*. Вид-й Дім «Слово».
113. Максименко, С., Маценко, В. & Главник, О. (Упоряд.). (2003). *Розвиток пізнавальних процесів дитини. (Психол. інструментарій)*. Мікрос-СВС.
114. Максименко, С., Терлецька, Л. & Главник, О. (Упоряд.). (2004). *Пам'ять дитини*. Главник.
115. Максименко, С., Терлецька, Л., & Главник, О. (Упоряд.) (2004). *Увага дитини. (Психол. інструментарій)*. Главник.
116. Малихін, О. (2021). Освітній процес у початковій школі: сучасні виклики. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення*. (с. 60–66). АССА.
117. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>

118. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
119. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
120. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023c). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
121. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
122. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
123. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023c). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
124. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут

<http://lib.iitta.gov.ua/736306/>

125. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
126. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
127. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
128. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021a). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України*. КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-hlobalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
129. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРІНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
130. Мартиненко, С. & Осколова, М. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб.* Ун-т ім. Б. Грінченка.

131. Мезенцева, О. (2019). *Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл*. [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання НАПН України].
132. *Метод мотиваційної індукції (ММІ)*. (б. д.). <http://weblib.pp.ua/metod-motivatsiynoyi-induktsiyi-mmi-psihologiya-pidlitkovogo-viku.html>
133. *Методики безпосередньої діагностики самосвідомості*. <https://studfile.net/preview/9784810/page:5/>
134. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
135. *Моляко Валентин Олексійович*. p.naps.gov.ua/ геасі/319
136. Найда, Р. (2012). *Методичні поради щодо роботи з батьками : навч.-метод. Інструментарій*. РОІППО.
137. Ніколенко, Д. (1964). Про педагогічні стимули. *Рад. школа*, 8, 25.
138. Оліщук, С. (2009). *Методичний довідник з психодіагностики*. ВТД «Університетська книга».
139. Онищук, В. (1995). Індивідуалізація навчання в сучасній школі. *Рідна школа*, 10, 26–28.
140. Павелків, Р. (2008). *Дитяча психологія*. Центр учбової літератури.
141. Паламарчук, В. & Барановська, О. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*, 3, 60–66.
142. Паламарчук, В. (1999а). *Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту)*. ВВП «Мрія-1».
143. Паламарчук, В. (1999б). *Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів)*. Посібник для вчителів. ВВП «Мрія-1».
144. Паламарчук, В. (1999с). *Як виростити інтелектуала?* Навчальна книга «Богдан».

145. Паламарчук, В. (2001). *Дванадцятибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів*. Рідна школа, 1, 3–6.
146. Паламарчук, В. (2006). *Першооснови педагогічної інноватики*. (Т. 1). Освіта України.
147. Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України. (2015). Дістервег А. http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/juvilei_pedagogiv/disterveg_225/
148. *Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти*. (2010).
149. Піроженко, Т., Карабаєва, І., Хартман, О., Соловійова, Л., Федорчук, О. & Токарева, Л. (2020). *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Видавничий дім «Слово».
150. Подоляк, Л. (2006). *Основи вікової психології*. Главник.
151. Пономарьова, К., Гайова, Л. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах) :Частина І*. УОВЦ Оріон.
152. Почупайло, О. (1993а). Загальнонавчальні вміння молодших школярів. *Дидактичні аспекти альтернативної освіти* (с. 66–75). Освіта.
153. Почупайло, О. (1993б). Формування читацьких умінь в учнів I – IV класів. *У Розвиток проблем психолого-педагогічної молоді*. (с. 221–223). УДПУ.
154. Почупайло, О. (1994а). Програма і методика формування читацьких умінь як основа розвитку загальних здібностей учнів. *У Всеукраїнська наук.-практ. конф. з проблем роботи сер.загальноосв. навч.-вих.закл.нового типу* (с. 298–300).
155. Почупайло, О. (1994б). *Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів* [Дис. канд. пед наук, Нац. пед. ун-т ім. О. Горького].
156. Почупайло, О. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, 4, 95–102.
157. Почупайло, О. (1997а). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.

158. Почупайло, О. (1997b). *Формування інформаційних умінь в учнів 5–6 класів*. ЄАІ-прес.
159. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України № 8 (2016) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
160. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
161. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
162. Пророк, Н., Кондратенко, Л., Манилова, Л. та ін., Пророк Н. (Ред.) (2020). *Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства*. Видавничий Дім «Слово».
163. *Психодіагностика розвитку від року до десяти. Серія «Психол. Інструментарій»*. (2008). Главник.
164. Реан, А. (б. д.). *Методика діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі»*. https://stud.com.ua/112594/pedagogika/metodika_diaagnostiki_motivatsiya_uspihu_boyazn_nevdachi_rean
165. *Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/chyt-gram-24-10-22.pdf>
166. Савченко, О. (1997). Диференціація навчання на всіх етапах уроку Савченко О. Я. У *Урок у початкових класах*. (с. 39–57).
167. Савченко, О. (2002). *Дидактика початкової школи*. Генеза.
168. Савченко, О. (2004). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. У *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньо політики*. (с. 34–46). «К.І.С.».
169. Савченко, О. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.

170. Савченко, О. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра*. Пед. Думка.
171. Савченко, О. (2019а). Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*, 3, 65–71.
172. Савченко, О. (2019б). *Українська мова та читання: підручник для 2 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
173. Савченко, О. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
174. Савчин, М. (2011). Вікова психологія.
175. *Світ психології*. (2023). <https://ndo.lg.ua/news/987-v-dbuva-tsja-h-m-zhnarodnii-festival-sv-t-psiholog-25-27-travnja-2023-ki-v-ukra-na.html>
176. Сікорський, П. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання.
177. Скрипченко, О. (1967). Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 4. (с. 3–10). Рад. школа.
178. Скрипченко, О. (Ред.) (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта. vvrp.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v... та in
179. *Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти*. (2018). URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
180. Сухомлинська, О. (2013). Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу. Пед. думка.
181. Сухомлинський, В. (1977). *Серце віддаю дітям*. Рад. школа.
182. Сухомлинський, В. (2008). Обережно: дитина! У В. О. Сухомлинський про важких дітей. (с. 240–263) ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка».
183. Терлецька, Л. (2013). *Вікова психологія і психодіагностика*. Видавничий дім «Слово».
184. *Тест «Сходінки»*. (б. д.). <https://dytpsyholog.com>

185. *Тест Люшера*. (б. д.). <https://vipstatus.kiev.ua/metodika-lyushera-dlya-ditej-test-lyushera-dlya-ditej-3-12-rokiv/>
186. Топузов, О. & Малихін, О. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Видавництво Людмила.
187. Топузов, О. & Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 3(2).
188. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
189. Трубочева, С. & Барановська, О. (2018). Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. У *Проблеми сучасного підручника*. (с. 81–85). Педагогічна думка.
190. Трубочева, С. & Замаскіна, П. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 47, 195–198.
191. Трубочева, С. & Корсакова, О. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, 3. 80–85.
192. Український центр оцінювання якості освіти. (2021). Інформаційний буклет «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
193. Унт, І. (1990). *Індивідуалізація і диференціація навчання*.
194. Ушинський, К. (1983а). *Вибрані педагогічні твори*. Рад. школа.
195. Ушинський, К. (1983б). *Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології*. (Т. 1). Рад. школа.

196. Чуб, Н. (2007). Комплексні тести готовності дитини до школи. Вид. група «Основа».
197. Шелестова, Л. (2016). *Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Фенікс.
198. Шелестова, Л. (2021a). Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. У *Енциклопедія освіти* (с. 162–163). (2-ге вид). Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
199. Шелестова, Л. (2021b). Готовність учителів до індивідуалізації навчання. У *Innovative technologies in science and education* (с. 193–196). Міжнародні конференції.
200. Шелестова, Л. (2021c). *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації*. Фенікс.
201. Шелестова, Л. (2021d). Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів. У *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collectivemonograph* (с. 341–360). Міжнародні конференції.
202. Шелестова, Л. (2022a). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
203. Шелестова, Л. (2022b). Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. У *Theoretical and science bases of actual tasks* (с. 431–438). Міжнародні конференції.
204. Шепелева, Н. (б. д.). *Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-rivniv-socialnoi-kompetentnosti-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-64716.html>
205. Штейнер, Р. (1993). *Філософія свободи*. Ной.

206. Ярошенко, О. (1999). *Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методологічний аспект.*
207. Ярошенко, О. (2016). *Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів.*
208. Яценко, Т. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів. *У Література. Діти. Час.* (с. 132–136).
209. *Barabooka.* <https://www.barabooka.com.ua/ne-zavazhati-buti-soboju-diti-ta-vijna/>
210. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
211. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
212. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
213. Malykhin, O., & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (р. 46–49).

214. Shelestova, L. (2021). Methods of diagnosis of the world views of senior and junior school students. In *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* (pp. 341–360). Baltija Publishing.
215. *Toolkit for collecting and analyzing data on attacks on education*. <http://toolkit.protectingeducation.org/>
216. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
217. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
218. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Educational Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4. p. 23–31.
219. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
220. Zahorulko, M. (2023b). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).

РОЗДІЛ 9
ДІАГНОСТУВАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ І
КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

9.1 Ознайомлення вчителя з психолого-дидактичними особливостями організації та здійснення педагогічних дій (дидактичних, психолого-дидактичних та інших), спрямованих на забезпечення індивідуалізації навчання учнів в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі.

Відповідно до сучасних реалій на всіх рівнях освіти традиційно домінувальною є очна форма навчання, яка передбачає особисту зустріч його учасників, поєднується з дистанційною (у синхронному й асинхронному режимах).

Інтеграція очної та дистанційної освіти відбувається на засадах реалізації гібридного підходу до її організації, тобто передбачає взаємодію в традиційному освітньому, а також у віртуальному середовищах. Це обумовлює виокремлення змішаної, гібридної та гібридно-гнучкої форм навчання в закладах загальної середньої освіти. Зокрема, в умовах змішаної форми організації освітнього процесу послідовно чергуються очне та дистанційне навчання: певний проміжок часу учні працюють у віртуальному середовищі, а потім використовують традиційне (очне) середовище.

В умовах сьогодення змішана форма навчання є домінувальною. Причиною її превалювання є не тільки глобальні непередбачувані впливи, а саме воєнний стан, а й відповідність цієї форми сучасним освітнім трендам, зокрема цифровізації й інформатизації освіти. Водночас, її використання в початковій школі є обмеженим. Такі ключові складові, як перевернуті класи й онлайн навчання, доповнене очними практичними заняттями, не можуть

широко застосовуватися в 1–4 класах. Це визначається низкою причин, насамперед:

- віковими психологічними особливості сучасних молодших школярів;
- недостатнім розвитком в учнів уміння вчитися;
- недостатньою сформованістю їхньої функційної грамотності (умінь читати, писати й рахувати).

Так, етап психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку характеризується кардинальними змінами. Його ключовим новоутворенням є довільність психічних пізнавальних процесів (уваги, сприйняття, мислення й пам'яті). Конструктивне свідоме керування розумовою (інтелектуальною) діяльністю й розвиток емоційно-вольової сфери (поступові зміни внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності учнів) дають змогу дитині опанувати новий для неї вид провідної діяльності – навчання (навчальної діяльності). Проте ці зміни є пролонгованими (тривалими) – вони займають, принаймні, декілька років і їхня успішність залежить від дидактичної та методичної виваженості освітнього процесу початкової школи. Адже саме навчання є основою для розвитку особистості.

Також до першочергових викликів, які постають перед сучасною системою початкової освіти, належать необхідність урахування впливу інформатизації та цифровізації суспільства на розвиток учнів. Для сучасної дитини 6(7)–9(10) років характерним є відокремлене (фрагментарне) сприйняття подій і явищ оточуючого світу. У її свідомості наявні цілісні й емоційно-насичені фрейми, які, переважно, не підлягають синтезу чи аналізу, систематизації, класифікації тощо. Сучасні діти не намагаються «вписати» новий досвід у загальну картину світу на основі певних логічних зв'язків і закономірностей, вони послуговуються, здебільшого, кліповим мисленням. Останнє має асоціативну й емоційну основи.

Психологи акцентують увагу на візуальній «налаштованості» сучасних учнів початкової школи як невіддільному наслідку цифровізації сучасних

покоління і, водночас, на зниженні тривалості концентрації їхньої уваги (до 12–18 хвилин у віці 5(6) років, 16–24 хвилин у 7(8) років, 20–30 хвилин у 9(10) років). Це обумовлює доцільність упровадження цифрових засобів навчання задля спрощення сприйняття змісту освіти сучасними учнями початкової школи. Також інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості традиційних методів унаочнення: ілюстрації, демонстрації й спостереження дають змогу інтерактивного використовувати засоби й методи цифрової візуалізації в освітньому процесі. Проте оптимальним для гармонійного всебічного розвитку дитини 6(7)–9(10) років є реальне довкілля, а не цифровий світ.

Отже, необхідним є баланс між традиційним очним навчанням через взаємодію з реальними об'єктами оточуючого світу й використанням цифрових засобів навчання, які є простими, інтуїтивно зрозумілими й цікавими для учнів початкової школи. Сучасному вчителю необхідно цілеспрямовано приділяти увагу розвитку логічного, системного й критичного мислення учнів, їхньої уваги й витривалості в навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності. Першочерговими є завдання розвитку вміння вчитися учнів, їхньої функційної грамотності. У цифровому суспільстві актуалізується проблема формування медіаграмотності молодших школярів.

Зазначимо, що в останні роки суттєвий негативний вплив на розвиток учнів і їхні навчальні здобутки мають глобальні зовнішні чинники. Очевидними є значні освітні втрати й розриви. Необхідним є їхнє діагностування та подальша індивідуалізація/диференціація навчання задля надолуження індивідуальних освітніх (навчальних) прогалів.

У наявних умовах урок, орієнтований здебільшого на фронтальну/колективну спільну роботу класу, є неефективним. Натомість, мають, у першу чергу, реалізовуватися індивідуальна (індивідуалізована) та групова, зокрема парна, форми роботи учнів.

Індивідуальна (індивідуалізована) форма організації навчальної діяльності передбачає пропонування кожній дитині спеціально дібраного завдання відповідно до її здібностей і рівня підготовки, яке виконується за врахування індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного учня. Такі завдання можуть бути спрямовані: на роботу з навчальними та/або художніми текстами, різними джерелами інформації (довідниками, словниками, енциклопедіями, хрестоматіями, картами тощо); на розв'язання навчальних задач, виконання вправ, проведення спостережень та експериментів, написання коротких есеїв, творів тощо. Важливими функціями педагога в індивідуальному навчанні є заохочення до пізнавальної діяльності, контроль за виконанням завдань, своєчасна допомога в подоланні навчальних труднощів. Ця форма організації навчальної діяльності характеризується високою ефективністю засвоєння змісту освіти, дає змогу досягти суттєвої індивідуалізації/диференціації навчання, проте обмежує комунікацію між дітьми. Індивідуальну форму часто використовують у процесі програмованого навчання (із використанням інформаційно-комунікаційних технологій для побудови освітніх траєкторій учнів і формувального оцінювання їхніх здобутків).

Доречним є виокремлення **індивідуально-фронтальної форми організації навчальної діяльності здобувачів освіти**, яка поєднує фронтальну взаємодію педагога з усім колективом та індивідуальну роботу кожного учня, тобто самостійне (без комунікації з іншими здобувачами освіти) виконання учнями спільного для всього колективу завдання в єдиному для всіх темпі. Прикладом такої форми організації навчальної діяльності є написання творів, диктантів, самостійних і контрольних робіт за синхронної організації освітнього (навчального) процесу. Її можна організувати під час засвоєння нових знань, їх закріплення, формування вмінь і навичок, узагальнення й повторення навчального матеріалу, контролю знань.

Групова форма організації навчальної діяльності здобувачів освіти передбачає створення в межах колективу невеликих за складом (оптимально 5–6 учасників), стабільних або тимчасових груп для спільного вирішення навчальних задач. Вона сприяє поліпшенню навчальної взаємодії: допомагаючи один одному, учні краще засвоюють матеріал, також у них розвиваються емпатія (відчуття радості успіхам і співпереживання невдачам товаришів), взаємодопомоги, формуються дружні стосунки в колективі. Це пояснюється виникненням внутрішньогрупових міжособистісних зв'язків у ситуаціях, коли кожен учень у навчальному діалозі з педагогом представляє не тільки себе, а й групу загалом, а вся група намагається допомогти кожному її учаснику. Всередині групи налагоджуються ділові контакти, які значною мірою сприяють успішному протіканню освітнього (навчального) процесу й розвитку соціальної компетентності особистості. Залежно від того, як формуються групи, можна виділити три види групової форми організації навчальної діяльності: диференційно-групову, кооперативно-групову та змішану. **Диференційно-групова форма** виникає, коли відбувається розподіл здобувачів освіти на групи (їх диференціація) за обраною ознакою (наприклад, за навчальними досягненнями, за дружніми стосунками, за характером труднощів, котрі виявляються в навчанні тощо). Якщо розглянути найбільш розповсюджену в сучасній школі диференціацію за навчальними досягненнями (високий, достатній, середній і низький рівні), то можна побачити як позитивні, так і негативні її риси. Безсумнівною її перевагою є те, що всі учні працюють відповідно до своїх можливостей, що сприяє забезпеченню більш ефективного навчання, недоліком – те, що спостерігається зменшення вмотивованості учнів щодо покращення їхнього освітнього рівня. За **кооперативно-групової форми організації навчальної діяльності**, у кожній групі знаходяться учні з різним рівнем навчальних досягнень, які можуть допомогти один одному в спільній роботі. Однак, разом із тим, здобувачі освіти з високим рівнем навчальних досягнень дещо

стримуються в темпах власного просування вперед. Тому для балансування двох описаних вище форм виникає третя – **змішана**, за використання якої учні можуть навчатися як у режимі кооперації (коли всі її учасники спільно вирішують загальну навчальну задачу) так і в диференційованому режимі (коли учні в парах або підгрупах виконують окремі складові спільного завдання зі ступенем складності, що відповідає потребам кожної конкретної підгрупи і є оптимальним для неї).

До групової форми організації навчальної діяльності здобувачів освіти можна також віднести **роботу в парах** (парну роботу). Перевагами цієї форми є можливість забезпечення значної індивідуалізації та максимальної залученості кожного учня до навчально-пізнавальної діяльності. В освітньому (навчальному) процесі сучасної школи практикуються пари змінного та постійного складу. Пари постійного складу створюються на тривалий час. Мета їх упровадження – підсилити взаємний вплив здобувачів освіти заради підвищення ефективності їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Наприклад, пара здобувачів освіти з різними навчальними досягненнями може бути створена для мотивації та підвищення освітніх результатів учня з нижчими показниками успішності, а пара здобувачів освіти з однаковим рівнем навчальних досягнень – для підготовки до олімпіад, виконання факультативних досліджень, проєктів тощо. Пари змінного складу створюються на більш короткий термін (на урок або його частину) і вирішують вужчі дидактичні задачі: відпрацювання навчального діалогу, перевірка правильності виконання домашнього завдання, обговорення пропонованого педагогом навчального матеріалу, тренувальні роботи тощо.

Отже, до групової форми організації навчальної діяльності сучасна педагогіка знайшла істотний резерв підвищення якості освіти без кардинальної зміни її системи. За її успішної реалізації відбувається перехід до саморегуляційної ситуації в групах. Цю форму можна розглядати як

основний вид **інтерактивної форми організації навчальної діяльності учнів** (спеціальної форми організації інтелектуально-пізнавальної діяльності, способу діалектичного пізнання, що реалізується в спільній діяльності суб'єктів освітнього процесу, за якої вони взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, разом вирішують наявні освітні (навчальні) проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і свою поведінку, мають змогу відчувати себе в реальній атмосфері ділового співробітництва з виконання певного практичного завдання). Зазначимо, що інтерактивною може також бути колективна, фронтальна та міжособистісна форми організації навчальної діяльності за умови активізації взаємодії учасників освітнього процесу, залучення кожного учня до пізнання нового, рефлексії особистих думок, вражень, ідей.

У другому випадку інформаційно-комунікаційні технології мають виконувати дві ключові функції:

- засобу комунікації та спілкування учасників освітнього процесу;
- засобу навчання.

Друга складова має об'єднувати цифрові аналоги традиційних засобів навчання (максимально наближені до матеріальних дидактичних матеріалів) і сучасні засоби машинного навчання, зокрема, із використанням штучного інтелекту й ігрових технологій.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення синхронної дистанційної комунікації учнів із учителем дає змогу організації всіх розглянутих форм навчальної діяльності, проте вимагає високого рівня цифрової та інформаційної компетентності вчителя, його зацікавленості в упровадженні інновацій в освітній процес задля його оптимізації в наявних умовах воєнного часу.

Результативність освіти за змішаної форми її реалізації як ніколи залежить від сформованості в учнів уміння вчитися (навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загальнопізнавальних, творчих,

контрольно-оцінювальних, рефлексійно-корекційних умінь), здатності й готовності учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Залучення до освітнього процесу початкової школи інтерактивних форм організації освітнього процесу, які дають змогу забезпечення індивідуалізації/диференціації навчання, може бути реалізовано як за традиційної (очної), так і за змішаної форми організації освітнього процесу.



Рис. 9.1: Характеристика рівня інтерактивності форм організації навчальної діяльності здобувачів освіти

За змішаної форми організації освітнього процесу основним завданням учителя початкової школи є раціональний розподіл змісту освіти, який опановується учнями, між уроками в очному й дистанційному форматах. Доцільним є проведення уроків і вивчення нового матеріалу в очному форматі, а уроки з повторення, узагальнення, систематизації знань, розвитку умінь і навичок можуть бути реалізовані в дистанційному форматі.

9.2 Надання допомоги вчителю щодо вивчення індивідуальних (індивідуально-психологічних, індивідуально-типологічних) особливостей учнів.

Індивідуалізація навчання вибудовується на засадах дитиноцентризму й має реалізовуватися за змістовою та процесуальною складовою в освітньому процесі. Її завданням є гармонійне поєднання особистих потреб конкретного учня з освітніми результатами, які йому необхідно досягти відповідно до визначених у Державному стандарті початкової освіти (ДСПО) вимог.

У визначенні індивідуальних особливостей учнів учитель має орієнтуватися на систему ключових компетентностей і наскрізних умінь. А саме, згідно ДСПО, до ключових компетентностей учня початкових класів віднесено:

- «вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно й письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості

- висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;
- математичну компетентність, що передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичних відношень і вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому й суспільному житті людини;
 - компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати й пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення й робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе й навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;
 - інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін в близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади;
 - екологічну компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів із розумінням важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства;
 - інформаційно-комунікаційну компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку й спілкування, здатність безпечного й етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності в навчанні й інших життєвих ситуаціях;

- навчання протягом життя, що передбачає опанування вміннями й навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного освітнього (навчального) середовища, отримання нової інформації задля застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей і способів їх досягнення, навчання працювати самостійно й у групі;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають: спроможність діяти як відповідальний громадянин і брати повноцінну участь у громадському та суспільному житті, зокрема школи та класу, спираючись на розуміння соціальних, економічних і політичних понять і сталого розвитку, критичне оцінювання основних подій національної, європейської та світової історії, а також повагу до прав людини та верховенства права, цінування культурного розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України; виявлення поваги до інших і толерантності, уміння конструктивно співпрацювати, співчувати та діяти в конфліктних ситуаціях, зокрема пов'язаних із різними виявами дискримінації. Дбайливе ставлення до особистого, соціального й фізичного добробуту та здоров'я, дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах, спроможність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності;
- культурну компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне й інші види мистецтв) шляхом розкриття й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

- підприємливість і фінансову грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, уміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами».

Також у ДСПО зазначено, що «основою формування ключових компетентностей є досвід учнів, їхні потреби, які мотивують до навчання, знання й уміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них».

Формування й розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів початкової школи може бути умовно розділений на два блоки, що відповідають першому й другому циклам початкової освіти.

Протягом 1–2 класів відбувається адаптація учнів до шкільного життя, нової соціальної ролі учня. Вибудовуються якісно нові для дітей стосунки в системі «учень-вчитель», змінюється характер взаємодії з однолітками, батьками й іншими дорослими. У цей період мають бути опановані шкільні рутини, засвоєні правила поведження в школі й усвідомлено необхідність (доцільність) їх дотримання. З педагогічної точки зору стрижневим надбанням цього періоду є сформованість на базовому рівні вміння вчитися.

Про значущість цього напряму розвитку особистості учня на початку шкільного життя свідчить значний науковий доробок. Проблеми формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи присвячені праці

О. Савченко, а також Н. Бібік, О. Онопрієнко, Н. Листопад, В. Мартиненко та інші.

Як зазначає О. Савченко, вміння вчитися інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й діяльнісною основами навчання. У його структурі можуть бути виділені мотиваційний, змістовий, діяльнісний, контрольно-оцінювальний і рефлексійно-корекційний складники. Так, мотиваційний складник включає ставлення й прагнення учня до навчання; змістовий – відомі та нові знання, цінності, вміння, навички; діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності на різних рівнях складності; контрольно-оцінювальний – самоперевірку, самоконтроль досягнень, самооцінювання; рефлексійно-корекційний – самопізнання й самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалення. Зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого спеціального педагогічного впливу. Необхідним є поступове формування в учнів структури самостійного учіння: здатності й готовності до прийняття навчальної мети, усвідомлення її змісту; добору раціональних засобів досягнення цієї мети; самостійної діяльності задля її досягнення; самоконтролю та самооцінювання; рефлексії щодо процесу та результату навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Основною (провідною) психолого-дидактичною умовою успішності формування й подальшого розвитку вміння вчитися є суб'єктність позиції учня. Становленню останньої сприяє створення розвивального психологічно-комфортного середовища, збагачення змісту особистісно значущим матеріалом, емоціогенність змісту, різні способи підтримки позитивної мотивації учнів, стимулювання інтелектуальних почуттів, розвиток пізнавальних інтересів і потреб, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, виховання відповідального ставлення до навчання, вольових зусиль (Савченко, 2013, с. 219–258).

У 3–4 класах (другому циклі початкової освіти) освітній процес акумулюється навколо інтенсивного розвитку функційної грамотності учнів, адже вона є необхідним інструментом їхнього повсякденного життя та ключовим засобом подальшого навчання в середній/старшій профільній школі. Водночас, навчальний зміст освітніх галузей НУШ (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної й здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) інтегрує всі зазначені вище ключові компетентності й наскрізні вміння.

Зазначимо, що відповідно до результатів моніторингових досліджень, проведених Міністерством освіти і науки України в співпраці з Інститутом освітньої аналітики й Українським центром оцінювання якості освіти (Міністерство освіти і науки України. Моніторинг НУШ, б. д.), на часі першочерговим є питання розвитку читацької компетентності учнів початкової школи.

9.3 Добір діагностувального інструментарію для вимірювання рівня сформованості (розвитку) наскрізних умінь і ключових компетентностей учнів.

Для комплексного діагностування наскрізних умінь учнів початкової школи може бути використана (повністю або фрагментарно) методика, запропонована в межах моніторингу НУШ (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Табл. 9.1.
Діагностувальний інструментарій для вимірювання сформованості (розвитку) наскрізних умінь учнів початкової школи (за матеріалами моніторингу НУШ «Результати дослідження наскрізних умінь учнів початкової школи»)

Наскрізні вміння	Діагностувальний інструментарій
Читання з розумінням	Може бути проаналізовано за результатами виконання групами учнів двох компетентнісних завдань, якими передбачалося використання, систематизація та трансформація інформації з кількох текстів.

Уміння висловлювати власну думку усно і письмово	Може бути досліджено за врахування даних спостереження незалежних експертів за процесом виконання двох компетентнісних завдань, а також – результатів виконання учнями компетентнісного завдання.
Критичне та системне мислення	Може бути оцінено за результатами виконання двох компетентнісних завдань. Перше з них передбачає розподіл тверджень на правдиві, неправдиві та сумнівні, друге – системне представлення достовірної інформації та даних.
Творчість	Може бути оцінено за результатами виконання двох компетентнісних завдань. Перше пропонує компетентнісне завдання пов'язане з опрацюванням наданих текстів, критичним оцінюванням інформації та її систематизацією за умови визначеного зовні розподілу обов'язків. Друге завдання дає змогу учням самостійно визначитися з добром інформації та форматом представлення результатів в умовах самоорганізації.
Ініціативність	Може бути визначено за показниками «виконання обов'язків інших учасників», «здатність самостійно контролювати час, ситуацію загалом, інших учасників», що фіксуються вчителем під час спостереження за виконанням двох компетентнісних завдань.
Здатність логічно обґрунтовувати позицію	Спостереження вчителем за виконанням компетентнісних завдань і фіксація способів аргументації висловлювань учнями під час дискусії в групі.
Вміння конструктивно керувати емоціями	Може бути досліджено шляхом спостереження вчителя за поведінкою й емоційними реакціями учнів під час виконання двох компетентнісних завдань, а також за вмінням запобігати конфліктним ситуаціям і самостійно розв'язувати їх у разі виникнення.
Прийняття рішень	Може бути оцінено вчителем під час спостереження за процесом виконання компетентнісних завдань
Розв'язувати проблеми	Може бути визначено на підставі спостережень за вирішенням проблеми щодо змісту та форми представлення результатів своєї роботи та результативністю вирішення двох проблемних завдань.
Співпрацювати з іншими особами	Може бути визначено шляхом спостереження за такими показниками: взаємодопомога в групі; залученість до роботи; виконання та розподіл обов'язків у групі.

Для діагностування наскрізних умінь учнів початкової школи також можуть бути використані наступні напрацювання вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Діагностування вміння читання з розумінням забезпечує інструментарій вимірювання втрат у навчанні української мови, пропонує авторським колективом відділу початкової освіти ім. О. Савченко Інституту педагогіки

НАПН України (Онопрієнко, Бібік та ін., 2023, с. 56–81). Науковцями розроблено короткий коментар щодо рівнів розуміння тексту (фрагментарного, відтворювального, аналітичного, творчо-рефлексійного) та надано завдання й методичні поради до їх проведення в 1–4 класах (за навчальними роками). Також у межах пропонованого комплексу діагностик наявні матеріали щодо визначення рівня сформованості вміння висловлювати власну думку усно й письмово. Тестові методики вивчення динаміки розвитку мислення, пропоновані С. Мартиненко, дають змогу охарактеризувати розвиток критичного і системного мислення учнів (Мартиненко, 2014, с. 18–26). Для діагностування за цим напрямом також доцільним є загальний тест з критичного й творчого мислення (Critical Thinking Skills Exam – Questions and Explained Answers, б. д.). Для діагностування творчих умінь – тест І. Аверіної, розроблений на основі теста Дж. Гілфорда (Незвичне використання. Тест для оцінювання творчих здібностей., б. д.), тест творчого мислення П. Торренса, тест «Кола» (Тест «Кола» для діагностування творчих здібностей, б. д.). Для діагностування здатності учнів логічно обґрунтовувати позицію – Матриці Равена, адаптовані для дітей (Кольорові прогресивні матриці Равена, б. д.) і дитячий варіант тесту (методики) Векслера (Методика Векслера: Дитячий варіант, б. д.). До інструментарію з дослідження вміння учнів початкових класів конструктивно керувати емоціями відноситься тест руки Вагнера (діагностування агресивності) (Тест Руки Вагнера – діагностування агресивності, б. д.), методика «Сходинки емоцій і почуттів» (Картки «Сходинки емоцій та почуттів», б. д.). Для комплексу умінь дітей молодшого шкільного віку з оцінювання ризиків, прийняття рішення й ініціативності може бути використана методика «Людина під дощем» (Людина під дощем, б. д.), а для умінь розв'язувати проблеми – діагностувальна вправа «Стіна» (Діагностувально-терапевтична вправа «Стіна», б. д.). Уміння учнів співпрацювати з іншими особами може бути вивчене за використання тесту

Дж. Букома (Тест «Будинок, дерево, людина», б. д.), тесту Люшера (Тест Люшера, б. д.), проєктивної методики «Баранчик у плящі» (Проєктивна методика «Баранчик у плящі», б. д.), дитячого апперцептивного тесту (Дитячий апперцептивний тест, б. д.).

Розглянемо методики діагностування рівня сформованості/розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи.

Вільне володіння українською мовою. Зважаючи на багатогранність цієї компетентності, її діагностування передбачає залучення учнів до чотирьох видів мовленнєвої діяльності (письма, читання, говоріння і слухання) у контексті різнопланової пізнавально-навчальної, дослідницької, ігрової активності учнів.

Для визначення рівня сформованості (розвитку) писемного мовлення учнів можна скористатися інструментарієм вимірювання втрат у навчанні української мови, пропонується авторським колективом відділу початкової освіти ім. О. Савченко Інституту педагогіки НАН України (Онопрієнко та ін., 2023, с. 56–81). Завдання для першого класу передбачають діагностування навички письма рукописних малих і великих літер алфавіту; уміння списувати слова й речення з друкованого й рукописного тексту; уміння писати під диктування. Для другого класу передбачено вимірювання сформованості вміння складати й записувати прості тексти; уміння вдосконалювати написане, виправляти недоліки письма; уміння писати під диктування. У третьому класі діагностуємо рівень сформованості вміння створювати писемні висловлювання з опорою на дидактичний матеріал; уміння самостійно створювати писемні висловлювання про свої думки, враження, спостереження; уміння вдосконалювати написане, виправляти недоліки письма. У четвертому – уміння створювати писемні висловлювання, короткі письмові повідомлення; уміння розпізнавати, добирати й доречно вживати слова різних лексичних груп у текстах; уміння редагувати тексти.

О. Онопрієнко, Н. Бібік, В. Мартиненко, О. Петрук, О. Вашуленко, Н. Листопад, Т. Павловою розроблено діагностування навички читання, яка ґрунтується на перевірці її технічного та смислового складників. Технічний складник включає показники читання вголос (для 1–4 класів) та мовчки (для 3–4 класів). Перший із них характеризує спосіб читання (побуквений, відривний складовий, плавний складовий, плавний складовий з цілісним прочитуванням окремих слів, читання цілими словами й групами слів); правильність читання, а саме, кількості слів, прочитаних без помилок і кількості слів, прочитаних із помилками (пропуск слів, складів, букв/заміна/перестановка/вставка/повторення/помилки в наголосі/помилки у вимові); темп читання вголос; виразність читання (за наступними параметрами: прочитав виразно, тон відповідає змісту; прочитав монотонно, не робить пауз; прочитав монотонно, але робить паузи; прочитав виразно, робить логічні наголоси; прочитав монотонно, не робить логічні наголоси).

Діагностування рівня розуміння учнями початкової школи текстів різних видів передбачає виокремлення таких її складових, як знаходження в тексті інформації, відомостей, поданих очевидно (безпосередньо) або опосередковано; формулювання простих висловлювань на основі інформації, поданої в тексті; інтерпретації й узагальнення текстової інформації; аналізу та висловлювання оцінювальних суджень за змістом прочитаного тексту, усвідомлення мовленнєвих особливостей і структур тексту.

Комплексний інструментарій для визначення рівня сформованості (розвитку) читацьких умінь учнів 1–4 класів представлено в методичних рекомендаціях «Діагностика та механізм подолання втрат у навчанні молодших школярів» (Онопрієнко та ін., 2023, с. 5–55).

Діагностування вмінь говоріння та слухання учнів початкових класів може бути здійснена за використання методики «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини» Т. Піроженко, методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС) (Прокопова &

Перепелюк, 2020), а також дитячого аперцептивного тесту (Дитячий аперцептивний тест, б. д.).

Також доречними для застосування в цьому контексті будуть тести О. Петрук, О. Онопрієнко, І. Андрусенко щодо визначення рівня сформованості (розвитку) в учнів:

- уміння слухати й розуміти короткі висловлювання; уміння брати участь у діалозі на близькі й цікаві теми; уміння усного монологічного мовлення; уміння читати вголос тексти; розуміння фактичного змісту прочитаних творів; уміння висловлювати ставлення до прочитаного; виявлення інтересу до читання; навички письма рукописних малих і великих літер алфавіту; навички списування слів і речень із друкованого й рукописного тексту; уміння писати під диктування (2 клас) (Онопрієнко, Петрук & Андрусенко, 2020a);
- уміння слухати й розуміти висловлювання з дотриманням правил спілкування; уміння брати участь у діалозі; уміння усного монологічного мовлення; виявлення інтересу до читання; уміння читати вголос тексти із відповідною інтонацією; уміння висловлювати ставлення до прочитаного; уміння пояснити зміст прочитаного, побаченого, почутого; уміння писемного монологічного мовлення; знання з мови та мовлення, що стосуються опрацьованого матеріалу про текст, речення, слово, звуки й букви, правил правопису (3 клас) (Онопрієнко, Петрук & Андрусенко, 2020b);
- уміння слухати й розуміти тексти; уміння висловлювати власні судження; виявлення інтересу до читання; уміння усного монологічного мовлення; уміння брати участь у діалозі на теми, що викликають зацікавлення; уміння створювати письмові висловлювання; знання з мови та мовлення, що стосуються опрацьованого матеріалу про текст, речення, слово й значення слова, будову слова, граматичні

форми іменника, прикметника, числівника, дієслова, службових слів, правил правопису (4 клас) (Онопрієнко, Петрук & Андрусенко, 2020с).

Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності її від державної) та іноземними мовами. Основою іншомовної компетентності учнів початкової школи є базові знання й уміння з мови (системи фонематичних, лексичних і граматичних засобів) та мовлення (мовних засобів у дії), на яких будується мовленнєва діяльність – уміння та навички використання цих знань у стандартних і нестандартних ситуаціях. Відповідно до вимог ДСПО учень початкової школи має бути здатний розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, володіти навичками міжкультурного спілкування на початковому рівні (A1). Згідно з класифікацією CEFR цей рівень передбачає наявність у дитини активного словникового запасу в обсязі приблизно 700 слів та пасивного словникового запасу в обсязі 1500 слів. Також учень має розпізнавати на слух знайомі слова та прості фрази, які мають безпосереднє відношення до дитини, її оточення. Під час читання він має впізнавати окремі слова, словосполучення, прості речення; під час розмови – ставити й відповідати на прості запитання стосовно нагальних побутових потреб, розповідати про себе, своє хобі, родину тощо; взаємодіяти з іншою людиною за умови, якщо вона говорить повільно, чітко та виразно. Також учень має вміти записати особисту інформацію (ім'я, прізвище, національність, адресу та контактні дані), підписати вітальну листівку тощо.

Наприкінці четвертого класу для діагностування рівня сформованості іншомовної компетентності учнів початкової школи можна скористатися зразками відповідних міжнародних тестувань. Так, наприклад, для діагностування компетентності у володінні учнями англійською мовою на рівні A1 можуть бути використані матеріали Cambridge English Language Assessment (A1 Movers, б. д.).

Математична компетентність. Для виявлення рівня її сформованості можуть бути комплексно використані тести для виявлення рівня володіння предметною компетентністю математичної освітньої галузі й тести загального інтелектуального розвитку дитини.

Перша група тестів детально представлена в напрацюваннях відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (Онопрієнко, Бібік та ін., 2023, с. 81–107). Так, для першого класу можна запропонувати діагностувальні завдання зі сформованості навичок додавання й віднімання чисел у межах 10; уміння читати й записувати числа в межах 100; уміння порівнювати числа в межах 100; уміння додавати і віднімати числа в межах 100 на основі нумерації; уміння розв'язувати прості задачі; уміння вимірювати довжину об'єктів у сантиметрах, будувати відрізки; уміння визначати час за годинником. Завдання для другого класу включають навички додавання й віднімання чисел у межах 100; розуміння сутності дій множення й ділення; уміння знаходити інформацію на діаграмі; уміння розв'язувати прості задачі на знаходження невідомого доданка, невідомого зменшуваного, невідомого від'ємника, суми трьох доданків, третього числа за сумою двох даних чисел; уміння розв'язувати складену задачу на 2 дії; уміння вимірювати довжину об'єктів у сантиметрах, дециметрах, метрах; уміння визначати час за годинником. У третьому класі учні повинні мати навички табличного множення й ділення; навички усного й письмового додавання і віднімання чисел у межах 1000; навички позатабличного множення й ділення чисел у межах тисячі; уміти знаходити інформацію на діаграмі; розв'язувати прості рівняння; уміти розв'язувати прості задачі на конкретний зміст множення та ділення, кратне порівняння, на збільшення або зменшення числа в кілька разів; на знаходження частини від числа та числа за величиною його частини; уміти розв'язувати складені задачі вивчених видів на дві – три дії; уміти обчислювати периметр прямокутника. У четвертому класі доцільно перевіряти навички письмового додавання й

віднімання багатоцифрових чисел; навички письмового множення та ділення багатоцифрового числа на одноцифрове і двоцифрове числа; уміння знаходити потрібну інформацію в таблицях і діаграмах; уміння розв'язувати задачі на знаходження дробу від числа та числа за значенням його дробу; уміння розв'язувати рівняння; уміння обчислювати площу прямокутника; уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню, знаходження швидкості, відстані, часу при рівномірному прямолінійному русі.

Для діагностування інтелектуального розвитку дитини можуть бути використані кольорові прогресивні матриці Равена (Кольорові прогресивні матриці Равена, б. д.) та дитячий варіант методики Векслера (Методика Векслера: дитячий варіант, б. д.).

Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій.
Екологічна компетентність.

У посібнику О. Петрук, О. Онопрієнко, І. Андрусенко «Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання» запропоновано тести щодо визначення рівня сформованості (розвитку) в учнів:

- уміння групувати об'єкти дослідження живої і неживої природи; уміння організовуватись за правилами шкільного розпорядку; уміння визначати характерні ознаки пір року своєї місцевості; уміння досліджувати об'єкти природи (для 2-го класу);
- уміння визначати істотні ознаки на основі проведених досліджень; уміння вимірювати температуру повітря, води; уміння встановлювати найпростіші взаємозв'язки в неживій і живій природі; уміння групувати, класифікувати об'єкти дослідження живої і неживої природи (для 3-го класу);
- уміння розпізнавати тіла неживої й живої природи та тіла, створені людиною на основі власних спостережень; навички планування

робочого часу, взаємодії та співпраці з іншими; уміння порівнювати, класифікувати за характерними ознаками рослини і тварини своєї місцевості, тіла неживої природи (для четвертого класу).

Також доречним є використання інструментарію вимірювання втрат у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ», розробленого відділом початкової освіти ім. О. Савченко. Для першого класу наявні завдання, що характеризують знання учнем свого імені, прізвища, домашньої адреси; уміння дотримуватись основних правил шкільного розпорядку, поведінки на вулиці, у громадських місцях; знання ознак пір року своєї місцевості, правил поведінки в природі; навички особистої гігієни та самообслуговування; уміння обирати в довкіллі те, що цікаво дослідити; уміння групувати об'єкти дослідження; уміння досліджувати об'єкти природи; уміння вживати слова чемності (вітання, прохання, прощання, побажання, подяки, вибачення). Тести для 2-го класу спрямовані на виявлення в учнів знань причин зміни пір року, явищ у неживій і живій природі в різні пори року, назв місяців; знань державних символів України; умінь вимірювати температуру повітря, води; умінь спостерігати за об'єктами природи; визначати істотні ознаки на основі проведених досліджень; умінь встановлювати найпростіші взаємозв'язки в неживій і живій природі; умінь досліджувати об'єкти природи; умінь визначати можливі ризики для життя і здоров'я. Тести для 3-го класу – знань про різноманітність, властивості тіл, речовин і явищ природи; навичок планування робочого часу; взаємодії та співпраці з іншими; умінь розпізнавати тіла неживої і живої природи; тіла, створені людиною на основі власних спостережень; умінь виконувати дослідження об'єкта природи за планом або інструкцією; умінь порівнювати, класифікувати за певними ознаками рослини і тварин своєї місцевості, тіла неживої природи; умінь визначати необхідні умови для життя людини; умінь ощадливо використовувати ресурси; умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між людиною і природою. Завдання для 4-го класу характеризують

сформованість (розвиток) навичок визначення змін елементів погоди; уміння визначати сторони горизонту по компасу; уміння складати план приміщення/території; уміння працювати з фізичними картами півкуль, світу, України; уміння розпізнавати, називати рослини, тварин, гриби своєї місцевості, моделювати зв'язки між ними; уміння характеризувати природну зону України за планом; називати мешканців природного угруповання, встановлювати їхні зв'язки між собою і неживою природою; уміння складати ланцюги живлення; уміння аналізувати та оцінювати свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язані з використанням природних ресурсів; уміння виявляти факти забруднення довкілля, визначати способи зменшення негативного впливу людини на природу.

Громадянські та соціальні компетентності. Культурна компетентність.

Для комплексного діагностування зазначених компетентностей учнів початкової школи можуть бути використані матеріали міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок дітей 10 років (для діагностування випускників четвертих класів) (Survey on Social and Emotional Skills, б. д., Міжнародне Дослідження соціально-емоційних навичок у світі та в Україні, б. д.). Вони надають загальну характеристику розвитку соціально-емоційних навичок учнів, відображають вплив на досліджувані показники оточення дітей (удом та в школі), соціоекономічного й культурного, політичного контекстів. Також доцільним є використання методик «Незакінчені речення» Ю. Гільбуха («Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха), б. д.), діагностики емоційних процесів (Графічна методика «Кактус», б. д.), дослідження наявності міжособистісної довіри в класі (Опитувальник «Як ви вчините?», б. д.), дослідження самооцінки дитини за допомогою методики «Сходинки» (Дослідження самооцінки дитини за допомогою методики «Сходинки», б. д.), кольорового тесту ставлення (Кольоровий тест ставлення, б. д.), методики «Егоцентричність» (Методика «Егоцентричність», б. д.) та

інших (Анкети для учнів, б. д.). На етапі початку шкільного навчання для діагностування громадянської та соціальної, а також культурної компетентностей можуть бути використані тести для визначення психологічної зрілості учнів до шкільного життя, а саме: метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»; методика «Конструктивний малюнок чоловічків з геометричних фігур»; соціометрія «Подаруй дарунок»; тести «Стосунки між батьками та дітьми»; гра-діагностика «Смайлик» (Чуб, 2007) тощо.

Підприємливість та фінансова грамотність. Інноваційність. Ці компетентності нерозривно пов'язані з лідерськими якостями особистості. Їх діагностування може бути реалізовано за використання методики вивчення лідерського (ділового, соціоемоційного) стилю, розробленої Р. Бейлзом та К. Шнейєром (Методика вивчення лідерського стилю Бейлз, Шнейєр, б. д.), багатофакторного опитувальника лідерства, авторів Б. Басса і Б. Аволіо (Багатофакторний опитувальник лідерства Бернард Басс, б. д.), тестів «Лідер і лідерство» (Тест «Лідер і лідерство», б. д.), «Ваша дитина лідер?» («Тест: Ваша дитина лідер?», б. д.). Комплексною є програма дослідження з виявлення лідерських здібностей учнів ЗЗСО В. Бажанюк (Бажанюк, 2010), яка включає соціометричне опитування задля визначення видів лідерської обдарованості, методики «Діагностика лідерських здібностей» і «Шкала рейтингу поведінкових характеристик обдарованих дітей» (Дж. Рензуллі та інші), структуровану бесіду з учителями щодо вияву лідерських здібностей в учнівському колективі.

Важливим показником підприємливості є вольовий розвиток особистості учня. До інструментарію його діагностування належать тести дослідження розвитку довільності психічних процесів учня «Графічний диктант» і «Візерунок» (Лемак & Петрище, 2012), а також тест Керна-Ірасика, спрямований на виявлення рівня організації вольової сфери розвитку

дитини (Главник, 2007, с. 5 – 7, 64 – 66), (Мартиненко & Осколова, 2014, с. 5 – 17).

Навчання протягом життя. Ця компетентність конкретизується в умінні учнів учитися. Її комплексне діагностування має бути спрямоване на дослідження сформованості загальнонавчальних умінь: мотиваційного, мовленнєвого, рефлексійно-оцінного компонентів уміння вчитися. Відповідний діагностувальний інструментарій розроблено О. Савченко (Савченко, 2014, с. 49-57).

Мотиваційний компонент рекомендовано й бажано досліджувати за допомогою проведення індивідуальних бесід та анкетування, під час яких учні 3-4 класів розповідають про своє ставлення до навчання; а учні 1-2 класів відповідають на опосередковані питання щодо їхньої пізнавальної та навчальної мотивації. До таких питань належать: «Що тобі подобається (чи не подобається) у школі найбільше?», «Що тебе найбільше цікавить у школі?», «Які завдання для тебе легкі? Які – ні?», «На яких уроках тобі нудно? чому»? Для визначення точки зору учнів 3–4 класів щодо змісту поняття «уміння вчитися» їм пропонуємо доповнити речення «уміння вчитися означає...». Також дітям пропонуємо пройти анкетування з бінарними питаннями щодо їхніх умінь працювати самостійно під час виконання домашніх завдань, зокрема умінь планування самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самоорганізації, самоконтролю. Для характеристики діяльнісно-особистісного компонента може бути діагностовано здатність учнів до творчості, їхня розвиненість мовлення. Вона здійснюється за використання діяльнісно зорієнтованих завдань, спрямованих на вияв в учнів рівня сформованості/розвитку основних когнітивних умінь: аналізу, порівняння, виділення головного, узагальнення, виключення зайвого. Загальномовленнєві і творчі вміння учнів можуть бути охарактеризовані згідно результатів виконання ними завдань на доповнення й розвиток змісту художнього тексту. Для діагностування ключових умінь

аналітичної роботи з навчальними текстами учням пропонуємо завдання на опрацювання науково-художнього тексту, а саме: поставити запитання, встановити причину й наслідок подій, скласти план прочитаного твору.

Інформаційно-комунікаційна компетентність. Для діагностування сформованості цієї компетентності можна скористатися тестовими завданнями до підручників з інформатики для 1–4 класів, що доступні на платформі IZZI (IZZІ, б. д.)

9.4 Підготовка, добір, визначення, розроблення індивідуальних (індивідуально-самотійних, індивідуально-групових) завдань

Отже, за результатами діагностування сформованості (розвитку) ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів початкової школи необхідною є подальша індивідуалізація/диференціація їхньої навчальної діяльності на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Досягнення поставленої мети виявляється неможливим без оновлення методів і засобів навчання в початковій школі. У реаліях сьогодення це, у першу чергу, обумовлено:

- зміною орієнтирів освітніх результатів (визначення основними кінцевими цілями здобуття освіти сформованість компетентної особистості з розвинутими м'якими та цифровими навичками), адже будь-який метод навчання підпорядкований меті навчання (очікуваному кінцевому результату його застосування) як зовнішньому чиннику;

- відмінністю сучасних поколінь учнів від попередніх, унаслідок чого змінюються психологічні закономірності ефективного засвоєння змісту освіти, які є внутрішніми чинниками формування (оновлення) методів навчання.

Також вагомий вплив на розвиток методів навчання мають глобальна цифровізація освітнього (навчального) процесу та необхідність функціонування закладів освіти в умовах змішаної форми організації освітнього процесу.

Розглядаючи сучасні тенденції розвитку педагогіки, доцільно, перш за все, закцентувати увагу на превалюванні активних/інтерактивних методів навчання над пасивними, наданні першочергової значущості самостійній творчій діяльності здобувачів освіти та практико-орієнтованості навчально-пізнавального процесу.

Навчання із використанням активних методів передбачає взаємодію вчителя з учнями, активну інтелектуальну та практичну діяльність дітей у процесі засвоєння запропонованого змісту навчального предмету. Тобто, кожен учень виконує певну діяльність – ознайомлюється з визначеним матеріалом, аналізує його, висловлює власну позицію й загалом бере активну участь у творчому процесі навчання. Він (із його потребами й інтересами) є повноправним учасником освітнього процесу, а накопичений ним теоретичний і практичний досвід – вихідним ресурсом засвоєння знань, формування вмінь і компетентностей.

Специфікою інтерактивних методів навчання є реалізація групової роботи дітей з мінімальним залученням педагога. Ці методи навчання абсорбують усі переваги активних методів та, водночас, більше сприяють розвитку навичок і вмінь групової (колективної) роботи та комунікації учнів. Основною особливістю їх використання є спрямування активності задіяних суб'єктів на взаємодію, співпрацю, творче, емоційне та духовне єднання. Шляхом налагодження міжособистісного спілкування учні навчаються критично мислити, базуючись на основі вивчення й аналізу інформації розв'язують складні завдання, продумують рішення, знаходять альтернативні шляхи, беруть участь у дискусіях. Джерелами для такої активності та творчості є й складники внутрішнього світу кожної дитини (її світогляд, інтереси, потреби) і зовнішні чинники, які стимулюють її до певних дій (творча спрямованість освітньої діяльності, гейміфікація занять тощо).

Порівнюючи інтерактивне навчання з традиційним, доцільно відзначити зміну основної ролі педагога: від передачі певних знань і навичок до

створення умов для активності, ініціативи учнів. Він має спонукати та стимулювати дітей до самостійного аналізу та пошуку варіантів вирішення наявних завдань, не пропонуючи готових результатів і виконуючи лише функції помічника або радника.

Інтерактивні методи можуть бути розділені на імітаційні (ґрунтуються на імітаційному або імітаційно-гейміфікованому моделюванні процесів, ситуацій і явищ, зокрема відтворення процесів у реальному середовищі) і неімітаційні (не передбачають моделювання об'єктів вивчення, що аналізуються).

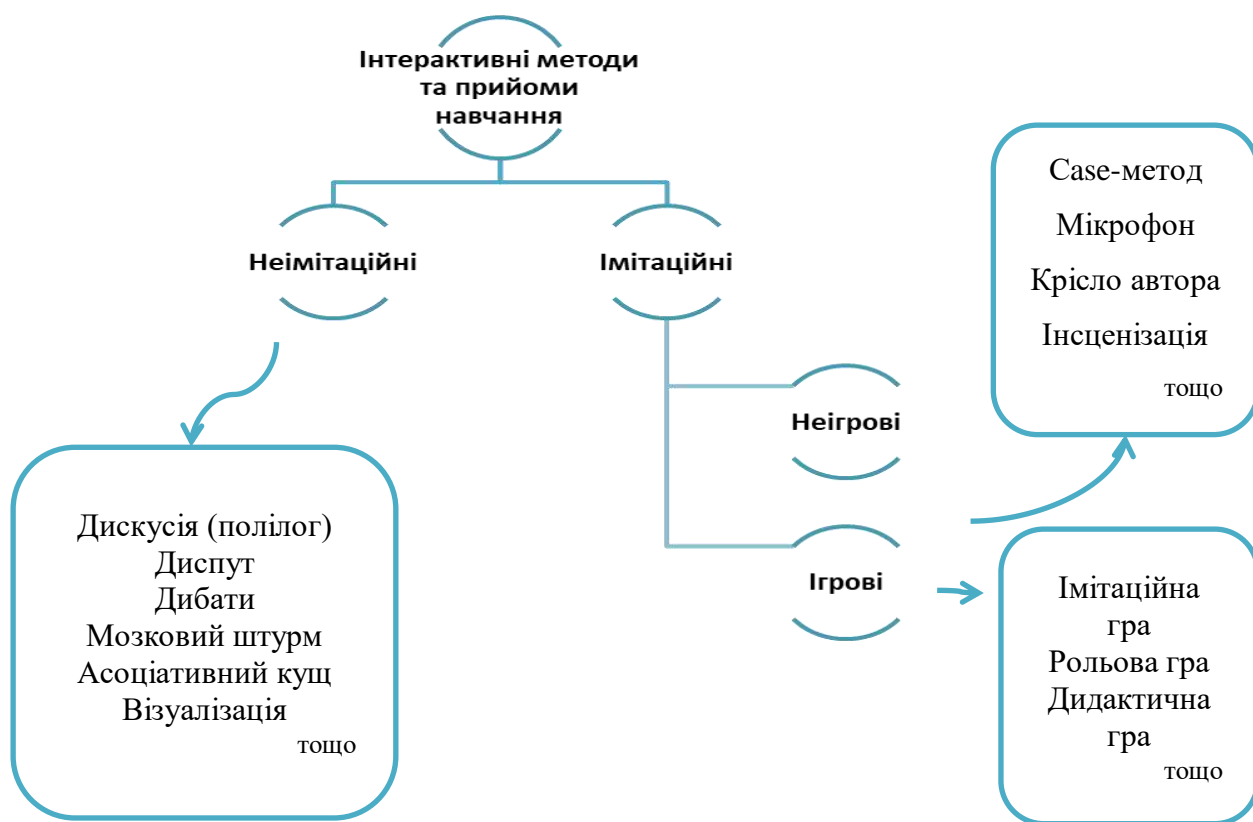


Рис. 9.2: Класифікація інтерактивних методів навчання

Очевидно, що запропонований на рис. 9.2 перелік є неповним. Активні/інтерактивні методи навчання постійно розвиваються, динамічно оновлюються та розширюються. Ознайомимося з деякими з запропонованих прикладів.

Методи дискусії, диспуту, дебатів становлять систему заходів із налагодження між учасниками освітнього (навчального) процесу творчого комунікативного середовища, забезпечення ефективної бази для взаємного

співробітництва під час вивчення, обговорення, узагальнення освітнього матеріалу, усвідомлення можливостей використання здобутих знань, умінь і навичок у повсякденному житті.

Дискусія (полілог) – це метод організації освітньої діяльності, що передбачає цілеспрямоване, спеціально організоване колективне обговорення конкретного об'єкта (предмета, явища, ситуації, проблеми тощо), що супроводжується обміном особистими творчими ідеями, здобутим життєвим досвідом, відкритими думками й оцінками судженнями в складі певної групи осіб.

Диспут передбачає відкрите колективне обговорення моральних, творчих та інших цінностей і проблем, що не мають єдиного загальноприйнятого й однозначного рішення. Цей спосіб проведення занять є різновидом інтелектуальної суперечки, близької за своїм характером до полеміки, і становить послідовне представлення учасниками власних аргументів, думок, оцінних тверджень із приводу певного явища або розв'язуваної проблеми за попередньо розробленим алгоритмом і регламентом для напрацювання певного кінцевого узгодженого судження. Основною відмінністю проведення диспуту від інших форм і видів діалогових технологій є те, що учасники не об'єднуються в певні групи, а виражають власні індивідуальні судження, висловлюють персональне ставлення щодо визначених об'єктів, пояснюючи власну позицію шляхом використання набутих попередньо знань і досвіду. Особливостями є також емоційність висловлювань, за допомогою яких доводиться певна думка, відсутність конкретного часового ліміту для її аргументації.

Дебати становлять чітко організований і структурований публічний обмін думками й ідеями між представниками двох попередньо визначених груп осіб із поставленої актуальної теми задля переконання у власній правоті та залучення на свій бік представників третьої незалежної сторони. Завдяки універсальності застосування, особистісній орієнтації учнів у процесі

підготовки та проведення дебатів, забезпечення самостійного навчання, розвитку ораторських і лідерських здібностей здобувачів освіти дебати вважаються одним із найбільш ефективних освітніх методів. За його використання реалізується засвоєння ґрунтовних знань, формування вмій і навичок здобувачів освіти, а також розвиток їхніх особистісних і професійних якостей.

У початковій школі методи дискусії, диспуту, дебатів можуть і мають супроводжуватися використанням стратегії для розвитку критичного мислення: створення понятійних таблиць (для порівняння трьох чи більше понять за однаковими показниками), таблиць «Аналіз ознак поняття» (для формування гіпотез щодо об'єктів вивчення на основі наявної бази знань, а також їх подальшого підтвердження чи спростування), діаграм Венна (для порівняння властивостей двох, рідше трьох об'єктів; графічного представлення ідей), циклічних діаграм (для демонстрації процесів, які мають замкнений цикл), деревоподібних діаграм (для демонстрації ієрархічної структури), діаграм Фішбоун (для комплексного аналізу причин і проблем, а також фактів, які підтверджують їх існування).

Метод кейсів (від англ. case – випадок, ситуація) є способом вирішення практико-орієнтованих завдань у контексті наявної пропонованої ситуації шляхом аналізу подій та обставин, їх проблемного та критичного дослідження й застосування власних навчальних здобутків учнів для визначення оптимального рішення або пропозиції декількох можливих варіантів рішень із подальшим аналізом переваг і недоліків кожного. За результатами використання методу кейсів забезпечується формування й ефективне засвоєння знань, розвиток аналітичних, порівняльних, лідерських, комунікативних, ораторських здібностей здобувачів освіти, їхніх умінь вести дискусію, відстоювати власний погляд, формувати лаконічні, проте переконливі виступи, зауваження, висловлювати незгоду в обговореннях.

Також метод кейсів сприяє розвитку емпатії, усвідомленню та розумінню позицій і думок інших людей.

Метод проєктів передбачає засвоєння учнями змісту освіти в контексті практичної діяльності в реальних життєвих ситуаціях із чітко окресленою метою – результатом проєктної діяльності, яка має особистісну значимість для учнів. Проєктна діяльність у початковій школі може бути творчою, соціальною, дослідницькою, рольовою, пошуковою, ігровою. Можлива також варіативність проєктів за тематичною спрямованістю (екологічний, правовий, телекомунікаційний, філологічний, художній проєкт); за формою участі учнів у його виконанні (індивідуальний, парний, груповий, колективний проєкт); за тривалістю виконання (короткочасний, середньої тривалості, довготривалий проєкт); за характером взаємодії учасників проєктної діяльності (кооперативний, загальний, комплексний проєкт); за презентацією результатів діяльності (пленарний, стендовий, мультимедійний, рольовий, творчий проєкт). Як окремі етапи роботи класу над проєктом можуть бути виділені пошуковий (формулювання теми проєкту, пошук і аналіз інформації за темою, визначення мети (і завдань), гіпотези, методів діяльності класу); аналітичний (аналіз наявної вихідної інформації, структуризація та планування діяльності); практичний; презентаційний і контрольньо-рефлексійний етапи.

Метод рольової гри є способом моделювання учасниками навчання певної діяльності з попередньо визначеними ролями. Контекстом розкриття призначених ролей є завчасно сформульована практична ситуація, хід якої представляється максимально наближено до реального. Під час її організації педагог має розкрити учням сутність і важливість наявної проблеми, визначити їхні завдання щодо передбачених ситуацією дій для досягнення поставленого завдання. Також важливо чітко визначити регламент проведення рольової гри, забезпечити чітку систему оцінювання її результатів. Формування компетентнісного результату застосування методу

рольових ігор забезпечується шляхом активізації в учнів уваги, інтересу, сприйняття та реалізації ними творчого, поведінкового, пізнавального й емоційного компонентів діяльності в спеціально модельованих ситуаціях.

Близьким, проте більш широким, є метод імітаційних ігор, який також має в основі регламентоване в часі (проте більш тривале) моделювання досліджуваних ситуацій задля оцінювання результатів і наслідків діяльності, можливих побічних ефектів (позитивні та негативні) тощо. Використання цього інтерактивного методу в освітньому процесі дає змогу відтворити реальну професійну ситуацію, у межах якої діти застосовують набуті компетентності, практикуються у відповідних уміннях і навичках вирішення конкретних життєвих задач. Застосування методів імітаційної та рольової ігор сприяє розвитку аналітичних здібностей, системного та комплексного мислення, уміння відповідати за рішення в умовах швидкозмінних обставин.

Методи інтерактивної візуалізації навчального матеріалу є способами візуальної репрезентації навчального матеріалу, спрямованими на його поглиблене розуміння, опрацювання та творчу інтерпретацію. Зокрема, візуалізація даних призначена для оброблення та систематизації цифрових даних. Основним способом їх подання є діаграми, графіки, які дають змогу виявити й показати закономірності процесів або явищ. До задачі візуалізації даних зводиться проблема представлення в наочній формі даних експерименту або результатів теоретичного дослідження. Візуалізація інформації уможливорює відображення різних явищ, подій і процесів у хронології та просторі, демонстрацію тенденцій, вибудування концепцій та ідей, фактографічних даних. Візуалізація знань передбачає трансформацію накопичених знань, що дає змогу переосмислити їх і, можливо, стимулювати розвиток і генерацію нових.

Загалом, застосування інтерактивних методів сприяє не лише урізноманітненню навчання, робить його більш цікавим для здобувачів, а й

отриманню вищої ефективності освітнього процесу, у першу, чергу підвищенню рівня набутих учнями компетентностей.

Розглядаючи навчально-пізнавальну діяльність учнів, правомірно говорити про оптимальне поєднання методів, адже така діяльність зазвичай передбачає вирішення декількох освітніх завдань, для кожного з яких необхідним є застосування доречного методу навчання. Під час вибору методів навчання мають бути враховані критерії відповідності методу завданням навчання та змісту теми; відповідності методу принципам навчання (доступності, наочності, науковості, систематичності й послідовності, зв'язку навчання з життям, свідомої активності учнів у навчанні, міцності засвоєння змісту освіти, індивідуального підходу до здобувачів освіти, емоційного навчання), а також віковим і психологічним особливостям учнів початкової школи; відповідності методу рівню самостійності учнів і наявним у них навичкам (умінням) використання активних/інтерактивних методів навчання; забезпечення інтеграції різнопланових методів в освітньому процесі; забезпечення єдності навчання, виховання та розвитку. Також упровадження будь-якого методу потребує конкретизації (добору або адаптації) його складових (прийомів, дій і операцій) відповідно до наявних педагогічних умов діяльності. Підкреслимо, що одні й ті самі способи діяльності (бесіда, вправа, спостереження тощо) можуть виконувати функцію методу або прийому. Якщо певний спосіб домінує на етапі руху від мети до результату, а інші способи водночас виконують супутню роль, додаючи свій внесок у розв'язання дидактичного завдання, тоді домінувальний спосіб і є методом, а супутній – прийомом. Це свідчить про те, що за певних умов одні способи можуть переходити в інші: методи в прийоми, а прийоми – у методи навчання.

У початковій освіті широко застосовуються різноманітні засоби навчання: підручники, навчально-методичні та дидактичні посібники, довідники, словники, карти, дидактичні матеріали (таблиці, графіки),

навчальні моделі та технічне обладнання. Усі ці навчальні інструменти об'єднуються в категорію засобів навчання.

Поряд із традиційними засобами навчання використовуються й сучасні інноваційні засоби, котрі функціонують на основі застосування цифрових технологій. Навчальне програмне забезпечення та відповідне обладнання (комп'ютери, інтерактивні дошки, цифрові проєктори, планшети, смартфони) є невіддільною складовою сучасного освітнього процесу. Воно має багато переваг: відповідно до психологічних особливостей сучасних дітей 6(7)–9(10) років за використання цифрових освітніх засобів навчальний матеріал краще сприймається та засвоюється, зростає зацікавленість, бажання вчитися й удосконалюватися; з'являються додаткові можливості надання простору для вияву креативності учнів, реалізації компетентнісного, індивідуального та діяльнісного підходів до навчання. Цифрові (віртуальні) засоби навчання недоцільно розглядати як заміник реальних об'єктів, адже останні мають першочергове значення для повноцінного глибокого ознайомлення учнів із оточуючим світом. Вони створюють чіткі уявлення про об'єкти дійсності в поєднанні з яскравими емоційними враженнями від їх безпосереднього сприйняття. Засоби навчання виконують освітню, виховну, розвивальну, організаційну й інші функції.

Основними засобами навчання в початковій школі є підручник, слово вчителя, засоби наочності. Розглянемо їх більш детально в контексті сучасних можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Підручник – це стрижень системи засобів навчання. Його доцільно розглядати як особливу дидактичну систему, яка не тільки розкриває зміст освіти (навчання) (відображає предмет науки, даючи опис, пояснення, передбачення й прогнозування явищ, фактів, процесів, об'єктів), а й є специфічною моделлю процесу навчання. Тобто, підручник має двоєдину суть: з одного боку, він є джерелом знань, а з іншого – засобом засвоєння

змісту освіти (навчання). Зміст підручника, логіка викладу в ньому навчального матеріалу та пропоновані способи навчально-пізнавальної діяльності мають узгоджуватися з сучасними напрацюваннями як педагогіки, так і психології. Крім відображення фактології та суті предмету, який вивчається, у підручнику враховуються психолого-педагогічні закономірності процесу навчання, дидактичні основи та методологічні особливості засвоєння навчального матеріалу.

У сучасному підручникотворенні спостерігається тенденція до інтенсивного розроблення й упровадження в освітній процес електронних і комбінованих (паперова частина + онлайн платформа) підручників. До переваг таких засобів навчання відносяться зручність їх використання в умовах змішаної й дистанційної форм організації освітнього процесу, можливість забезпечення індивідуалізації роботи учнів зі змістом підручника, яка може бути побудована та корегуватися автоматично (програмним забезпеченням) відповідно до результатів формувального оцінювання навчальних здобутків учнів; забезпечення інтерактивної взаємодії з підручником, зокрема гейміфікації навчально-пізнавальної діяльності; залучення ІКТ-матеріалів до підручника: крім традиційних QR-кодів до аудіоматеріалів і навчальних (освітніх) відео (або покликань на них), а також розвивальних, навчальних комп'ютерних ігор і тестових завдань перспективним є включення інфографіки, хроніки, карт знань і spiders maps, інтерактивних зображень, хмар слів, презентацій (зокрема, створених у редакторах Prezi, PowToon), графічних аналізаторів, навчальних моделей (зокрема 3-D) тощо. Урізноманітнення освітнього (навчального) контенту електронного підручника сприятиме зацікавленню учнів у вивченні предмету, підвищить доступність (зрозумілість) матеріалу шляхом його візуалізації та сприятиме формуванню цифрової компетентності й візуальної грамотності учнів.

Електронний підручник переймає все більше навчальних функцій, що були прерогативою вчителя. Він перетворюється на дидактичну інтерактивну систему, яка має забезпечити створення оптимальних умов для самоосвітньої роботи учнів, допомагаючи вивчити пропонований у підручнику матеріал, відтворити діяльність, яку треба засвоїти, тобто самостійно здобувати систематизовані знання, розвивати певні вміння й навички.

Розроблення електронних підручників у форматі гіпертексту (бази даних, сформованої з текстових, відео, аудіо й інших фрагментів, що містять логіко-сміслові або асоціативні зв'язки, які дають змогу переходити від одного вузла до іншого) перетворює його на потужний засіб підтримки інтелектуальної й комунікаційної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Такий підручник надає можливість швидко орієнтуватися в структурі пропонованого освітнього (навчального) матеріалу та сприяє цілісному усвідомленню внутрішніх зв'язків між його складовими; забезпечує зручний зв'язок між темою, яка вивчається, та попереднім матеріалом, який є основою для її розуміння та засвоєння; реалізує поєднання теоретичного матеріалу та відповідних практичних вправ без перевантаження розділів підручника; спрощує опрацювання термінології; структурує основний текст підручника та додатковий ІКТ-контент навчального предмета.

Зазначимо, що сприйняття гіпертексту характеризується такими особливостями:

- розуміння тексту починається з ознайомлення з ним і продовжується в діалоговій взаємодії з текстом;
- пояснення, уточнення, додаткова інформація збільшують смислове значення тексту;
- завдання вміщують предметні мікрозадачі для кращого розуміння основних положень тексту;
- можливі зміни в стилі викладу, складності, наданні необхідних пояснень, додаткових прикладів та ілюстрацій;

- пояснення всіх компонентів тексту, включаючи поняття, зв'язки між ними та з іншими поняттями цієї предметної галузі, можна отримати з Інтернет-мережі.

Водночас, сприйняття й усвідомлення змісту тексту в паперовій та електронній книжках відрізняється. Більш результативним є читання друкованих текстів. За останнього варіанту забезпечуються кращі показники з виконання абстрактних завдань за текстом (наприклад, формування висновків із прочитаного), перевірки запам'ятовування деталей і відтворення хронології подій. Розбіжності між друкованими та цифровими результатами частково визначаються специфікою сприйняття дитиною реальних і віртуальних об'єктів. З папером пов'язані тактильні відчуття та «візуальна географія» окремих сторінок. Учні часто асоціюють свої спогади про прочитане з тим, на якій це було сторінці, або де саме це було на ній розміщено. Але не менш важливою є психологічна перспектива й те, що дослідники читання називають «гіпотезою поверховості». За цією теорією, люди (і діти, і дорослі) підходять до цифрових текстів з такою ж психологічною настановою, як і до буденних соціальних мереж, і докладають менше розумових зусиль, ніж під час читання надрукованих матеріалів, що призводить до зниження концентрації, розважального способу мислення та схильності до швидкого переміщення фокусу уваги під час опрацювання цифрових текстів.

На сьогоднішній день доведено, що оптимальним для забезпечення освітніх цілей є доповнення друкованого (паперового) підручника (як основного засобу навчання) його розширеною цифровою версією, що реалізує застосування широкого кола можливостей цифрових (інформаційно-комунікаційних) освітніх технологій. Повна заміна друкованої версії підручника має як значні переваги, зокрема в умовах дистанційної форми навчання, так і суттєві недоліки, обумовлені психологічними особливостями сприйняття учнями цифрових текстів. За змішаної форми організації

освітнього процесу здебільшого використовується поєднання паперового підручника та відповідного цифрового додатка як протягом очних уроків, так і в дистанційному форматі.

Слово вчителя, поряд із підручником, є тим засобом навчання, який окрім інформаційної й комунікаційної функції виконує також організаційну. Вона полягає в тому, що за допомогою слова вчитель спрямовує увагу учнів, організовує їхнє мислення, сприяє формуванню уявлень, переконань, розвиває емоції й почуття. Слово вчителя можна поставити в один ряд із підручником за фундаментальністю його значення в системі засобів навчання. У єдності з іншими воно є незамінним засобом не тільки навчання, а й виховання і розвитку.

За змішаної форми організації освітнього процесу комунікація вчителя й учнів почергово здійснюється в очному й дистанційному (за використання ІКТ) форматах. Спілкування за використання засобів ІКТ як інструменту зв'язку має певні особливості. Учителю значно складніше утримати увагу класу й організувати продуктивну навчальну діяльність. Для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу слово вчителя повсякчас доповнюється засобами наочності.

Засоби наочності надають інформацію про об'єкти вивчення, а також сприяють цілісному сприйманню цього об'єкта, збуджують емоції й викликають інтерес учнів. Традиційно, за основним джерелом інформації виділяють візуальні, аудіальні (широко використовуються під час вивчення предметів мовно-літературного спрямування) та кінестетичні засоби наочності. Констатуючи факт «налаштованості» сучасних поколінь на зорове сприйняття, можна стверджувати, що візуальна наочність була, є, і виступатиме в майбутньому одним із найважливіших дидактичних засобів. Безпосередньо засоби візуальної наочності розділяють на натуральні (об'єкти довкілля (предмети, явища, процеси) і демонстрацію дій (діяльності), які мають чуттєво-образний вплив на свідомість учнів); зображувальні

(репрезентації об'єктів довкілля, які максимально наближені до оригіналу: картини, муляжі, копії) та знаково-символьні (графіки, діаграми, схеми тощо).

Одночасно з беззаперечною користю раціонального використання засобів наочності задля реалізації функцій узагальнення (від конкретного до абстрактного), експлікування (ілюстрації), контролю (верифікації на практиці) навчальної інформації, стимулювання (активізації) навчальної діяльності класу, загальновідомими є ризики негативного впливу на успішність учнів необдуманого та надмірного застосування дидактичних матеріалів. Зловживання наочністю призводить до розсіювання уваги, погіршення засвоєння навчальної інформації. Також нераціональне їх використання може спрямувати процес навчання до суб'єкт-об'єктної, а не суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом та учнями.

У сучасній освітній концепції ефективно залучення засобів наочності передбачає інтерактивний характер їх використання та/або унаочнення освітньої (навчальної) інформації безпосередньо в процесі навчально-пізнавальної діяльності. За такого підходу, фактично, візуалізація освітньої (навчальної) інформації розглядається як процес створення розумового образу в свідомості, що відображає розвиток (оновлення) класичного для педагогіки розуміння наочності як статичного (уже сформованого) образу об'єкта вивчення. Дидактично та методично обґрунтованим під час візуалізації навчальної інформації є забезпечення:

- простоти та зрозумілості матеріалів для учнів;
- необхідної та достатньої інформативності візуалізації, її відповідності семантиці навчального матеріалу;
- синергетичного поєднання словесної та візуальної форм представлення інформації (їх взаємоузгодження та взаємодоповнення);

- лаконічності зображення: обмеження кількості його деталей; мінімалізму та гармонійності використаної гами кольорів; візуального акцентування ключових елементів;
- естетичності візуального контенту.

Візуалізація навчальної інформації надає можливість зробити виклад навчального матеріалу цікавим і зрозумілим учням, утримувати фокус їхньої уваги на ключових моментах; компактно й структуровано відтворити основні елементи навчального матеріалу і взаємозв'язки між ними, полегшуючи їх сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування учнями; представити здобувачам модель об'єкта пізнання, яка демонструє його основні властивості й створити умови для того, щоб вони самостійно набували знань про об'єкт у процесі дослідження його моделі; надати ігрового характеру репродуктивній навчальній діяльності дітей, стимулюючи їх до опрацювання навчального матеріалу; створити простір для спільної діяльності учасників освітнього процесу, де дії кожного можуть побачити всі інші, сприяючи в такий спосіб колективному обговоренню проблеми, пошуку шляхів її розв'язку, виробленню рішень; реалізувати оперативне опитування здобувачів освіти (зворотний зв'язок) із миттєвим наочним відтворенням його результатів для з'ясування стану засвоєння навчального матеріалу та корегування процесу навчання. Відповідно до мети застосування, засоби візуалізації можуть бути розділені на засоби візуального супроводу викладу навчального матеріалу; засоби стиснення, систематизації та структурування навчального матеріалу; візуальні моделі; дидактичні ігри; складові спільного діяльнісного простору учасників освітнього процесу.

Використання сучасних цифрових технологій дає широкі можливості зі створення та використання візуального контенту в освіті, зокрема в умовах змішаної/дистанційної форми її організації. Так, для створення цифрових засобів візуального супроводу навчального матеріалу можуть бути використані інструменти побудови та редагування зображень та 3D об'єктів;

оформлення навчального контенту в слайд-шоу, презентації, відеопрезентації; реалізації скрайбінгу; створення інтерактивних карт місцевості (що надають можливість вивчення міст і країн, огляду історичних пам'яток, написання звітів про минулі події, прокладання маршрутів подорожей тощо); проєктування віртуальних турів і подорожей, відвідування віртуальних музеїв. Для стиснення, структурування та систематизації навчального матеріалу можуть бути використані цифрові інструменти створення статичної й інтерактивної інфографіки (графічного простого (зрозумілого для цільової аудиторії) відображення комплексної інформації за допомогою мінімального обсягу тексту та діаграм, блок-схем, таблиць, зображень, стрілок, форм тощо); побудови часово-подієвих стрічок (інтерактивних шкал часу з фотографіями, текстами, малюнками й відео); укладання карт знань, зокрема рефлексійних (хмар слів або кущів асоціацій, тобто мозаїки або графа з ключових слів відповідно), причинних (фішбоун або діаграма Ісікави, які відображають причинно-наслідкові зв'язки), ментальних карт (майндмеппінг) і кластерів (блоків інформації, пов'язаних між собою певною ієрархією й об'єднаних у цілісну структуру). Для розроблення цифрових дидактичних ігор можуть бути використані сервіси створення коміксів, сторітелінгу (оформленого у вигляді журналу, фотоальбому, книжки), анімації, пазлів, ребусів, кросвордів, вікторин, карток для співставлення, заповнення пропусків, встановлення відповідностей та інших інтерактивних дидактичних матеріалів. Під час упровадження в освітній процес роботи зі створення/вивчення навчальних моделей, доцільними є робота у віртуальних лабораторіях та імплементація інструментів цифрового моделювання, які можуть бути використані для створення динамічних інтерактивних навчальних моделей. Для створення спільного діяльнісного простору можуть бути використані інструменти створення спільних документів; інструменти для підтримки брейнстормінгу (надають можливість створити віртуальний майданчик для організації

спільної роботи над проблемою, де можна обмінюватися інформацією (зображеннями, документами, відео, аудіо), додавати коментарі до матеріалів тощо); інструменти для створення віртуальних робочих столів (надають можливість імітувати роботу на звичайній дошці, розміщувати на столі й одночасно (спільними зусиллями) редагувати різні об'єкти – тексти, зображення, відео, коментарі, створювати брошури, буклети, журнали, листівки тощо); інструменти для створення статичних (онлайн-форм) і динамічних (інтерактивних опитувальників, які одразу відображають візуальну характеристику відповідей, наданих на поточне питання, а також дають змогу відслідковувати динаміку процесу) форм зв'язку.

Отже, за використання сучасних інструментів цифрової візуалізації вчитель початкових класів може успішно вирішувати значну кількість проблем, що постають перед ним в освітній діяльності, підвищувати рівень власної професійної майстерності. Проте, водночас, використання цих інструментів можливе лише за високого рівня його цифрової грамотності, наявності відповідних технічних засобів навчання в освітньому середовищі та доступу до мережі Інтернет усіх учасників освітнього процесу.

9.5 Оцінювання результатів. Систематичне та системне діагностування динаміки рівня сформованості розвитку наскрізних умінь і ключових компетентностей як результат індивідуалізації в умовах змішаної форми організації навчання

Моніторинг освітніх досягнень учнів є ключовим структурним компонентом освітнього процесу, зокрема в початковій школі. Він ілюструє ступінь взаємозв'язку, взаємоузгодженості планування, реалізації навчальної (освітньої) діяльності, її результатів, визначає доцільність/необхідність корегування освітніх траєкторій учнів, є основним чинником, що забезпечує спрямування та шляхи реалізації індивідуалізації і диференціації навчання.

Забезпечення індивідуалізації навчання потребує діагностування особистісних якостей учнів, рівня сформованості їхніх компетентностей

(ключових і предметних), наскрізних умінь, здібностей, інтересів, здатності до самомотивації, самостійного планування та здійснення навчальної діяльності, самоконтролю, рефлексії. Це передбачає залучення значного поліорієнтованого психологічного й педагогічного інструментарію. Також сучасні науковці акцентують увагу на необхідності формувального оцінювання. Як зазначає О. Онопрієнко, сутність формувального підходу в оцінюванні пов'язана із «систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності; контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня в навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів» (Онопрієнко, 2020, с. 14 – 15). Отже, формувальне оцінювання є інтерактивним, воно здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу, наскрізно його супроводжує й спрямовує. Воно мотивує учнів до досягнення високих результатів у навчанні; створює ситуацію успіху в освітньому (начальному) процесі та психологічно-комфортну позитивну психологічну атмосферу в класі; забезпечує чіткість, прозорість, зрозумілість критеріїв оцінювання досягнень у навчанні; проектування та корегування освітньої траєкторії учнів залежно від динаміки наявних результатів моніторингу (Н. Бібік, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Онопрієнко, О. Савченко та інші).

У практичній площині реалізації формувального оцінювання вчитель повинен спільно з учнями визначати цілі, бажані (очікувані) результати навчання; систематично відстежувати наявність опорних знань, умінь і навичок в учнів для успішного подальшого навчання, визначати стартові позиції в опануванні тієї чи іншої теми; спостерігати за прогресом учнів відповідно до навчального плану, усвідомленням (засвоєнням) ними навчального матеріалу; системно обговорювати як досягнення та звершення учнів, так і їхні труднощі та помилки, щоб визначити й урахувати на

майбутні причини їх виникнення; відбирати завдання для учнів відповідно до їхніх освітніх потреб й інтересів. Також необхідними є аналіз і корегування вчителем навчальних типових завдань, методів, прийомів, засобів навчання задля забезпечення індивідуалізації/диференціації навчання, покращення успішності учнів.

Доцільність використання формувального оцінювання навчальних здобутків учнів обумовлена сучасною освітньою парадигмою, побудованою на засадах дитиноцентризму. Поєднання рівневого (спрямованого на визначення відповідності рівнів компетентностей і наскрізних умінь учнів вимогам ДСПО) та формувального оцінювання за використання широкого різнопланового діагностувального інструментарію сприяє забезпеченню реалізації як особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, так і класичних системного, аксіологічного й акмеологічного підходів в навчанні. Оновлення, удосконалення системи оцінювання в початковій школі є необхідною умовою забезпечення індивідуалізації навчання учнів.

Список використаних джерел до дев'ятого розділу

1. Анкети для учнів. (б. д.). https://naukafedorivka.blogspot.com/p/blog-page_40.html
2. Багатофакторний опитувальник лідерства Бернард Басс. (б. д.). https://www.eztests.xyz/tests/leader_bass/
3. Бажанюк, В. (2010). Дослідження лідерської обдарованості у школярів підліткового віку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, (7). <https://ap.uu.edu.ua/article/348>
4. Главник, О. (Упоряд.). (2007). *Готовність та адаптація дитини до школи*. Київ: Главник.
5. Графічна методика «Кактус». (б. д.). https://drive.google.com/file/d/1Pc_qSOSq6RU6pSjNfYkePINRJ5TxrGuE/view

6. Дитячий апперцептивний тест. (б. д.).
<https://dytpsyholog.com/2015/04/21/дитячий-апперцептивний-тест/>
7. Діагностично-терапевтична вправа «Стіна». (б. д.).
<https://dytpsyholog.com/2017/04/23/діагностично-терапевтична-вправа-с/>
8. Дослідження самооцінки дитини за допомогою методики "Сходинок". (б. д.).
<https://drive.google.com/file/d/1TlnZHi5nUnS-XMQY-v5nJHex7HPJFytf/view>
9. Картки «Сходинок емоцій та почуттів». (б. д.).
<https://dytpsyholog.com/2021/05/21/картки-сходинок-емоцій/>
10. Кольоровий тест ставлення. (б. д.).
<https://drive.google.com/file/d/1mFH8PntQ8yrWhCGnf16IjID4paBeJs1N/view>
11. Кольорові прогресивні матриці Равена. (б. д.).
<https://dytpsyholog.com/2015/07/09/кольорові-прогресивні-матриці-равен/>
12. Лемак, М. & Петрище, В. (2012). *Методичне видання психологу для роботи. Діагностичні методики*. Ужгород: О. Гаркуші.
13. Людина під дощем. (б. д.). Взято з <https://dytpsyholog.com/2015/08/05/людина-під-дощем/>
14. Мартиненко, С. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики*. Київ: Університет ім. Б. Грінченка.
15. Мартиненко, С. & Осколова, М. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики*. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка.
16. Методика Векслера: Дитячий варіант. (б. д.). <https://ekit.org.ua/3431/методика-векслера-дитячий-варіант/>
17. Методика вивчення лідерського стилю Бейлз, Шнейер, (б. д.).
https://www.eztests.xyz/tests/leader_bayless/
18. Методика «Егоцентричність». (б. д.). <https://drive.google.com/file/d/1z8xp3tt25erj-83UJwvn6n-nlE-bvQM/view>
19. Міжнародне Дослідження соціально-емоційних навичок у світі та в Україні. (б. д.). <https://dosen.edcamp.ua/ua/about/>

20. «Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха). (б. д.).
<https://drive.google.com/file/d/13RCJLM4uDkJxRzuCGGNq-kaORTd0n7nr/view>
21. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Моніторин НУШ. Результати досліджень наскрізних умінь учнів початкової школи*.
https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf
22. Міністерство освіти і науки України. Моніторинг НУШ. (б. д.).
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/nush-doslidzhennya-stan-sformovanosti-chitackoyi-ta-matematichnoyi-kompetentnostej-vipusnikiv-pochatkovoyi-shkoli-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
23. Незвичне використання. Тест для оцінки творчих здібностей. (б. д.).
<https://dytpsycholog.com/2015/06/10/незвичне-використання-тест-для-оцінк/>
24. Онопрієнко, О. (2020). *Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/instrumentariy-otsiniuvannia-rezultativ-kompetentnisno-orientovanoho-navchannia-molodshykh-shkoliariv-metodychnyy-posibnyk/>
25. Онопрієнко, О., Бібік, Н., Мартиненко, В., Петрук, О., Вашуленко, О., Листопад, Н. & Павлова, Т. (2023). *Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів* (О. Топузов, Ред.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/library/diagnostyka-ta-mekhanizmu-podolannia-vtrat-u-navchanni-molodshykh-shkoliariv-metodychni-rekomendatsii/>
26. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020а). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 2 клас*. Київ: Ранок.

27. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020b). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 3 клас.* Київ: Ранок.
28. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020c). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 4 клас.* Київ: Ранок.
29. Проективна методика «Баранчик у пляшці». (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/03/05/проеktivна-методика-баранчик-у-пляшці/>
30. Прокопова, О., & Перепелюк, Т. (2020). Діагностика стану наявності комунікативних бар'єрів у учнів початкової школи в процесі навчання. *Психологічний журнал*, (5), 51–58. <http://pd.onu.edu.ua/index.php/2617-2100/article/view/223292>
31. Савченко, О. (2013). *Дидактика початкової освіти.* Київ: Грамота.
32. Савченко, О. (2014). *Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра.* Київ: Педагогічна думка. Взято з <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf>
33. Тест Будинок, дерево, людина. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/04/13/тест-будинок-дерево-людина/>
34. Тест: Ваша дитина лідер? (б. д.). <https://www.moirebenok.ua/uk/age3-6/test-vash-rebenok-lider/>
35. Тест «Кола» для діагностики творчих здібностей. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/05/18/тест-кола-для-діагностики-творчих-з/>
36. Тест «Лідер і лідерство». (б. д.). <https://naurok.com.ua/test-lider-i-liderstvo-293413.html>
37. Тест Люшера. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/04/04/тест-люшера/>
38. Тест руки Вагнера – діагностика агресивності. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/03/27/тест-руки-вагнера-діагностика-агресії/>

39. Чуб, Н. (2007). *Комплексні тести готовності дитини до школи*. Харків: Вид. група «Основа».
40. A1 Movers. (б. д.). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/movers/>
41. A2 Flyers. (б. д.). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/flyers/>
42. Critical Thinking Skills Exam - Questions and Explained Answers. (б. д.). https://www.twinkl.com/resource/critical-thinking-skills-exam-questions-and-explained-answers-au-t-1646321511?signed_up=true
43. IZZI. (б. д.). <https://ua.izzi.digital/>
44. Survey on Social and Emotional Skills. (б. д.). <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/data.htm>
45. Алексєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
46. Арістова, Н. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
47. Арістова, Н. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
48. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
49. Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
50. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня

- тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
51. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
52. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
53. Загорулько, М. (2021a). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіту. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
54. Загорулько, М. (2021b). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko_13.12.2021-1.pdf
55. Загорулько, М. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
56. Ліпчевська, І. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
57. Ліпчевська, І. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в*

<http://lib.iitta.gov.ua/728797/>

58. Ліпчевська, І. (2022а). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
59. Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
60. Ліпчевська, І. (2022c). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
61. Ліпчевська, І. (2022d). Наочність у підручниках для початкової школи як засіб візуалізації навчальної інформації. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 279–280). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732112>
62. Ліпчевська, І. (2022e). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
63. Ліпчевська, І. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
64. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. У *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
65. Малихін, О. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
66. Малихін, О. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.

67. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
68. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап *У Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
69. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. *У Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
70. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. *У Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>
71. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023a). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
72. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Міро як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>

73. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023с). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
74. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022а). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
75. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
76. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
77. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
78. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023с). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
79. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736306/>

80. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (Редкол.). *Вища освіта: досвід і перспективи: монографія* (с. 249–265).
81. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
82. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 79). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
83. Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
84. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
85. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
86. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021а). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. КОНВІ ПРИНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neproghnozovanykh->

87. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання.* КОНВІ ПРІНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
88. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник.* Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
89. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія.* НУБіП України.
90. Малихін, О. & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
91. Malykhin, O. & Aristova N. (2019). *Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training.* *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
92. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
93. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
94. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of

- Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
95. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
96. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
97. Malykhin, O. & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (p. 46–49).
98. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
99. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
100. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.

101. Zahorulko, M. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship "Traditional education and technological challenges in teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries": Internship proceedings* (p. 17–21).
102. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
103. Zahorulko, M. (2023b). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).
104. Zahorulko, M. (2023c). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

РОЗДІЛ 10

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

У минулому столітті освітня спільнота доклала величезних зусиль, щоб вирішити проблему перевантаження освітнього контенту й винайти на його основі ефективні методи навчання. Вважалося, що напрям удосконалення методики викладання було вивірено: основу успішної освіти становлять міцні знання, уміння та навички (Мальований, 1992, с. 122–124). Однак, сучасні дослідження свідчать про необхідність змін у змістовій і організаційній складових базової середньої освіти, зокрема, першочерговим є питання забезпечення індивідуалізації навчання учнів 5–9 класів. Величезний потенціал щодо індивідуалізації навчання в базовій школі має організація факультативних занять.

На основі створення сучасних уроків визначено вимоги до організації факультативних занять у школі. Підготовка вчителів до факультативних занять, як і до уроків, передбачає керівництво принципами засвоєння уроків (Бондар, 2005): а) під час вибору цілей (велика частина суспільства; в) під час вибору форм (оптимальне поєднання загальношкільних, групових та індивідуальних форм навчання); г) під час вибору методу навчання (оптимальне поєднання методів-вербального і візуального, репродуктивного й пошукового методів, методів контролю й самоконтролю, мотивації навчання); д) під час аналізу результатів (міцність знань, усвідомленість і ефективність, уніфікація навчальних і виховних результатів факультативної освіти).

Для оптимального планування факультативного заняття спочатку виконуються наступні умови (Барановська, 2011, с. 7): а) для кожного уроку визначте основну групу завдань, які учень успішно виконає. Передбачити

найближчу і середню – і довгострокову перспективу виконання завдань під час подальших занять. б) призначати завдання, що враховують особливості конкретної групи учнів; в) розумний підхід до оцінювання можливостей кожного методу, вибору відповідних методів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виявити найбільш важливі елементи роботи вчителя з підготовки предметів за вибором. Аналіз навчальних матеріалів, вибір типів і структур занять, наочних посібників і технічних засобів, вибір методів навчання.

Підготовка вчителів до факультативних занять базується на реалізації навчальних програм, які забезпечують наявність знань в обов'язковому обсязі й визначають спрямованість факультативних курсів. Тому підготовка до занять починається з усебічного аналізу матеріалу. Успіх позакласної діяльності залежить від рівня цього аналізу, представлення основних цілей і завдань позакласної діяльності.

У межах вивчення кожного факультативного курсу учні вивчають набір понять, що характеризують об'єкти реального світу. Кінцевим результатом навчання має стати засвоєння концептуальної системи з факультативного курсу. Кожна тема курсу тепер має підсистему понять. Учитель формує кожне поняття (елемент системи понять) відповідно до конкретної мети теми й обирає весь набір понять із факультативного курсу.

Учням важко розуміти природні й соціальні закони, формувати переконання, доводити й відстоювати певні ідеї, виявляти зв'язки та взаємозв'язки між об'єктами та явищами навколишньої дійсності, засвоювати методологічні знання про способи діяльності, методи пізнання і т.ін., навіть якщо закономірності й наукові факти брати до уваги й без відома.

Психологічний аналіз полягає у виявленні суті планованого матеріалу, задля підготовки до занять із певними групами учнів, окремими школярами. Моделювання таких занять допоможе вчителям підвищити їх ефективність.

Логічний аналіз матеріалу дає змогу виявити порядок уведення понять, тип планування занять для правильної організації процесу засвоєння.

Під час аналізу виховної значущості навчального матеріалу особлива увага приділяється поняттям, які допомагають формувати науковий світогляд, ідеологічні, моральні, естетичні погляди й переконання учня, щоб зв'язати навчальний матеріал із фактами та явищами навколишньої дійсності.

Нарешті, проводиться дидактичний аналіз. На основі результатів концептуального, логічного, психологічного аналізу й аналізу освітньої значущості матеріалу формується дидактична мета факультативного уроку і складається його план (Сікорський, 2000).

Факультативні заняття, як і уроки, можуть бути різних типів і мати свою структуру.

У наш час складові предмети за вибором зазвичай домінують в освітній практиці і не завжди виправдані (заняття під час створення залікових одиниць не враховуються).

Видатні місця належать класу варіантів, присвячених узагальненню й систематизації знань, тобто наведення розрізнених понять, закономірностей і законів у певну систему.

Кожен урок має свою внутрішню логіку й визначається дидактичними цілями, змістом, засобами, методами і прийомами навчання. Відомо, що універсалізація зовнішніх структур дуже шкідлива, коли метою навчання є засвоєння знань як інструменту пізнання діяльності, оволодіння методами науки та способами вирішення проблем, навичками й уміннями пошукової роботи. Це відноситься і до позакласної діяльності. Тому навіть найкраща структура факультативних занять не надає змоги ознайомитися з освітньою практикою.

Вибір методів навчання, що використовуються з предметів за вибором, багато в чому визначається їх цілями, функціями та завданнями. Додаткова освіта підпорядкована спільній меті й призначенню шкільного навчання,

тому разом із обов'язковою освітою воно спрямоване на забезпечення повноцінного розвитку особистості, створення сприятливих умов для самовизначення, підготовку до самореалізації в суспільстві. Загальні функції факультативної освіти узгоджуються з функціями обов'язкової освіти: розвиток, виховання, освіта.

Під час здобуття обов'язкової освіти, а також на факультативних заняттях вибір методу навчання також визначається низкою інших загальних дидактичних чинників: дидактичні та виховні цілі уроку; зміст і характер навчальних матеріалів; стан підготовки учнів, їх навантаження; рівень володіння вчителем тим, як організовувати різні заняття за формою; узгодження занять у розкладі; шкільне середовище; формат уроку.

Суть кожного з цих факторів зрозуміла, тому немає необхідності розкривати його зміст.

Крім того, предмети за вибором характеризуються кількома специфічними чинниками, які суттєво впливають на вибір методу викладання. Це вимоги та побажання учня, індивідуальні особливості та мотивація, що спонукали учня пройти певний курс за вибором (примусові заняття неадекватно враховують ці чинники).

Серед різних форм занять, розроблених за допомогою уроків, цілям і завданням факультативних занять найбільш відповідають дискусії, зустрічі, практичні справи, екскурсії, дидактичні ігри. Вони сприяють активізації особистості, виявленню її індивідуальних особливостей, схильностей і здібностей, а також задоволенню пізнавальних інтересів.

Учні обов'язково повинні брати участь у виборі факультативних форм і їх безпосередній підготовці. За цієї умови вони не визнають майбутню роботу, нав'язану вчителем. Адже його зміст і методи були визначені як результат співпраці всіх учасників освітнього процесу. Тобто, під час обговоренні організації пропонованого уроку, методики його проведення та

виду діяльності учня забезпечується внутрішня обізнаність про цю діяльність і позитивно позначається на її виконанні.

Урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів під час вибору факультативних методів навчання полягає в наданні можливості обирати ті методи навчання, які найбільш повно забезпечують розвиток школярів відповідно до їхніх освітніх здібностей.

Також важливо враховувати мотивацію, що спонукала учня обрати той чи інший елективний курс. Виходячи з цього, можна виділити наступні групи школярів:

1) учні, пізнавальний інтерес яких безпосередньо пов'язаний зі змістом конкретного елективного курсу;

2) учні з яскраво вираженою професійною орієнтацією, що відповідає змісту факультативу;

3) учні без чітко вираженого пізнавального інтересу цікавляться різними галузями знань;

4) учні, які відвідують факультативні заняття, керуються співчуттям до викладачів, які проводять ці заняття (Липова, 2009).

Стосовно формування світогляду школярів найбільш ефективними визнані розповіді, бесіди, лекції та ситуаційне управління. Найрозумніше поглиблювати теоретичні знання школярів за допомогою бесід, лекцій, вправ, пізнавальних ігор, методів вивчення програм, ситуаційного контролю, вправ з використанням лабораторних методів, практичних методів, пізнавальних ігор, методів вивчення програм. Це допомагає учням оволодіти навичками практичної роботи.

Уміння здобувати, систематизувати й застосовувати знання найкраще формується в процесі виконання вправ, лабораторних робіт і програмованого навчання. Здатність до навчання, навички самоосвіти ефективно формуються на основі вправ – практичних методів.

Грунтуючись на аналізі ефективності методу навчання, можна обрати саме той, який найбільш відповідає завданням особистісного розвитку (продуктивність мислення, пізнавальний інтерес, ініціативність, самостійність, емоційна сфера, особистісне спілкування).

Педагогічна наука акцентує увагу на тому факті, що резонанс між діяльністю вчителя й діяльністю учня можливий за адекватності педагогіки й виховного процесу, зіставленні загальнопедагогічних й індивідуальних методичних прийомів. Отже можемо дійти певних проміжних висновків:

1. Варіанти, якщо мета освіти полягає в тому, щоб учні засвоювали готові знання й зразки діяльності, то головне завдання вчителя – пояснити суть явищ і методів діяльності, щоб учні їх зрозуміли. Учителі пояснюють новий матеріал, підводять учнів до готових висновків, використовують різні наочні посібники, домагаючись тим самим усвідомленого засвоєння. Таке навчання можна назвати описовим. Завдання учня – запам'ятати й відтворити те, що він вивчив, і застосовувати знання за певними паттернами. Учні усвідомлено набувають знання відповідно до логіки викладу матеріалу вчителем: вони слухають, спостерігають, запам'ятовують і відтворюють знання й уміння. Це і є навчання відтворенню (репродукції).

Найбільш ефективним способом передачі готових знань є проблемний виклад матеріалу. Учні отримують інформацію та відтворюють її. Проблемний виклад матеріалів є найбільш доказовим, вчить науковому мисленню, є зразком творчого пошуку учнів, підвищує інтерес до знань.

2. Якщо метою є залучення учнів до активної самостійної роботи для розвитку їхнього мислення, викладач застосовує інформаційні та мотиваційні методи навчання. У наш час він здебільшого керує (освітнім) навчальним процесом на заняттях, організовує пізнавальну діяльність учнів і частково пояснює нові матеріали. Активність студента розкривається шляхом поетапного пошуку вирішення проблемної задачі. Як результат, учні набувають певного рівня знань під час виконання роботи під керівництвом

педагога. Цей метод навчання називається пошуковим методом. У цьому випадку йдеться про інформаційно-пошукові методи навчання.

За допомогою цього методу навчання евристична розмова вважається найефективнішим методом навчання. Це система питань, запланованих викладачем, кожне наступне питання впливає з попереднього, і його місце в бесіді є виважено мотивованим. Усі питання й відповіді на них у сукупності покликані розв'язувати конкретну проблему. Головне, щоб загальне питання було простим питанням, відповідь на яке допоможе студенту розв'язати проблему (Кизенко, Васьківська, Бондар та ін., 2016).

Якщо вчитель досягає такого рівня активності учнів, коли вони самостійно здатні виконувати завдання загального характеру, то такий метод навчання називається мотиваційним, а метод навчання називається дослідницьким. За застосування такого методу навчання досягається найвищий рівень пізнавальної самостійності учня. Разом із тим, слід зазначити, що коли тема дослідження надається після вивчення теми, студент стикається з необхідністю застосовувати знання в нових ситуаціях; коли це завдання надається для вивчення нового навчального матеріалу, за допомогою самостійного застосування отриманих знань студент здатний застосовувати отримані знання в нових ситуаціях. наступні теми (Ярмаченко, 2001, с. 134) набувають нових знань, які важливо зрозуміти. Як результат, найбільш активна пізнавальна діяльність студентів забезпечується мотиваційними методами дослідження.

Кожен наступний із перерахованих вище методів в сховище знань і способів впливу на учня визначає найвищий рівень його пізнавальної самостійності.

Для підготовки предметів за вибором важливим виявляється раціональний добір наочних посібників і засобів навчання (у тому числі й інформаційних). Учителі повинні враховувати основні умови вибору й використання наочних посібників в освіті: 1) специфічну роль, яку мають

відігравати наочні посібники у вирішенні навчальних завдань, 2) поведінку, яку викликають наочні посібники в учнів, 3) як поведінка учнів пов'язана з використанням наочних посібників і наочних посібників з поведінкою, яку учні повинні виконувати для вирішення навчальних завдань, як це робити (Кизенко, Васьківська, Бондар та ін., 2016). Якщо ці дії не співвідносяться між собою, візуальні аксесуари та наочні посібники не сприятимуть досягненню цілей факультативного уроку.

Візуальний матеріал, що використовується під час уроків, може не тільки унаочнювати зміст навчання, але й виконувати пояснювальну функцію, тобто інтерпретувати та показувати можливі шляхи його використання. Типи візуалізацій, що використовуються в школах, можуть бути класифіковані залежно від їхнього змісту й функційності (Малихін & Ліпчевська, 2022): 1) натурні, реальні моделі (манекени, геометричні тіла, макети різних об'єктів, технічні зразки), їх перспективні зображення (фотографії, художні репродукції); 2) умовні графічні зображення, різні за формою і змістом (креслення, візуальні зображення в системі осьової зйомки, ізотермічної проекції, розрізи, ескізи, різні технічні схеми і т. ін.; 3) символічні моделі (графіки, діаграми, формули, рівняння, окремі математичні вирази й символи).

Щоб сформувати в учня знання про характеристики конкретного об'єкта, необхідно використовувати візуальні образи й моделі, які схожі на реальні об'єкти та є простою альтернативою їм. Графічні зображення використовуються для засвоєння властивостей і взаємозв'язків, прихованих від безпосереднього сприйняття, які не впливають із самого існування об'єктів. Розглядають 2 основних моменти: 1) яку конкретну роль візуальний матеріал грає в засвоєнні об'єктів, і 2) зміст об'єкта і змістовна сторона об'єкта.

У практиці освіти психологічні відмінності в типі наочності використовуються не в повній мірі. Дидактичний принцип наочності

фокусується тільки на доступності, виразності й ілюстративності зображення. Звичайно, усе це необхідно, але недостатньо. Щоб вирішити питання про те, який тип наочності є найбільш оптимальним, необхідно всебічно проаналізувати зміст і структуру знань за врахування функцій, які повинні виконувати наочні посібники. Отже, у певних випадках наочність може супроводжувати опис нових навчальних матеріалів або ставати засобом вирішення проблем, виконання практичних робіт із вимірювання, лабораторних, виробничих та ін.

Роль інформаційно-комунікаційних засобів навчання в підвищенні пізнавальної активності учнів, ефективності та якості викладання добре відома. Цьому сприяє випуск численних прозорих плівок і кіноплівкових стрічок для середніх шкіл. Однак педагогічна й суто методична література застерігає від використання технічних засобів навчання як об'єкта самого по собі. Вони повинні органічно поєднуватися з візуальними аксесуарами, керуючись триєдністю: необхідність – доцільність – психолого-педагогічна значимість.

Задля ефективного застосування інформаційно-комунікаційних засобів навчання, учителям необхідно робити наступне: 1) знати, як викладати конкретний навчальний предмет; 2) уміти застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби навчання в необхідних освітніх ситуаціях; 3) знати фінансування застосування інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

Використання інформаційно-комунікаційних чи інших засобів залежить від рівня підготовки вчителя й обраного ним методу навчання. Педагог повинен узгодити методологію опису матеріалу з методологією, яка зазвичай використовується під час використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Під час застосування наочних посібників й інформаційно-комунікаційних засобів навчання необхідно враховувати вікові й особистісні особливості учня, деталі змістонавчального матеріалу й особисті якості

(учитель краще володіє мовою, інший більш оригінальний в дизайні пристрою та ін.).

Отже, планування елективних предметів (курсів) із використанням наочних посібників й інформаційно-комунікаційних засобів навчання передбачає виділення навчальних матеріалів для проведення досліджень, у яких необхідно використовувати візуальні або технічні засоби, а також визначення освітніх цілей їх застосування. Вибір наочних посібників й інформаційно-комунікаційних технічних засобів, придатних для вирішення поставленого завдання. Наочні посібники та інформаційно-комунікаційні засоби, роз'яснення завдань щодо їх застосування. Наочні посібники, застосування інформаційно-комунікаційних засобів на уроці.

Інформатизація освітніх установ у наш час є обов'язковою умовою розвитку країни. Інформаційні й мультимедійні технології роблять уроки й факультативні заняття більш зрозумілими, яскравими, цікавими й сучасними. Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяло розширенню можливостей вчителів щодо розвитку інтелектуального й творчого потенціалу учнів.

Демонстраційний матеріал для дидактико-методичного супроводу повинен містити відео, аудіо, фотоінформацію, анімацію й ілюстрації, які допоможуть дитині засвоїти максимально ефективно урок. Серед найкращих елементів: інтерактивні таблиці, моделі, інформаційні й мультимедійні тренажери та ігри. Такі розробки мають велике значення для вивчення природничих наук, зазвичай на практичних заняттях. Адже не завжди є змога самостійно застосовувати певний досвід на уроці.

Комплексна підготовка вчителів із предметів за вибором є важливим компонентом системи заходів щодо підвищення ефективності вивчення предметів за вибором.

Під час підготовки до навчання предметів за вибором учитель ретельно аналізує програмні матеріали (концептуальні, психологічні, логічні,

педагогічна значимість, дидактичні), обирає педагогічно доцільний тип і структуру уроку, обирає оптимальний метод навчання, планує використання наочних посібників й інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Тобто вона комплексно вирішує взаємопов'язані освітні завдання.

Таким чином, ефективність елективних предметів багато в чому залежить від загальних вимог до організації уроків, рівня методичної підготовки вчителів до організації та проведення цих занять, сприйняття сучасних вимог до елективних предметів за врахування деталей занять в інтересах учнів.

10.1 Становлення і розвиток форм організації навчальної діяльності учнів у педагогіці в контексті забезпечення індивідуалізації навчання

У наш час у більшості розвинених країн світу проводяться освітні реформи, й особлива увага приділяється проблемі диференціації й індивідуалізації освіти. Це вимагає відповідної реакції українських шкіл на процес шкільних реформ у найбільш розвинених країнах світу.

1. Диференціація освіти у формі врахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів у процесі навчання, заснована на поділі на характерні типологічні групи за різними показниками, є одним із важливих напрямів модернізації школи. Природа особистісно-орієнтованої освіти визнає базові цінності формування особистості як індивідуума й надає кожному учню право обирати свій власний шлях розвитку, зокрема, вибір власної форми освітньої діяльності. Індивідуальна програма, групова або колективна форма роботи. Реалізація особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, що враховує здібності, схильності й інтереси дитини, є основною передумовою диференціації й індивідуалізації навчання.

Процес модернізації змісту освіти носить еволюційний характер, заснований на обліку позитивного досвіду школи, і в той же час новий підхід, обумовлений сучасними тенденціями суспільного розвитку, забезпечує

якісне оновлення змісту освіти відповідно до пріоритетних цілей освіти. Вони охоплюють загальний розвиток особистості, забезпечуючи зростання її духовного, етичного, естетичного, емоційного, фізичного й соціального потенціалу; підготовку студентів до роботи, активної ролі в економічному й соціальному житті суспільства, швидких змін у технологіях й успішної діяльності в умовах мультикультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності, розв'язання проблемних ситуацій.

У контексті пріоритетних цілей освіти визначено основні засоби підвищення ефективності системи освіти:

- забезпечення високого ступеня розвитку всієї системи освіти, зосередженості на майбутніх проблемах індустріальної й постіндустріальної цивілізації й формуванні системи безперервної освіти;
- активізація принципів створення гуманного середовища в освіті, розвиток інклюзивної особистості та створення передумов для саморозвитку, індивідуалізації та диференціації навчання, а також освітніх технік особистісної орієнтації;
- формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати в колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення;
- упровадження гуманних методів навчання за використання високорозвинених інтелектуальних технологій та інноваційних методів навчання.

Усі ці важливі чинники повинні враховуватися в постійно оновлюваному шкільному освітньому процесі та якісно відображати ці зміни.

Увага до проблеми індивідуалізації та диференціації навчання особливо зросла під час серйозних змін у суспільстві. Здебільшого це пов'язано з трансформацією форм навчання, проблемами організації навчальної діяльності учнів у межах різних освітніх систем.

З історичної точки зору індивідуальна освіта є найдавнішою. Людство використовувало індивідуальні форми освіти протягом усього свого розвитку, але все ще використовує їх сьогодні. З розвитком суспільства, з поступовим накопиченням знань про освітню діяльність і появою писемності як засобу закріплення знань, освіта ускладнюється. Суспільство розділяється на окремі галузі діяльності, і виникають його спеціальні інститути – школи. Ціла плеяда видатних педагогів минулого – Ф. А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці визнавали різні рівні розвитку здібностей і необхідність використання різних форм і методів роботи з дітьми.

Я. А. Коменський у «Великій дидактиці» зазначав, що в школах того часу не було одночасного навчання груп учнів, учителі працювали індивідуально, і велика кількість учнів вимагало від учителів виконання часто безглуздої роботи. Індивідуальне навчання мало деякі недоліки, але воно було природним і відповідало потребам суспільства. Об'єднання в невеликі групи не були систематичними й почали поширюватися в пізньому Середньовіччі.

Уже в XII–XIII століттях, в університетах, потім у середніх школах (XV–XVII ст.) в освітній практиці стали використовуватися групові методи навчання.

К. Ушинському належить ідея реалізації індивідуального підходу до учнів в контексті колективної навчальної діяльності на заняттях. Він запропонував поєднувати загальні заняття з індивідуальними формами роботи, заснованими на використанні активних методів навчання, у зв'язку з індивідуальними особливостями школярів.

Протягом XX ст. увага до проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, зокрема до форм навчання, значно зростала, особливо в періоди істотних змін у суспільстві, починаючи з 20-х років, як у СРСР, так і в інших країнах.

У педагогічній практиці експериментували з різними системами навчання, які й визначили основні історичні різновиди форм навчальної діяльності учнів.

Система навчання характеризується певним набором компонентів, їх змістом і взаємозв'язками між ними. Вони визначають організацію вивчення змісту освіти в часі й просторі та забезпечують наступне:

- розподіл навчальних матеріалів за роками;
- місце навчання, контингент учнів;
- обсяг навчальних завдань відповідно до вікових та особистісних особливостей учня;
- засоби навчання, форми пріоритетності навчальної діяльності;
- належна роль педагога в організації навчально-пізнавальної діяльності учня та ін;

У XVI–XVII століттях у братських школах України та Білорусі з'явилися нові форми організації навчальних занять, що передбачають певні елементи класної системи навчання. Після впровадження класної системи в масову освітню практику вчителі-експериментатори неодноразово намагалися створити власну освітню систему (Галузинський. & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

У XVIII столітті, в Західній Європі та Америці намагалися відмовитися від класної системи. На той час існувала суперечність між потребами суспільства та можливостями школи, а також між різними ступенями наукових досліджень. Перехід від обробної промисловості до великої машинобудівної зажадав збільшення числа працівників, які отримали початкову грамотність і освіту в інтересах правлячого класу. Це призвело до необхідності освіти в сільській місцевості. Почався інтенсивний пошук форми навчання, яка надала б змогу одному викладачеві навчати набагато більше учнів, ніж коли-небудь практикувалося.

Поширювалася белл-ланкастерська система навчання, розроблена англійськими пастором-педагогом А. Беллом та вчителем Дж. Ланкастером, які запропонували систему взаємного навчання (1798). Було взято до уваги думку Я. А. Коменського про заповнюваність аудиторії до 300 осіб, учитель одночасно давав вказівки, а кращі учні навчали інших. Методи навчання були надзвичайно стандартизовані. Суть їх полягала в тому, що старші школярі і ті, хто добре вчився, були помічниками вчителя, які під його керівництвом навчали інших учнів. Заняття проводилися в залі для більш ніж 300 учнів і були розділені на групи по 10-15 осіб, закріплені за спостерігачами (старшокласниками). Спостерігач отримував щоденні завдання від викладача і працював з молоддю. Підручників не було, і їх замінила велика таблиця, розвішана по стінах зали. Учні в таких школах набували навичок раніше, ніж у звичайних школах, але ця система не гарантувала належної якості знань (Галузинський. & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

Проблему організації навчання в класі з учнями, різними за здібностями, висунули в першій половині ХХ ст. німецький філософ і психолог Вільям Штерн (1871–1938) і швейцарський психолог і педагог Едвард Клапаред (1873–1940). Але ідею «Школа в міру можливостей дитини» у практичному плані розвинув німецький педагог Джозеф Антон Сікінгер (1858-1930), який підкреслював, що вік дитини не завжди збігається з його розумовим розвитком. Таким чином, різні здібності дитини призводять до створення відмінних від однолітків КЛАСІВ. 1) базовий – для дітей із середніми здібностями; 2) для малозабезпечених, «зазвичай не закінчують школу»; 3) допоміжний – для розумово відсталих; 4) для найбільш здібної людини, яка може продовжити навчання в класі іноземної мови, або «перехідною», середній школі. Учні розподіляють на класи на підставі результатів психологічних тестів і характеристик вчителя. Тривалість навчання в таких класах була різною: в основному класі – 8 років, у класах, що підтримують

розвиток, і допоміжних – 4 роки, в перехідний період – 6 років. Ця система отримала назву Mannheim system (Мангеймська форма організації освіти) (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004). У неї було багато прихильників не тільки в Європі, але і в Америці. Зараз цю систему часто піддають критиці, оскільки Зіггінгер заснована на помилковому уявленні про важливе значення впливу біопсихологічних факторів на кінцевий результат розвитку учня.

Американські школи наприкінці 19 століття використовували банківську систему навчання, що складалася з поєднання групових та індивідуальних форм. Крім звичайних уроків учитель і його помічники проводили індивідуальні заняття як з найсильнішими, так і з слабкими учнями (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

Спроби повернутися до індивідуальних форм освіти й універсалізувати її з'явилися на початку ХХ століття. У Сполучених Штатах, Сполученому Королівстві та багатьох інших західних країнах почали впроваджувати системи індивідуальної освіти, призначені для підготовки активних і діяльних державних функціонерів. Найбільш поширеним у системі освіти був «план Далтона» (від м. Дальтон у США, автор – Елен Паркхерст). Працюючи в таких школах, учні не займалися колективною роботою в класі, їм надавали свободу вибору змісту уроку, обов'язків з певного предмету і використання власного робочого часу. Усі програмні матеріали були розділені на завдання, зазначені на спеціальній картці у вигляді короткого письмового завдання із зазначенням джерела питання і з якого учень може знайти відповідь на поставлені питання. Усі учні підписали контракт з педагогом на самостійне виконання завдання протягом певного періоду часу. Керуючись письмовими завданнями, вони виконували свою роботу самостійно, поодиноці або в невеликій групі з 3-5 осіб у темпі, доступному кожному. Дослідницька робота була занесена в наступні картки: лабораторну картку інструктора (педагога), особисту реєстраційну картку учня (здобувача

освіти) і реєстраційну картку класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях, тому план Далтона має іншу назву – лабораторний план. У той час «план Далтона» породив нездорову конкуренцію серед учнів, у твердження індивідуалізму та нераціональне використання часу. Крім того, цю систему освіти довгий час не використовували, оскільки більшість учнів не мали змоги самостійно створювати навчальні матеріали (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

Активне відродження плану Далтона відбулося в 50-х і 60-х роках, коли було розроблено та почали застосовувати план Трампа (розроблений Трампом). Його суть полягала в спробі максимально індивідуалізувати освітній (навчальний) процес за допомогою різних гнучких форм організації. Він поєднував індивідуальні заняття та заняття у великих аудиторіях і невеликих навчальних групах. Лекції читали досвідчені педагоги перед великою аудиторією (100-150 осіб) із використанням сучасних методик викладання. У невеликих групах (по 10-15 осіб у кожній) матеріали курсу обговорювали під керівництвом найбільш компетентних, а індивідуальна робота проводилася в аудиторіях і лабораторіях. Ця система вимагала чіткої роботи та матеріальної підтримки педагогів (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

Комплексний метод навчання було запроваджено на початку 20 століття Адольфом Фер'єром у Швейцарії, Овідієм Декролі в Бельгії та Ей Джей у Німеччині. Його розпочав Шульц. Його суть полягала в об'єднанні навчальних матеріалів у складні теми. Однак складність порушувала об'єктивність освіти – систематичне вивчення основ науки. У СРСР комплекс вважався альтернативою доктрині середньої школи, а комплексна програма «праця», «природа», «суспільство» та інші західні загальноосвітні програми мали власний зміст, який не давав твердих і систематизованих знань, тому в 30-ті роки повернули до класної системи (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

Аналіз організаційної форми навчальної діяльності студентів у вітчизняній системі освіти показує, що розвиток класної системи в Україні здебільшого здійснюється за допомогою класно-урочної системи під впливом наукових праць К. Д. Ушинського. Він показує, що воно проходило інтенсивно в ХХ столітті. У певний час помилковість класової системи була помічена в тому, що, на думку опонентів, не враховувалися вікові особливості учнів, навчання було пасивним, стан учня був малорухливим, а матеріал засвоювався незначною частиною, тому діти не встигали, не бачили загалом здобутих результатів і перспектив своєї роботи.

У 20-ті роки ХХ століття деякі дослідники намагалися нав'язати радянську школу як універсальну групову форму навчання на основі методу бригадної лабораторії. Передбачалося, що засновані на зв'язках, бригадні форми навчання, розраховані на співпрацю дітей в освітній діяльності, могли б нейтралізувати недоліки плану Далтона. Саме тому спеціально було розроблено нову систему занять, що отримала назву Бригадного лабораторного методу. Суть його полягала в тому, що учнів об'єднували в постійну команду для проведення навчальних занять, і кожен отримував завдання на роботу на тривалий період – більше 1 тижня, яке виконувалося на основі вільного графіка занять за допомогою педагога в якості консультанта. Фактично урок, що представляє собою строгий облік знань, був ліквідований. Паразитизм бригадно-лабораторного методу призвів до того, що навчальна робота була нівельована, і одні учні паразитували за рахунок інших та ін.

Крім того, у цей період була нав'язана система проєктування, розроблена Кіппатріком. У її межах відмовилися від програми, занять у класі і на вчителя було покладено роль консультанта. Школярів змушували виконувати різні завдання переважно в групах практичного характеру (Галузинський & Євтух, 1995), (Історія педагогіки: курс лекцій, 2004).

У 30-50-ті роки ХХ століття освіта в школах України здійснювалася здебільшого на основі класної системи, яка передбачала фронтальну організацію занять. Інтерес до групової роботи в педагогіці того часу був пов'язаний із проблемами пізнавальної активності, самостійності учнів (тобто ступенем самостійності учнів). Аналізуючи організацію роботи учнів на заняттях, учені дійшли висновку, що коефіцієнт корисної дії учнів на індивідуальних заняттях коливається від 40 до 60%. Тому вчителі, намагаючись опанувати нові методики викладання, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на заняттях, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження активних методів навчання в практику.

У 70-ті роки ХХ століття дослідження загальних форм навчання було пов'язане з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі. Класно-урочна система у той час перетворюється на домінуючу в багатьох країнах, у тому числі й в Україні, і мала багато позитивних рис. Вона забезпечувала єдність системи освіти по всій країні і полегшувала планування та програмування навчальних предметів. Використання цієї системи значно полегшило використання фронтальної роботи.

На сучасному етапі класно-урочна система є домінуючою в процесі закладів загальної середньої освіти, але все більшого значення набувають й інші типи організації освітнього процесу. Прикладами можуть слугувати модульні системи навчання, модульно-оцінювальні системи навчання та проєктні методи (project methods). Деякі з них набули широкого застосування в закладах середньої професійної та закладах вищої освіти, особливо в аспекті використання модульних систем оцінювання.

Метод проєкту в сучасних освітніх реаліях гармонійно інтегровано до системи навчання. Учні проводять власні дослідження в межах виконання проєктів (як групових, так й індивідуальних). Завершений проєкт публічно

захищається під час проведення наукових заходів або на рівні класу, школи та ін..

На ґрунті аналізу організаційних форм навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності учнів в історичному контексті можна говорити, що їх становлення й розвиток часто здебільшого визначається соціально-історичними умовами. Однак певні експериментальні освітні системи іноді не в повній мірі відповідали потребам суспільства, а тому з часом втрачали свою актуальність. Наприкінці ХХ століття основним напрямом розвитку школи стала гуманізація, реалізація положень особистісно-орієнтованого, індивідуалізованого і диференційованого підходів в освітньому процесі, метою яких було створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення і активне використання його індивідуальних особливостей в освіті.

Зупинимося більш детально на визначення сутності дидактичної категорії «форми організації навчальної діяльності учнів», а також існуючих їх класифікаціях.

У педагогічних словниках поняття «форма» визначають як зовнішній контур, зовнішність і обрис об'єкта. Зовнішнє представлення змісту; встановлений зразок чого-небудь; пристосування для додання чого-небудь певних обрисів та ін. (Ярмаченко, 2001).

В енциклопедії освіти (Ю. Мальований) визначено різні класифікації поняття «форма» (Кремень, 2008).

Пропонують різні підходи до суттєвої диференціації форм навчання: загальні (індивідуальні, групові, фронтальні) та специфічні (уроки, семінари, екскурсії, практичні заняття тощо). Багато дослідників використовують термін «форма організації навчання» для позначення аудиторних та інших систем навчання, уроків, екскурсій, семінарів, практичних занять, іспитів, тестів, фронтальних, групових та індивідуальних організацій навчання. Однак і на сучасному етапі розвитку педагогіки не сформувався єдиний

підхід до цього педагогічного явища. Зазначається, що суть поняття «форми організації» навчальної діяльності полягає в зовнішньому поданні спільної діяльності педагогів й учнів, яка здійснюється відповідно до встановлених процедур та визначених режимів. Йдеться про уроки, семінари, практичні заняття, екскурсії, конкурси, гуртки, домашні заняття тощо (Бондар, 2005), (Гончаренко, 1997), (Пометун & Пироженко, 2005), (Савченко, 1999), (Савченко, 1997), (Мальований, 1992), (Ярошенко, 1993), (Ярошенко, 1998), (Ярошенко, 1999).

Вал. Бондар розрізняє поняття «форми навчання», «форми організації навчальних процесів» і «форми організації освітньої діяльності». Він називає форми навчання: стаціонарна (денна), вечірня, комунікативна, очна, екстернатна, дистанційна, домашня освіта.

На думку вчених, організаційну форму навчання можна розділити на 3 групи залежно від її розташування:

- 1) заняття, що проводяться в школі (уроки, факультативні курси, семінари, практичні заняття та ін.);
- 2) заняття, що проводяться поза школою (екскурсії, олімпіади, конкурси та ін.);
- 3) заняття вдома (домашнє завдання).

Вал. Бондар виділяє організаційні форми навчальної діяльності, а саме індивідуальна, парна, групова, аудиторна, фронтальна, а також різні їх поєднання. На освітніх уроках, вчителі організують навчальну (навчально-пізнавальну) діяльність учнів з різним ступенем залученості до процесу спілкування між собою й учителем. Зовнішнім виявом такого спілкування, співпраці суб'єктів освітнього процесу, є форма організації навчальної діяльності учнів (Бондар, 2005).

На думку вчених, система навчання визначає організацію вивчення змісту освіти в часі й просторі. Сутність кожної форми навчальної діяльності визначається бажаним видом навчально-пізнавальної діяльності учня або їх

поєднанням, а також керівним характером викладача в цій діяльності. Ще одним елементом змісту категорії «форми навчання» є форма навчальної діяльності учнів на заняттях. Водночас, учені розрізняють колективні й індивідуальні форми навчальної діяльності учнів (Кремень, 2008); (Мальований, 1992).

На думку О. Ярошенко, цілісну систему форм навчальної діяльності школярів становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність: «Поділ цей зумовлюється насамперед відмінностями між кількістю суб'єктів кожного із зазначених видів діяльності та характером спілкування між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться» (Гончаренко, 1997); (Кремень, 2008); (Ярошенко, 1993), (Ярошенко, 1998), (Ярошенко, 1999)].

О. Савченко поняття «форма навчання» трактує як певний порядок і визначений режим спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання (Савченко, 1999).

Уважаємо, що українські дидакти Ю. Мальований, В. Онищук, В. Паламарчук, Валентина Паламарчук, В. Римаренко здійснили більш чітку диференціацію й ієрархію понять: «форма навчання» (загальне поняття), «форми організації навчально-виховного процесу» (урок, семінар тощо), «форми організації навчальної роботи учнів» (індивідуальна, групова, колективна), «форми організації навчання» (денна, вечірня, заочна), що найбільш відповідає сучасним вимогам до організації освітнього (навчально-виховного) процесу (Мальований, 1992).

Таким чином, можна відзначити, що зміст дидактичної категорії «форми навчання» формується всіма розглянутими поняттями.

Суть першого рівня охоплює всі явища, пов'язані з навчанням як загальноосвітнім процесом. Система навчання відповідає вказаному рівню.

Суть другого рівня охоплює низку явищ щодо самостійних ланок освітнього процесу – організацію навчальних занять. Зокрема, використовуються такі форми: уроки, лекції, семінари, навчально-практичні

заняття, екскурсії, дидактичні ігри, тести, колоквіуми, домашні завдання, та ін..

Нарешті, сутність третього рівня характеризує навчальну діяльність учнів на заняттях (Мальований, 1992).

Таким чином, на наш погляд, серед безлічі визначень поняття «форми організації освіти» можна виділити кілька основних аспектів:

- це загальна системна характеристика процесу навчання;
- у ньому відображаються відомості про місце і час навчання, кількість учнів;
- співвідношення управління й автономії;
- співвідношення цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання;
- види освітньої діяльності;
- особливості взаємин педагога і здобувача освіти під час роботи з матеріалом.

Уже досить довгий час уроки є організованою формою навчальної діяльності учнів на заняттях, доступною в освітній практиці. Саме так відбулася класифікація форм організації навчальної діяльності учнів на основі різних критеріїв і функцій.

Давайте розглянемо основні з них.

Колективна форма навчальної діяльності об'єднує зусилля учнів для її досягнення і, як вищий ступінь такої єдності, передбачає розподіл функцій і відповідальності між учасниками діяльності, співробітництво, засноване на взаємодопомозі в процесі діяльності й відповідальності кожного виконавця за результати роботи, за команду.

Форма фронтального навчання, яка організовує навчальну діяльність учнів, передбачає навчання групи учнів або цілого класу однією людиною (як правило, учителем). Під час фронтального навчання весь клас працює над одним завданням за безпосереднього керівництва вчителя. Водночас, учитель

організовує роботу класу в єдиному темпі, намагаючись однаково впливати на всіх учасників роботи.

Переваги: легко готується. Потрібно менше часу. Це забезпечує підтримку належного рівня дисципліни. Учитель цілеспрямовано скеровує пізнавальну діяльність учнів.

Недоліки: не в повній мірі враховуються індивідуальні особливості учня. Орієнтація на середньостатистичного учня. Талановиті діти, які ігнорують потреби учнів з низькими освітніми можливостями. Нездатність забезпечити належний рівень освітнього спілкування між учнями.

Групові навчальні заходи – це форма організації навчання в невеликих групах учнів, об'єднаних спільними освітніми цілями, при непрямому керівництві викладачів і співпраці зі студентами.

Переваги: формування позитивної мотивації навчання в школярів. Може бути реалізовано природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Недоліки: може знизитися рівень активності – сильні й активні учні можуть пригальмовувати пасивних.

Парні освітні заходи – це форма організації навчання учнів у парах, що забезпечує безпосередню співпрацю між двома учнями для виконання спільних завдань, спрямованих на взаємне оцінювання, взаємоконтроль і взаємодопомогу.

Перевага: взаємне навчання та взаємоконтроль.

Недоліки: Підготовка до уроку займає багато часу в учителя.

Індивідуальні форми не вимагають спільної мети діяльності; кожен учасник діє незалежно від інших, залежно від своїх здібностей до навчання в своєму власному темпі.

Переваги: можливість повністю індивідуалізувати зміст, методи і темп навчання.

Недоліки: учні не взаємодіють безпосередньо один з одним. Контакти з вчителями обмежені і недовговічні.

Розглянемо кожну форму більш детально.

Фронтальне навчання було вдосконалено в напрямі збільшення обсягу проблемного навчання, включаючи використання проблемно-орієнтованих методів і технік навчання, а також створення проблемних ситуацій.

Під час фронтальної роботи важко забезпечити високу активність усіх учнів через різний рівень освітніх можливостей. Освітнє спілкування між учнями також скоротилося. Отже, позитивними аспектами фронтальної роботи є: зниження витрат зусиль учителів на підготовку до уроків. Забезпечити належний рівень знань з навчального предмету. Навмисне управління командною роботою. До негативних характеристик відносяться орієнтація на «середніх» учнів; ігнорування потреб сильних учнів, та учнів з низьким рівнем освітніх можливостей; забезпечення необхідного рівня спілкування між учнями; неадекватне захоплення вчителів до творчості, використання освітніх навичок.

Колективна форма навчання відрізняється від фронтальної форми навчання тим, що учні класу розглядаються як єдина команда з особливостями взаємодії зі своїми власними лідерами.

Ю. Мальований вважає, що колективна форма може бути реалізована як в умовах групової або фронтальної (загальної аудиторної) роботи, так і під час роботи в парах. Це відноситься до принципового підходу до поняття форми, який відбивається в колективному або особистому характері діяльності, а також у зовнішніх умовах її здійснення. Колективна форма навчальної діяльності передбачає наявність спільної мети, єдність зусиль учнів стосовно її досягнення, і як вищий ступінь такої єдності – розподіл функцій і відповідальності між учасниками діяльності, співробітництво, засноване на взаємодопомозі в процесі діяльності, а також відповідальність

учнів за її досягнення. кожен виконавець звітує за результати роботи перед командою (Мальований, 1992).

Коллективна форма навчальної діяльності з'являється тільки в тому випадку, якщо всі учасники активно й систематично беруть участь у навчанні цієї групи.

Значущість ролі колективних форм підтверджується сучасними дослідниками. О. Пометун і Л. Пироженко виділяють наступні ознаки колективної роботи: у всіх учасників існує спільна мета. Розподіл праці, функцій, відповідальність, співпраця, взаємодопомога. Суто суспільно корисна діяльність кожної людини й кожної індивідуальності. Обсяг роботи, яку виконує група, завжди більший, ніж обсяг, який виконує група або окремі члени групи. Нещодавно з'явився термін «кооперативне навчання», який також є своєрідною колективною формою (Пометун & Пироженко, 2005).

Групова форма навчальної діяльності передбачає використання спільних зусиль учнів групи для вирішення спільних завдань. Це комплексна форма організації пізнавальної (навчально-пізнавальної) діяльності на заняттях і передбачає використання спільних зусиль учнів групи для вирішення поставлених викладачем завдань – спільне планування, обговорення, вибір способів вирішення навчальних завдань, взаємопідтримка і співпраця, взаємоконтроль і самооцінка.

Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в невеликих групах учнів, об'єднаних спільними освітніми цілями, за допомогою непрямого керівництва викладачів і співпраці зі студентами. Відносини між викладачем і студентом набувають характеру співпраці. Учителі безпосередньо беруть участь у роботі групи тільки в тому випадку, якщо в учнів виникають питання й вони самі звертаються до вчителя за допомогою. Групові освітні заходи, на відміну від фронтальних та індивідуальних освітніх заходів, дають змогу дітям реалізувати своє природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці.

Науковці стверджують, що групова навчальна діяльність на занятті забезпечує умови для формування позитивної мотивації навчання школярів (Савченко, 1999); (Савченко, 1997); (Ярошенко, 1993), (Ярошенко, 1998), (Ярошенко, 1999).

Учені виділяють різні групові форми освіти: ланки, бригади, кооперативні групи, диференційовані групи. Робота у формі ланок – діяльність групи з відносно стабільним складом під керівництвом лідера. Навчальна форма бригади являє собою діяльність тимчасової групи з виконання певних завдань і здебільшого використовується для організації експериментальної роботи учнів, проведення практичних занять з фізики, хімії, біології, трудового навчання. Оптимальна кількість членів команди – 5–8 учнів. Спільна форма організації освітньої діяльності ефективна й може бути застосована до різних уроків.

Однак дослідження показали, що робота в груповому стилі може знизити рівень активності: сильні, активні учні сповільнюють пасивних (у зворотних ситуаціях).

Важливим внеском у вивчення цього питання була створена концепція групової освітньої діяльності, що була зроблена О. Ярошенко. Групова освітня діяльність – це систематична пізнавальна діяльність невеликих груп учнів, створених у межах одного класу, де вони працюють разом протягом тривалого часу для виконання освітніх завдань (Сафіулін, 2004, с. 41–43).

Невелика дослідницька група стає єдиним суб'єктом освітньої діяльності, якщо група сформована відповідно до наступних умов:

- урахується психологічна сумісність членів однієї групи і їхнє бажання працювати спільно для вирішення освітніх завдань;
- у невеликих групах не менше 50% учнів можуть працювати на належному рівні.

Щоб створити відповідні умови для роботи в групі, викладач має зробити наступне:

- укомплектувати навчальну групу;
- навчальні матеріали, які були структуровані певним чином;
- розробити спеціальні завдання для роботи в малих групах.

Групи можуть бути однорідними (із приблизно рівними освітніми можливостями учнів) і гетерогенними (з різними освітніми можливостями учнів).

Для розроблення системи завдань для групової діяльності учнів також потрібен особливий підхід. Доцільно створювати ці завдання за врахуванням наступних вимог.

1. Кількість завдань має бути достатньою для закріплення й перевірки встановленого мінімуму знань протягом певного часу.

2. Складність завдання достатня.

3. Завдання виділяються.

4. Крім групових завдань, існують завдання для індивідуальної перевірки групової навчальної діяльності.

Також важливо виконувати функцію контролю в груповій діяльності (Сафіулін, 2004).

Про хороші результати в навчанні, вихованні та розвитку учнів свідчать парні навчальні заходи (взаємоперевірка самостійної роботи, диктант, домашнє завдання та ін.).

Парна навчальна діяльність передбачає безпосередню співпрацю двох учнів для виконання спільної роботи, спрямованої на взаємооцінку, взаємоконтроль, взаємопідтримку за непрямого керівництва педагога, склад пари, який може навчатися в парах, визначається вчителем за врахування симпатії й працездатності учнів.

Дослідники виділяють наступні види парної роботи:

- статична пара, яка об'єднує учнів, що сидять за однією партою (виконується не тільки роль учня й наставника, а й викладача – чому сталася помилка, виконайте завдання будь-який інший спосіб);

- динамічні пари (завдання розділено на 4 частини: кожен учень повинен 3 рази обміркувати свою частину разом із партнером, і 3 рази необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного);
- пари варіантів (члени групи отримують завдання, виконують його й роблять висновки разом із наставником).

Індивідуальна форма роботи – одна з найдавніших форм в історії педагогіки. Організація такої роботи на заняттях дає змогу відповідати здібностям і вмінням учня й коригувати темп навчання відповідно до потенційних можливостей. Це важливо за умови реалізації диференційованого підходу до навчання.

У сучасній науковій літературі виділяються такі види індивідуальних форм роботи: індивідуальна, індивідуалізована й індивідуалізовані групи.

Індивідуальні форми роботи використовуються на всіх етапах освітнього (навчального) процесу. Це самостійне виконання учнями одних і тих же завдань в однаковому темпі.

Індивідуалізована форма характеризується організацією роботи, за якої кожен учень виконує певні завдання за врахування його освітніх здібностей. Індивідуалізована групова форма сприяє підвищенню якості освіти, завдяки чому можна запобігти затримки в навчанні слабких і створити кращі умови для розвитку талановитих школярів.

Серед видів індивідуальної роботи вчені виділяють наступні: діяльність окремих учнів у різні періоди роботи, виконання навчальних завдань учнями одночасно з іншими учнями в класі, виконання групової роботи в загальному класі, виконання різних завдань.

Форма індивідуальної роботи на уроці дає змогу враховувати темп навчання кожного учня, його підготовку, створює можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів, забезпечує відносну самостійність, але потребує значних витрат часу й зусиль

викладача. Останніми роками з'явилися терміни «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання».

Питанням особистісно орієнтованого навчання й індивідуального розвитку школярів займалося чимало науковців (Арістова, 2021), (Арістова, 2023) (Гончаренко, 1997); (Липова, 2009); (Малихін, 2016), (Малихін, 2021); (Савченко, 1999); (Савченко, 1997); (Сікорський, 2000).

О. Савченко розглядає індивідуалізацію навчання як організацію освітніх процесів, що враховують індивідуальні особливості учнів і сприяють реалізації пізнавальних здібностей, потреб та інтересів (Савченко, 1999), (Савченко, 1997).

С. Гончаренко розуміє індивідуальне навчання як систему навчання, що організовує індивідуальний темп засвоєння загальних навчальних матеріалів для певного контингенту слухачів програми (Гончаренко, 1997).

У багатьох статтях Л. Липова розглядає індивідуалізацію навчання як принцип застосування індивідуального підходу до учня в процесі навчання, а також освітні методики, засновані на принципі індивідуалізації, і авторка розглядає поняття «індивідуальне навчання» як вид навчання, який здійснюється на основі індивідуалізації з використанням відповідних методик, метою яких є розвиток індивіда в притаманному йому темпі, в залежності від його здібностей. Поняття «індивідуальне навчання» Л. Липова вважає синонімом самостійного навчання або роботи «учитель – учень» (Липова, 2009).

В. Бондар висловлює думку, що оптимальним поєднанням форм навчальної діяльності учням забезпечується усунення недоліків окремих форм (Бондар, 2005).

Таким чином, аналіз стану концепцій і проблем на сучасному етапі дає змогу зробити висновок про те, що жодна з перерахованих форм організації навчальної діяльності, взята окремо, не може повною мірою гарантувати ефективність процесу навчання. Це вимагає використання різних форм

організації навчальної діяльності учня та їх поєднання залежно від дидактичної мети й інших умов навчання. Історичний аспект й аналіз проблем у сучасних дослідженнях і педагогічній практиці дають змогу стверджувати, що існують плюси й мінуси, які необхідно враховувати під час організації роботи на заняттях. Вчителі стикаються з проблемою вибору найбільш вдалого поєднання їх для кожного етапу уроку, елементів змісту. Існує гостра необхідність у новому підході до застосування цих форм, тобто в розмаїтті форм організації навчальної діяльності учнів в умовах індивідуалізованого та диференційованого навчання.

10.2 Дидактичні можливості варіативності форм організації навчальної діяльності учнів в умовах індивідуалізованого та диференційованого навчання

Індивідуалізація й диференціація освітнього процесу є пріоритетними за особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Проаналізуємо поняття «варіативність», яке використовується в різних ланках освітнього процесу. Варіативність – то є принцип навчання. Варіативними можуть бути освітні компоненти. Використовують варіативні підручники й програми в змісті освіти. У сучасних умовах з'являються варіативні освітні установи.

Поняття «варіативність» виявляється одним із провідних принципів і напрямів розвитку сучасної освіти.

1) Результат усвідомлення державою й суспільством необхідності подолання єдності і монотонності;

2) Результат реалізації принципів і політики розвитку освітньої варіативності є здатність освітньої системи надавати учням повноцінні, якісно специфічні й привабливі освітні траєкторії. Для вибору таких траєкторій існують різні можливості (усвідомлені й відповідні для потреб учнів) (Ярмаченко, 2001).

Стосовно варіативності програм і підручників маємо наголосити, що то є прогресивне досягнення останніх десятиліть ХХ та початку ХХІ століть.

Метою варіативності є виявлення дидактичних і методичних підходів до виконання тематичних завдань у межах часу основної навчальної програми за умови збереження всіх ліній державних освітніх стандартів (Савченко, 1999), (Савченко, 1997).

Питання варіативності вивчалось на прикладі початкового класу й було розкрито концепцію варіативності як один із демократичних принципів реструктуризації освіти в Україні. Ідеться про появу освіти, різних закладів різноманітних форм власності, освітніх програм, змісту, форм і методів навчання (Матішак, 2008).

Різноманіття методів навчання та їх застосування реалізується завдяки особистісно-орієнтованому підходу залежно від когнітивних здібностей учня.

Варіативність навчання використовується для забезпечення індивідуалізації й диференціації навчання, що сприяє реалізації провідних положень особистісно-орієнтованого підходу до учнів. У такий спосіб забезпечують адаптивність змісту й процесу навчання залежно від потреб і здібностей різних груп учнів, особистісних особливостей окремих учнів.

Різноманітність форм навчальної діяльності учнів можна розглядати в двох аспектах (Матішак, 2008):

- 1) забезпечення різних видів діяльності учнів у процесі навчання;
- 2) варіативність методик для груп різного рівня підготовки.

У першому контексті учні розвивають уміння й навички роботи в групах, парах та займатися індивідуальною діяльністю.

У другому контексті зміст матеріалу адаптується до індивідуальних здібностей учня.

Для оптимального добору та поєднання форм навчальної діяльності деякими вченими розроблено набір критеріїв (В. Бондар, О. Пометун), тобто вдаватися до розумового й комунікативного розвитку учня, особистісним якостям учня та створення умов для ефективної навчальної діяльності.

Наприклад, раціональне використання часу (Бондар, 2005), (Пошетун & Пироженко, 2005).

Оптимальне поєднання форм навчальної діяльності учня дає змогу усунути індивідуальні недоліки кожного.

Маємо наголосити, що фронтальна робота ускладнює врахування індивідуальних здібностей учнів, тоді як диференційована чи індивідуалізована групова робота усуває цей недолік. Можливі й інші комбінації форм, наприклад, індивідуальна робота в групах; колективні форми, що виконуються під час спілкування учнів у динамічних парах.

У будь-якому випадку необхідно проаналізувати деталі змісту, можливості школярів і з'ясувати, чи доцільно застосовувати визначені форми в цьому випадку або як поєднувати кілька форм.

Гармонійне й зумовлене освітніми цілями поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи в класі може забезпечити значний прогрес в успішності учнів і підвищити інтерес до уроків. Застосування нестандартних уроків також сприяє досягненню цієї мети.

Спробуємо продемонструвати наприклад поєднання форм навчальної діяльності учнів на уроках різних типів.

Застосування інтерактивних методик навчання на уроках історії дало змогу оптимально поєднувати різноманітні форми навчальної діяльності учнів протягом уроку (*Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу*, 2009, с. 60–66).

До провідних принципів взаємодії на таких уроках віднесено постійну взаємодію між учнями, співпраця, комунікація й кооперація учнів. Організація взаємодії учнів на уроках історії характеризується групами (робота в малих групах; багатостороння робота у вигляді полілогу, в якому бере участь кожен учень класу), колективними і, як результат, застосовувані форми роботи (здаються традиційними) набувають інноваційного характеру, а також, їхні різноманітні комбінації також гарантують нові ефекти. Однак

акцент робиться на роботі в парах, особливо, якщо вам потрібно залучити кожного учня до пізнавального пошуку. Робота в парах дає змогу учням виконувати завдання такого типу.

Приклад завдання: «Грунтуючись на тексті підручника, а в ньому описуються історичні факти, процеси, державна політика, діаграми тощо, знайдіть щонайменше 4 аргументи на підтримку вашої ідеї. Обміняйтеся думками в парах. Уявіть обговорення ваших однокласників».

Для роботи в парах учитель пропонує порівняльний аналіз історичних документів.

Приклад завдання: «Зіставте уривки. Який з них відображає гуманістичний погляд, а який – церковний? Обміняйтеся думками в парах, обґрунтовуючи свою думку».

Колективне обговорення в класі дає змогу залучити учнів до важливих історичних питань і розвинути здатність формулювати й відстоювати власну думку. Учителі мають підтримувати дітей, які уникають публічних виступів. Можна використовувати такі типи завдань:

- проаналізуйте картини, зображення людей, імена і сюжети подій, що містяться в параграфах. Пов'яжіть ілюстративний ряд із соціальними змінами, про які ви дізналися;
- встановіть вплив революцій, релігійних воєн, загарбницьких воєн на життя різних верств населення;
- звірте твердження з фактами (наданими).

На уроках гуманітарного циклу продуктивним виявляється поєднання групової роботи, роботи в парах і колективних форм роботи. Це дає учням змогу висловити свою думку. У якості прикладу можна говорити про обговорення на уроці етики такої категорії, як «добро» і «зло» (*Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу*, 2009, с. 92–100).

Приклад завдання: кожна група обговорює висловлювання відомих людей про добро і зло, а також формулює власну думку про ці міркування.

1-ша група. «Кількість добра в природі дорівнює кількості зла» (Ж.-Б. Робіне).

2-га група. «Що таке зло? – Все, що походить від слабкості» (Ф. Ніцше).

3-тя група. «Жодна зла людина не буває щасливою» (Ювенал).

4-та група. «Нам приємніше бачити тих, кому ми робимо добро, ніж тих, хто нам його робить» (Ф. Ларошфуко).

5-та група. «Люди зазвичай мучать своїх близьких під приводом того, що бажають їм добра» (Л. Вовенарг).

Обговорення та міркування в групах перетворюється на дискусію на тему: «Добро і зло – це дві річки, які так добре змішали свої води, що поділити їх неможливо» (П. Буаст).

Інтерактивні технології, у свою чергу, дають змогу використовувати Інтернет на уроках. Прикладом може бути впровадження методики проведення академічних структурованих дискусій із використанням мережі Інтернет або ШІ. на уроках англійської мови (*Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу, 2009, с. 107–110*).

Учні 9-го класу брали участь у міжнародному проєкті обговорення проблем демократії. Партнером проєкту виступила середня школа Натлі, Нью-Джерсі, США. Дискусія була цікавою – онлайн-обговорення питань учнями та викладачами на дошці обговорень проєкту. Учасників проєкту було розділено на групи по 4-5 осіб, які розповідали цікаві та важливі факти, ідеї та демонстрували свої навички розуміння, читання, аудіювання та розмовного мовлення.

Наприклад, для роботи в групах використовувалися різні типи завдань:

- Пошук у тексті аргументів «за» чи «проти» змісту ключового питання в групах (по дві-три особи).

- Демонстрація аргументів згідно із заданою роллю.
- Оголошення найбільш переконливих аргументів іншої (протилежної) сторони.
- Обговорення власних аргументів і зіставлення їх із аргументацією групи.
- Обговорення проведеної дискусії.
- Голосування.

Робота в малих групах є ефективною й під час роботи над проєктами з різних предметів (8-й клас – українська література, історія України, біологія, географія, основи здоров'я, хімія, фізична культура). Цікавими можуть бути проєкти з хімії про біологічні добавки в продуктах харчування. Вивчаються питання; «Чому горять картопляні чипси?»; «Що міститься в жувальних гумках?»; «Які цукерки ми їмо?»; «Що, крім м'яса, є в ковбасі?»; «Чи є корисними для нашого організму біологічні добавки?» (Сафіулін, 2004).

Працюючи в малих групах, учні навчаються розподіляти обов'язки, планувати роботу й розраховувати час на виконання певних етапів проєкту, створювати та проводити презентацію, захищаючи проєкт.

Під час вивчення інформатики можна впроваджувати в процес навчання учнів 7–11-х класів інформатики форми роботи:

1. Інформаційні повідомлення та звіти з окремих предметів досліджень із актуальних тем курсу або стосовно важливих історичних дат, пов'язаних із інформаційно-комунікаційними технологіями.
2. Представляються в якості домашнього завдання для індивідуальної або групової роботи, самостійного дослідження окремих питань з поточної або наступної теми навчальної програми.
3. Індивідуальне вивчення завдань із робочого зошита.
4. Уроки-вивчення інформаційних моделей конкретних навчальних об'єктів, явищ і процесів.

5. Комп'ютерні (обчислювальні) експерименти над інформаційними моделями, розробленими учнями.

6. Класні години-семінари, диспути, дискусії, міні-зустрічі.

7. Різні типи проєктів (дослідницькі, інформаційні, експерименти тощо) (Сафіулін, 2010, с.14–154).

Кожна з перерахованих форм роботи заснована на організації індивідуальної самостійної роботи з попередньою видачею докладної інформації.

Аналізуючи уроки прогресивних й інноваційно мислячих учителів, у яких є свої методики і підручники, можна побачити, що навіть стандартна частина уроку може змінюватися, щоб обрати форму навчальної роботи учня.

Наприклад, на уроках української літератури в 5 класі було застосовано різні форми роботи учнів на етапі перевірки домашнього завдання. Діти прочитали казки В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка» (Сафіулін, 2008, с.85–108). Домашнє завдання було виконано в такий спосіб:

1. Учитель перевіряє письмову роботу з початку – від заголовка до частини казки.

2. Учні усно характеризують Хуху-Моховинку, використовуючи лапки на зображенні.

3. Обмін дитячими враженнями про прочитані казки В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка».

4. Вікторина «Хто уважніший?» Учитель зачитує цитати з казок В. Короліва-Старого «Потерчата» та «Хуха-Моховинка», учні відгадують, з якого це твору, про що йдеться, які художні засоби використано:

1) «...Усі хухи, як котики, не люблять вогкого» (Хуха-Моховинка»);

2) «За селом вискочила поперед нього з-під вільхи маленька, мов темний клубочок, левадна хуха» («Потерчата»);

3) «Навколо стояло вже чимало інших хух і сумно дивилися, як дід рубав сосну» («Хуха-Моховинка»);

4) «Стояв пізній підзимок. Небо було зтягнуте таким товстим, чорним сукном, що крізь нього не пробивалося жодного променя зірки» («Потречата»);

5) «У тій хаті лежали дві великі білі тварини, подібні до диких кіз або сарн» («Хуха-Моховинка»);

6) «Поза шкірою покотив мороз, наче хтось посипав йому за комір холодного шроту» («Потречата»).

Проектна діяльність дає змогу учням використовувати цілу низку форм освітньої діяльності. Участь у проекті може бути як груповою, так й індивідуальною. Беручи участь у групових проектах, учні працюють у парах і групах у своєму власному темпі.

Наведемо приклад одного з численних проектів, створених учнями одного із закладів загальної середньої освіти м. Києва: «Казкарик» (тема «Казка. Літературна казка») у 5-х класах (Сафіулін, 2008, с. 111–117).

До ключових питань, які покликані визначати напрям і форму діяльності, і які було поставлено учням було віднесено наступні: чи важко написати казку; що вам потрібно для цього знати; чи зможете ви це зробити та ін.

На початку проекту учні діляться на профільні групи, але викладач підтверджує, що група можлива. Інструкція «Як написати свою власну казку». Кінцевим результатом є оформлення вашої власної книжечки (є вимоги до її оформлення). Група може створити збірку казок, пояснити її, написати нотатки та звернутися до читачів. Учні створюють власні продукти, які будуть представлені однокласникам. Група готує звіти у вигляді мультимедійних презентацій, публікацій або веб-сторінок.

П'ятикласники водночас учаться працювати, використовуючи можливості інформаційно-комунікаційних технологій і ІІІ. У проекті «Казкарик – 3» працював не один клас, а три паралельних. Крім створення власної казки учням запропонували спробувати себе в різних ролях:

перекладача, драматурга, актора, художника, критика. Клас поділяють на групи відповідно до певних інтересів. Кожна група отримала завдання й розпочала підготовку до роботи. Було створено три класи:

- візьміть казку учня класу, виправте помилки, відредагуйте текст, зверніться до читачів, створіть колекцію казок класу та використовуйте її як книгу;
- 3 групи ілюстраторів, що створюють ілюстрації до казок;
- 3 групи перекладачів, які перекладали казки з англійської українською та друкували книжки з картинками, що містять оригінальні та перекладені тексти. Одна з груп написала п'єсу за мотивами перекладеної казки і поставила спектакль англійською, потім українською;
- 3 групи драматургів, які перетворили казку, написану їхніми однокласниками, на п'єсу, дібрали акторів, продумали костюми, пейзажі та поставили вистави. Одна з груп використовувала казки, перекладені з англійської;
- одна група дослідників-істориків, які провели пошукову роботу з історії казок і підготували розповіді у вигляді публікацій;
- 3 групи літописців, що збирали інформацію та готували звіт про роботу класу у вигляді мультимедійної презентації, публікації чи веб-сайта.

Робота проводилася частково на уроках (15–20 хв. уроку) протягом двох місяців і в позаурочний час. Результати роботи були представлені під час публічної презентації.

Кожна група представила створений продукт: літератори-редактори та художники-ілюстратори – дві збірки чарівно-фантастичних казок «Казковий калейдоскоп», «Подорож до Казколандії» та їх електронні версії; перекладачі – три ілюстровані книжечки з текстами оригіналу (англійською) та українським перекладом. Одна з груп за своєю казкою поставила виставу двома мовами; три групи драматургів та акторів показали вистави за

підготовленими п'єсами, написаними за казками однокласників; група істориків-дослідників підготувала публікацію та розповідь про збірки казок «Панчатантра» та «Тисяча і одна ніч»; три групи літописців продемонстрували чотири мультимедійних презентації, дві публікації та два веб-сайти, у яких висвітлили роботу класів і груп.

Після презентації відбувся процес оцінювання, де кожен учень оцінював свою роботу, а кожна група оцінювала кожного учасника роботи.

Аналізуючи вищесказане, можна дійти висновку, що на вибір форми освітньої діяльності великий вплив роблять наступні чинники:

- 1) зміст навчальних матеріалів, їхні складність і новизна;
- 2) етапи процесу навчання;
- 3) рівень підготовки учнів.

Для успішного управління освітнім процесом учитель має виконати наступне:

- усебічно вивчити індивідуальні особливості кожного учня;
- комбінувати різні форми навчальної діяльності у такий спосіб, щоб кожна з наступних усувала недоліки попередньої і створювала необхідний комплекс із них;
- визначити етапи, які потребують індивідуалізованої й диференційованої роботи, підготуйте їх упорядкованим чином;
- підготувати достатню кількість варіантів завдань;
- забезпечити постійний зворотний зв'язок;
- вміло використовувати мотивацію діяльності;
- постійно контролювати та кригувати.

Практика показує, що взаємозв'язок варіативності індивідуалізацією й диференціацією навчання забезпечує ефективну реалізацію положень особистісно орієнтованого підходу до учнів.

Список використаних джерел до десятого розділу

1. Алексєєва, С. (2021). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. У *Scientific Collection «InterConf»: Theory and Practice of Science: Key Aspects*. 42. (с. 290–296). Dana <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
2. Алексєєва, С. (2021b). Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. У *Scientific practice: modern and classical research methods. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. 2. (с. 142–145). Primedia eLaunch & European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>
3. Алексєєва, С. (2021c). Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації. У *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning*. 1. (с. 136–139). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>
4. Алексєєва, С. (2021d). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : зб. наук. пр. 17 (Серія: Педагогічні науки). (с. 74–82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
5. Алексєєва, С. (2022a). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1(1), 18–27. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>;
6. Алексєєва, С. (2022b). Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. У *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society’s Scientific Potential»*. 109. (127–134). Author-publishers miscellaneous. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530>, <https://interconf.top/documents/2022.05.19-20.pdf>

7. Алексеева, С. (2022d). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 1(40), 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>.

8. Алексеева, С. (2022e). Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*, 2(53), 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>

9. Алексеева, С. (2023a). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*. (51–53). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/news/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2023-horyzonty-innovatsiy-3/>

10. Алексеева, С. (2023b). Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. У Топузов, О. М., Сисоєва, С. О., Дічек, Н. П. (ред). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823–1871): зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 148–151). Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Ushynskyy_zbirnyk.pdf

11. Алексеева, С. (2023c). Індивідуальний підхід організації освітнього процесу закладів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIX Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 257–260). ХНПУ імені Г. С. Сковороди <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e90fb38b-6a48-4ae6-b4a5-abb81a8b4645>

12. Алексеева, С. (2023d). Освітні онлайн-платформи як сучасний інструмент індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 180–182).

Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
<https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv/>

13. Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>

14. Андрущенко, В., Бех, І. & Бурда, М. та ін. (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Педагогічна думка.

15. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.

16. Арістова, Н. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*. 8(139). 16–21.

17. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.

18. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України.

Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>

19. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
20. Барановська, О. (2009). Форми навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, 5, 5–7.
21. Барановська, О. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*. 4(86), 26–29.
22. Бондар, В. (2005). *Дидактика*. Либідь.
23. *Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу*. (2009). Освіта України.
24. Галузинський, В. & Євтух, М. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*.
25. Гончаренко, С. & Мальований, Ю. (1994). *Гуманітаризація загальної середньої освіти: концепція*. ВІПОЛ
26. Гончаренко, С. (1993). *Від педагогічної драми – до нової філософії освіти*. Рідна школа, 10, 2–6.
27. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
28. Гончаренко, С. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. (Вид. 2-ге, допов. і виправл.) Волинські обереги.
29. Гончаренко, С. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи*. Сучасне тлумачення. Волинські обереги.
30. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
31. *Історія педагогіки: курс лекцій*. (2004).
32. Кизенко, В. & Мальований, Ю. (2002). *Особливості застосування методів навчання на факультативних заняттях*. Біологія і хімія в школі, 5, 6–13.

33. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5–6-х класах загальноосвітньої школи*. [дис. ... канд. пед. наук].
34. Короденко, М. (2012). Ефект мультимедіа. *Освіта України*, 23, 6.
35. Костюк, Г. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Рад. школа.
36. Кремень, В. (Голов. ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
37. Липова, Л. (2009). Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до Європейського інтелектуального простору. *Шлях освіти*, 1, 2–6.
38. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170).
39. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
40. Малихін, О. (2010a). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.
41. Малихін, О. (2010b). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». *Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка*, 30, 18–28.
42. Малихін, О. (2011). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38
43. Малихін, О. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 203 (215), 11–14.

44. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.

45. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>

46. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.

47. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.

48. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023a). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

49. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів*

II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. (с. 86–89).
«Видавництво Людмила», [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/
Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf)

50. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.

51. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.

52. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи : монографія.* (с. 249–265).

53. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124.
<https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>

54. Малихін, О. & Топузов, О (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік.* (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.

55. Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>

56. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану:

- Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
57. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
58. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
59. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
60. Мальований Ю. (Ред.). (1992) *Форми навчання в школі: Книга для вчителя*. Освіта.
61. Матішак, М. (2008). Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку. [дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ].
62. Пометун, О. & Пироженко, Л. (2005). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. А.С.К.
63. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
64. Приходченко, К. (2012). *Розвиток особистості – стратегічний напрям гуманістичного виховання*. Шлях освіти, 1, 6–11.
65. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
66. Савченко, О. (1997). *Сучасний урок в початкових класах*. Магістр-S.

67. Савченко, О. (1999). *Дидактика початкової школи*. Генеза.
68. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2004). *Гімназійна освіта: 10 років*.
69. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2008). *Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти*. Освіта України.
70. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2010). *Райдуга творчості*. Освіта України.
71. Сікорський, П. (1998). *Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання*. Каменяр.
72. Сікорський, П. (2000). *Теорія і методика диференційованого навчання*. Сполох.
73. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
74. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
75. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
76. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
77. Топузов, О. (ред), Головка, М. (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи*. Аналітико-методичні матеріали. Педагогічна думка

78. Топузов, О., & Засєкіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>

79. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.

80. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.

81. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.

82. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.

83. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

84. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>

85. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.

86. *Українська Радянська Енциклопедія*: в 17 т. (Т. 11). (1984).
87. Шарко, В. (2006). Сучасний урок: технологічний аспект.
88. Шевченко, С. & Шевченко, А. (2011). Конкретне і теоретичне у навчальному змісті біології. У *Сучасні проблеми та перспективи навчання дисциплін природничо-математичного циклу*. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка.
89. Ярмаченко, М. (2001). *Педагогічний словник*. Пед. думка.
90. Ярошенко, О. (1993). *Дидактичні та методичні матеріали до організації групової роботи на уроках хімії*. Освіта.
91. Ярошенко, О. (1998). *Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії)*. [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01].
92. Ярошенко, О. (1999). Проблеми групової навчальної діяльності школярів: Дидактико-методичний аспект. Освіта.
93. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
94. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
95. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
96. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>

97. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
98. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
99. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
100. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
101. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
102. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
103. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).

РОЗДІЛ 11

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА ЕТАПІ ЗДОБУТТЯ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Алгоритм (латинізов. Algorithmi за арабським ім'ям перського математика аль-Хорезмі) – це набір інструкцій, які описують порядок дій виконавця, задля досягнення результату розв'язання задачі за обмежену кількість дій; система правил здійснення дискретного процесу, яка уможливорює досягнення поставленої мети за скінченний час. Задля візуалізації алгоритмів здебільшого застосовують блок-схеми.

Під алгоритмом розуміють опис послідовності дій, які необхідно виконати для досягнення поставленої мети або отримання бажаного результату. Будь-який алгоритм розрахований на конкретного виконавця для виконання приписаних в алгоритмі дій. Кожна дія алгоритму спричиняється окремою інструкцією. Інструкції алгоритму називаються командами. Отже, виконавець алгоритму має зрозуміти та здійснити кожен з команд алгоритму. Так, наприклад, алгоритм для розв'язання квадратного рівняння розрахований на виконавця, який знає, що таке дискримінант, і в який спосіб обчислити квадратний корінь тощо.

Алгоритм має певні характеристики, які називаються властивостями алгоритму. Першою властивістю, притаманною алгоритму, є його дискретність. Дискретність – це виклад процесу розв'язання задачі у вигляді черговості окремих простих дій, які здійснюються одна за одною в певному порядку. Тільки після закінчення здійснення однієї дії можна перейти до наступної. Другою характерною властивістю алгоритму є його скінченність, або результативність. За певну скінченну кількість дій алгоритм приводить до отримання бажаного результату або до досягнення поставленої мети.

Третьою характеристикою алгоритму є його ясність (зрозумілість) для виконавця. Важливою характерною рисою алгоритму є детермінованість або визначеність. Кожна з команд алгоритму точно та неоднозначно описує дії виконавця – що йому треба виконати на цьому етапі та до якої команди приступити на наступному. Виконавець не повинен потребувати додаткової інформації. Виключається можливість прийняття виконавцем самостійних рішень. Таким чином, алгоритм вимагає точного (без будь-яких відхилень) і формального (без інтерференції в смисл) виконання його команд. Детермінованість алгоритму означає, що для заданого набору вхідних даних будь-який виконавець завжди досягне одного й того ж результату, виконавши один і той же ланцюжок дій, за умови, що він має відповідну систему інструкцій. Саме тому для виконання алгоритмів можна використовувати автоматизоване обладнання, зокрема комп'ютери. Ще одна властивість алгоритмів – їхня масовість. Алгоритми не призначені для однієї конкретної задачі. Вони призначені для розв'язання всіх певних типів задач, для яких вхідні дані відрізняються. Зміст задачі та її рішення, реалізоване в алгоритмі, зазвичай передбачає певні обмеження на допустимі значення вхідних даних. Ці обмеження визначають застосовуваність алгоритму. Таким чином, властивостями алгоритмів є дискретність, скінченність, зрозумілість, детермінованість і масовість. Визначимо, що ж таке алгоритм, виходячи з цих властивостей. Алгоритм – це точний і зрозумілий припис виконавцю виконати кінцеву послідовність певних дій для розв'язання певної задачі або досягнення певної мети («Алгоритм, його властивості й форми подання», б. д.). Отже, колективом науковців відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було розроблено психолого-дидактичний алгоритм урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів на етапі здобуття базової середньої освіти.

Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти

11.1 Ознайомлення вчителя з психолого-дидактичними особливостями організації та здійснення педагогічних дій (дидактичних, психолого-дидактичних та ін.), спрямованих на забезпечення індивідуалізації навчання учнів в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в базовій середній школі

Під ндивідуалізацією навчання визначають такий підхід до навчання, який скерований на врахування потреб, інтересів й особливостей кожного окремого учня. За звичайних обставин такий підхід призводить до більш ефективного навчання та призводить до успіху учнів. У воєнний час індивідуалізоване навчання набуває ще більшого значення й слугує як важливий засіб підвищення ефективності освіти. Задоволення індивідуалізації навчання у воєнний час передбачає оцінювання потреб учнів, розроблення програм, які відповідають їхнім індивідуальним потребам, розроблення інтерактивних уроків і тестів на основі онлайн-ресурсів, застосування інтерактивних технологій зв'язку з обмеженим доступом до традиційних навчальних матеріалів, а також забезпечення співпраці та взаємодії учнів один із одним; застосування групової роботи задля надання можливості учням пристосовуватися до складних ситуацій; розвиток міжособистісних навичок учнів (емпатії, співпраці та вирішення конфліктів тощо) (Шелетова, 2023).

Серед фективних інструментів індивідуалізації навчання виділяють такі:

- засоби мультимедіа: застосування мультимедійних засобів (відео, зображення та аудіо) допомагає учням, особливо тим, хто знаходиться на відстані від школи, краще засвоїти навчальний матеріал; для прикладу, аудіокниги можуть бути корисними, відео-уроки та презентації для учнів, які навчаються вдома або за кордоном;

- електронні підручники та онлайн-матеріали: електронні підручники та онлайн-матеріали доступні для учнів, які знаходяться в будь-якому місці й у будь-який час; вони можуть містити інтерактивні елементи, тести тощо, що покращить розуміння учнями навчального матеріалу;
- онлайн-консультації: підтримка вчителів може допомогти учням зрозуміти навчальний зміст й подолати труднощі, які можуть виникнути в процесі роботи з ним (Шелетова, 2023).

Утілення індивідуального навчання виявляється неможливим без спеціальної підготовки вчителів та їхньої готовності приділяти увагу розвитку кожного учня. Готовність – це стан або якість готового («26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси», 2022); бажання зробити що-небудь («26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси», б. д.); бажання, схильність, намір або згода що-небудь зробити («Міністерство освіти і науки України – Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій»», 2022); усвідомлене спрямування на майбутню діяльність, що забезпечує успіх майбутньої діяльності та спричинене високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів у людини та колективу («Міністерство освіти і науки України – Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році», 2022); активно-дійовий стан індивіда, що включає установку на певну поведінку, мобілізацію сил для виконання завдань, а також знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість реалізувати вищезгадані дії («Міністерство освіти і науки України – Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведіння в надзвичайних ситуаціях», 2022); форма установки, якій притаманна спрямованість на реалізацію певної дії, що передбачає оволодіння певними

знаннями, уміннями та навичками; рішучість протидіяти різним перешкодам, які з'являються в процесі виконання дій (Олійник, 2022). Іншими словами, готовність – це установка на певні дії, стан і результат. Виходячи з загального розуміння готовності, з'ясуємо сутність готовності до професійно-педагогічної діяльності загалом, і до забезпечення індивідуалізації навчання зокрема. Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці трактують як інтегративну особистісну якість педагога, його особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, оволодіння ефективними способами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Вона спонукає педагога до інноваційної діяльності та сприяє його продуктивності та є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта («Міністерство освіти і науки України – Особливості організації 2022/23 навчального року», 2022).

Дистанційна освіта має певні безсумнівні переваги. З іншого боку, у дослідженні, проведеному Державною службою якості освіти в співробітництві з проєктом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), учителі назвали недоліки дистанційної форми організації навчання, які впливають на результати навчання: недостатня кількість живого спілкування; невміння дітей вчитися самостійно; недостатня кількість автентичних дистанційних курсів на платформах закладів загальної середньої освіти (синхронне навчання (зум-уроки) залишається основним видом діяльності, тоді як асинхронне навчання (самостійна робота) залишається без належного педагогічного супроводу) («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

У загальному розумінні змішане навчання – це таке навчання, за якого частина пізнавальної діяльності учнів здійснюється на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша під час самостійної роботи з електронними навчальними ресурсами.

Існують різні варіанти змішаного навчання:

- об'єднання очного навчання з дистанційним;
- об'єднання різних форматів навчання в межах одного класу (основне очне навчання зі застосуванням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними матеріалами, онлайн-курсами тощо);
- об'єднання самостійного навчання учнів та роботи в класі;
- об'єднання основного навчального контенту (підручники та навчальні матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронні ресурси) («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

Наразі найбільш поширеною в Україні є практика об'єднання очної форми навчання з дистанційною.

МОДЕЛІ «ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ»

Існує багато моделей змішаного навчання. Основні з них розглядаються тут.

Ротаційна модель

Суть цієї моделі полягає в так званій «ротації» учнів у межах школи. Також відбувається «ротація» у видах діяльності учнів – онлайн та офлайн.

Різновидом цієї моделі є техніка «перевернутого класу», коли учні самостійно працюють над однією частиною матеріалу, а клас обговорює дискусійні питання, консультується з учителем або вивчає наступну частину матеріалу. Саме ця модель застосовується сьогодні в більшості українських шкіл, які надають перевагу формату змішаного навчання.

Гнучка модель

У цій моделі учні навчаються переважно онлайн за індивідуально складеним графіком, а вчитель виступає в ролі інструктора, який координує діяльність чнів і надає консультації. Педагоги доступні для консультацій у синхронному режимі, як віч-на-віч, так й онлайн.

Цю модель часто обирають школи, що пропонують дистанційну освіту. Деякі школи в Україні (переважно в сільській місцевості) також запровадили цю модель під час пандемії та під час воєнних дій (у відносно безпечних районах).

Особистісно-орієнтована модель

Передбачає навчання за індивідуальними навчальними планами (учні навчаються очно й паралельно використовують зовнішні електронні ресурси й онлайн-курси). Ця модель може використовуватися для поглибленого вивчення деяких предметів за поєднання очної й екстернатної, очної й онлайн та інших форм навчання.

Модель збагаченого віртуального середовища

Ця модель включає в себе основні завдання дистанційного курсу онлайн-навчання. Водночас учні відвідують певні уроки (коли ця модель застосовується індивідуально) або певні уроки проводяться для всього класу (наприклад, перша й остання тема, захист проекту, обговорення певної теми тощо).

Ця модель ефективна в громадах, де школи були зруйновані або пошкоджені внаслідок бойових дій, але мають цифрові хаби та обладнання, доступні для використання в класах.

Там, де школи мають потребу й можливість упроваджувати змішане навчання, потрібно визначитися з моделлю.

Закон не передбачає такої форми навчання, як змішане навчання, тому, якщо школа впроваджує змішане навчання, то воно буде очно-дистанційним із використанням технологій дистанційного навчання («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Задля організації змішаного навчання директори ЗЗСО можуть комбінувати власні моделі, включаючи необхідні елементи з кожної моделі.

Приклад Київської першої гімназії східних мов полягає в наступному.

Ця гімназія поєднує ротаційну модель з гнучкою моделлю: учні 1, 2 і 5 класів навчаються щодня очно, а інші паралельні класи відвідують заняття протягом двох тижнів, чергуючись.

Деякі учні регулярно відвідують дистанційні заняття (деякі за кордоном, інші в Україні), але в гімназії не відкрито жодного дистанційного класу, оскільки для таких учнів викладаються індивідуальні навчальні програми.

У першій половині дня в гімназії проходять очні та дистанційні заняття для українських учнів, а з 15:30 – дистанційні заняття для дітей з-за кордону.

Водночас школа організовує міжкласні динамічні групи для вивчення східних мов та очно-паралельне навчання, де учні ротуються в класах, а інші навчаються дистанційно.

Змішане навчання: спосіб організації якісного освітнього процесу у воєнний час.

Розклад розділений на парні та непарні тижні й стандартизований за предметами. Форми навчання позначені кольорами. Заняття проводяться очно або дистанційно, залежно від форми навчання («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

Приклад Явницької загальноосвітньої школи, Полтавська область, полягає в наступному.

Модель змішаного навчання може бути успішно застосована в сільській місцевості з невеликою кількістю учнів.

У Явниківській школі навчається 119 учнів, і протягом навчального року 1–4 та 11 класи навчаються очно, 5–10 класи – за змішаною формою, а п'ятеро учнів навчаються дистанційно за індивідуальними навчальними планами.

У класах змішаного навчання викладання відбувається за встановленим розкладом – онлайн або віч-на-віч. Викладачі планують свою роботу таким чином, що новий матеріал викладається, практичні та лабораторні заняття

проводяться в офлайн-класах, а навички відпрацьовуються в онлайн-класах («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

ЯК ОРГАНІЗУВАТИ ЯКІСНЕ ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ: ЧЕКЛИСТ ДЛЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

Організувати опитування.

Результати опитування батьків і вчителів можуть допомогти адміністрації краще зрозуміти їхні вподобання щодо форми та формату навчання, а також очікування, занепокоєння та компетентності учасників освітнього процесу. У таких опитуваннях має бути представлено якомога більше варіантів (очна форма навчання, очна форма навчання з використанням дистанційних технологій (змішана), дистанційна форма навчання, домашня (сімейна) форма навчання та екстернат).

Відкриття нових форм навчання

Якщо школа має потребу у відкритті нової форми навчання, яка раніше не використовувалася, рішення про це має бути прийняте Освітньою радою. Рішення має бути доведено до відома засновника, а інформація має бути опублікована на веб-сайті школи та/або засновника.

ВАЖЛИВО: Школа може прийняти рішення про форму навчання, за якої вона організовує свою навчальну програму. У деяких випадках засновник може прийняти рішення про створення опорної школи, що пропонує дистанційне навчання.

Як відкрити дистанційні класи?

За наявності достатньої кількості батьків/опікунів, які бажають відвідувати дистанційні заняття, школи можуть відкривати дистанційні класи, ротуючи учнів між класами. Згідно з нормативними документами, такі класи можуть бути відкриті для більш ніж п'яти учнів.

Це дасть змогу планувати навантаження вчителів, які працюють у таких класах, відповідно до стандартів дистанційної освіти. Решта навчального часу планується для асинхронних занять.

Організація навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

У випадках, коли небагато батьків бажають навчатися дистанційно, школи можуть запропонувати навчання за індивідуальною освітньою траєкторією, як у вищезгаданих закладах.

Учні можуть брати участь в очних заняттях через онлайн-платформи (наприклад, Zoom, Google Meet) і виконувати завдання, запропоновані вчителем. Ця форма навчання найбільш схожа на модель збагаченого віртуального середовища. Формально учні навчаються очно за індивідуальними навчальними планами.

Як розподілити учнів на підгрупи для ротації?

Практика показує, що більшість українських шкіл використовують модель ротації як основну модель або як один із компонентів змішаного навчання. У цьому випадку важливо, щоб увесь педагогічний колектив спільно вирішив, як саме відбуватиметься ротація учнів у межах школи. Водночас, слід враховувати можливості притулку та загальну кількість учнів, які навчаються на денній формі навчання.

Як організувати ротацію?

Насамперед необхідно вирішити, на скільки підгруп будуть поділені учні та як вони будуть розподілені. Учні можуть бути розділені на підгрупи в межах класу й ротуватися по школі. Окремі класи, паралельні класи, класи певного освітнього рівня тощо також можуть мінятися між собою під час проведення очного навчання.

Під час пандемії COVID-19 учнів зазвичай ділили на дві підгрупи в класі або паралелі в певні дні тижня або через тиждень.

У воєнний час завданням ротації є забезпечення безпечної евакуації учнів у разі повітряного нальоту, тобто зменшення кількості учнів у школі

одночасно до кількості, яку може прийняти евакуаційний центр. У цьому випадку недоцільно допускати на заняття кілька підгруп учнів. Це ускладнює організацію навчального процесу та збільшує навантаження на вчителів. Рішення про те, які класи відправити на очне навчання й у якому порядку, має ґрунтуватися на конкретному шкільному контексті.

Варіанти ротації учнів.

На практиці існують різні варіанти ротації учнів:

Початкова школа / базова (основна) школа / старша школа

Паралельні класи.

Учні також можуть бути призначені до певних класів у певній послідовності з різних причин, наприклад, новостворені класи, початкові класи, випускні класи тощо.

Якщо учні поділені на дві групи, заняття можуть проводитися або щотижня, або безпосередньо на щоденній основі. В останньому випадку навчальний день для кожного класу може змінюватися від тижня до тижня. Це означає, що клас буде навчатися три дні на першому тижні й два дні на другому тижні (наприклад, понеділок, середа і п'ятниця або вівторок і четвер). У школах з шестиденним навчальним тижнем кількість класних періодів на день може бути зменшена до трьох днів очного навчання і трьох днів дистанційного навчання щотижня в кожній групі.

Якщо учні поділені на три групи, також існують різні варіанти ротації: тиждень може бути поділений на два, або день на два. У цьому випадку використовується цикл з трьох тижнів, коли кожен клас отримує два дні протягом двох тижнів й один повний день протягом одного тижня.

Можна застосовувати й більш складні рішення. Наприклад, частину навчання можна проводити в очному форматі (зазвичай це мова, література, математика і природничі дисципліни), а частину повністю перевести в дистанційний формат. Учні могли б навчатися в дві підзміни щодня.

Існує багато способів згрупувати учнів й організувати ротацію. Прийняття рішень має враховувати шкільні умови й обмеження.

Розподіл навчального навантаження для вчителів.

У змішаному навчальному середовищі адміністратори повинні враховувати, що кожен учитель працює як в очному, так і в дистанційному режимах. У ситуаціях, коли різні класи навчаються в різних режимах, викладачам доводиться працювати в різних режимах протягом дня. Це дуже складно й вимагає певної адаптації. Тому варто враховувати різні режими навчання та порядок участі учнів під час розподілу навантаження вчителів, де це можливо. Також необхідно виділяти якомога більше часу на уроки, які відбуваються в один і той самий час дня й в однаковому форматі.

Коригування розкладу.

Створення плану уроків для змішаного навчання – це не те саме, що створення плану уроків для очного навчання. Перше, що слід врахувати, – це поєднання очного та дистанційного навчання. Якщо школа переважно використовує ротаційну модель, коли учні періодично по черзі навчаються віч-на-віч у фіксованому режимі, то розклад може бути стабільним, а формат навчання в межах розкладу можна позначити кольорами або іншими позначками. Якщо щотижня викладаються різні уроки особисто, може бути корисним динамічне маркування розкладу. Наприклад, кольорова наліпка на паперовому розкладі або, в електронному розкладі, колір для позначення уроку щотижня («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

У більш складних моделях шкіл, наприклад, де є класи з денною формою навчання, а учні діляться на дві підзміни, можна створити окремі розклади для кожної підзміни й для кожного типу навчання. Водночас можна створити загальний розклад за допомогою кольорових позначок.

Під час створення розкладу для дистанційного навчання також можна окремо планувати синхронну й асинхронну частини уроку. Якщо такого

поділу не зроблено, важливо наголосити вчителю, що тривалість синхронного онлайн-уроку не повинна перевищувати норми, встановлені санітарними нормами. Іншими словами, учитель повинен організувати синхронну частину уроку, а решту часу – асинхронну роботу учнів («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

Важливо: Наказом МОЗ від 01.08.2022 № 1371 внесено зміни до Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти.

Адаптуйте розклад і тематичний план викладача.

У змішаному навчанні розклад і тематичний план мають бути гнучкими. У зв'язку з цим варто розробити двомісячний КТП або використовувати рамковий календарно-тематичний план (розроблений автором програми або підручника), який надалі адаптується до змішаного навчання.

Розробляючи КТП, насамперед слід урахувувати модель викладання, прийняту в школі або конкретному класі. Наприклад, у школах, де очне навчання навпіл чергується з дистанційним, варто розбити зміст предмета на тритижневі цикли й визначити пріоритетні теми та види діяльності в межах цих циклів, які можна перенести на тиждень очного навчання.

Під час розроблення КТП слід відвести 20% навчального часу на підготовку до очних занять і використовувати їх у світлі поточної ситуації.

Визнаючи, що учні студенти мають прогалини в знаннях і навичках, варто присвятити принаймні перші три тижні діагностуванню та визначенню тем, які є складними для засвоєння учнями.

Ключові стратегії адаптації календарів і тематичних планів передбачають стиснення змісту (об'єднання або скорочення тем), реорганізацію змісту матеріалу (перегрупування тем), розділення та інтеграцію тем у синхронному й асинхронному навчанні («Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни», 2022).

11.2 Надання допомоги вчителю базової школи щодо вивчення індивідуальних (індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних) особливостей учнів базової школи

Кожній дитині притаманні самобутні й неповторні риси та якості, до них належать індивідуальність нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольової поведінки, життєвий досвід, активність, темп роботи й швидкість набуття навичок. Отже, у межах кожної вікової групи існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків дитини, умов життя та виховання.

Індивідуальні відмінності – це психологічні характеристики, які відрізняють одну людину від іншої.

Індивідуальні відмінності формуються протягом усього життя людини, у процесі її діяльності та виховання. Однак існують і вроджені характеристики, у тому числі й типологічні особливості вищої нервової діяльності, які складають фізіологічну основу темпераменту.

Темперамент – це індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виявляється в інтенсивності, напруженості, швидкості та врівноваженості психічних процесів («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Типи темпераменту: сангвінічний (сильний, урівноважений, рухливий), холеричний (сильний, неврівноважений), флегматичний (сильний, урівноважений, малорухливий), меланхолійний (слабкий, загальмований) («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Діти з сангвінічним темпераментом характеризуються легко збудливими емоціями, не дуже сильними, але відносно стійкими. Вони енергійні й активні, не можуть довго займатися одноманітною діяльністю й часто бувають безсоромно замкнутими. Вони легко спілкуються, користуються повагою однолітків, не ображаються й беруть участь у громадській діяльності класу та школи. Якщо вони виховуються в сприятливому

середовищі, то ростуть спокійними й рухливими, здатними адекватно реагувати на зміну обставин. Правила поведінки та вміння їх дотримуватися легко засвоюються, але швидко втрачаються без систематичної практики. Оскільки вони багато рухаються, сприйнятливі як до позитивних, так і до негативних впливів. На зауваження дорослих реагує спокійно, без опору («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Діти з холеричним темпераментом характеризуються емоційною збудливістю, інтенсивністю та довготривалою стійкістю. Поведінка енергійна й спонтанна. Вони бурхливо реагують на подразники й важко переключаються на спокійну поведінку. У колективі вони напористі, люблять організувати ігри та мотивовані до різноманітних видів діяльності. За належних умов виховання вони активні та наполегливі в роботі, але за неналежних умов – неслухняні, нестримані й агресивні. Покарання та зауваження дорослих негативно впливають на них, роблячи їх збудженими, неповажними та готовими діяти «на зло». У спілкуванні з такими дітьми потрібно враховувати їхні особливості, ставитися до них спокійно, доброзичливо, але суворо, розвивати самоконтроль («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Діти з флегматичним темпераментом менш збудливі, але мають довготривалі емоції. Люди з флегматичним темпераментом повільні й неохоче спілкуються, часто нехтують речами, які вимагають швидкості або зайвих рухів. Вони уникають завдань, але якщо отримують їх, то виконують охоче, хоч і повільно, і тримають речі в порядку й чистоті. Уникають конфліктів, їх важко образити, але коли вони все ж втягуються в конфлікт, то глибоко переживають, хоча й не показують цього. Щоб підвищити активність флегматиків, їх слід залучати до ігор і занять спортом. За сприятливих умов виховання вони виростають вдумливими, слухняними, організованими людьми, які слухаються дорослих і виправляють їхні помилки, а за

несприятливих – лінивими, байдужими, апатичними й пасивними («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Діти з меланхолійним темпераментом надзвичайно чутливі. Емоції, які вони можуть відчувати, сильні та стабільні в часі. Вони сором'язливі та малорухливі, важко адаптуються до нових умов і характеризуються хворобливою вразливістю, швидкою стомлюваністю, невпевненістю в собі, поганим настроєм і страхом перед труднощами. Меланхоліки скаржаться на однолітків, бояться образ, часто плачуть і намагаються гратися на самоті. Боячись труднощів і не маючи впевненості у власних силах, вони з головою занурюються в питання й тести, незважаючи на свої знання. Чуйне ставлення, заохочення й доброзичлива, своєчасна допомога з боку вчителів і батьків таким учням може допомогти створити позитивну атмосферу та зміцнити їхню волю й мотивацію до успіху («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Особливості типу нервової системи, що відображаються в темпераменті, впливають на динамічні характеристики виявлення компетентності.

Здібність – це психічна характеристика особистості, яка є передумовою успішного виконання певної діяльності.

Кожна людина має загальні здібності (розумові здібності, пам'ять, увагу) та спеціальні здібності (музичний слух, творча уява тощо), які виявляються в усіх видах діяльності. Для успіху в житті важливо мати оптимальне поєднання загальних і спеціальних здібностей. Загальні та спеціальні здібності є набутими, залежними від природи. Їх розвиток визначається умовами життя й взаємовідносинами людини з навколишнім середовищем.

До внутрішніх чинників, що визначають індивідуальні відмінності в розумових здібностях, відносяться особливості взаємовідносин між двома сигнальними системами. Відповідно до індивідуальних особливостей вищої нервової діяльності виділяють кілька типів людини:

- мислительні типи: друга сигнальна система є домінуючою;
- художні типи: переважає перша сигнальна система;
- у середнього типу обидві системи майже однаково співвідносяться та є активними.

Ці «особливі людські» типи визначають певні напрями психічної діяльності та суттєво впливають на конкретний зміст її саморегуляції («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

У процесі навчання й виховання під впливом конкретних умов життя й особливостей вищої нервової діяльності формуються позитивні або негативні особистісні властивості та якості, такі як пізнавальні процеси, емоції, воля, спрямованість особистості й характер. Вони впливають на успішність навчання та поведінку особистості в колективі.

Тому в освітньому (навчально-виховному) процесі необхідно враховувати індивідуальні особливості в сфері емоцій і волі учня й тактовно, але послідовно й неухильно долати негативні вияви в емоціях і поведінці учня.

Ефективність виховного процесу значною мірою залежить від урахування особистісних особливостей кожного окремого учня.

Характер – це стійка сукупність психічних особливостей, які виявляються в поведінці та діяльності людини.

Це ядро особистості людини й один із найважливіших показників її індивідуальності. Залежно від обставин, риси характеру можуть виявлятися по-різному, іноді стаючи непомітними або змінюючись. Однак зміна психічної структури людини потребує тривалого періоду часу, систематичного виховного впливу та створення умов, за яких небажані риси особистості перестають виявлятися. Головним і вирішальним чинником перевиховання особистості є активність самої особистості, результатом якої є формування якісно нових звичок. Щоб досягти цього, необхідно розвинути у вихованця стійке прагнення до самовиховання.

Урахування індивідуальних особливостей вихованців у навчанні та вихованні полягає не в пристосуванні цілей і змісту навчання та виховання до конкретного вихованця, а в пристосуванні прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей вихованця задля забезпечення запрограмованого рівня його індивідуального розвитку. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних здібностей, активності, нахилів і талантів кожного учня. Такий підхід необхідний насамперед для дітей із неадекватною поведінкою, обмеженими та недостатньо розвиненими здібностями, а також з яскраво вираженими вадами розвитку. («Індивідуальні особливості учнів – Українська педагогіка», б. д.).

Як відомо, психологічними характеристиками людини є: 1) тип темпераменту; 2) якісні характеристики нервової системи (рухливість-інертність, слабкість-сила); 3) характеристики домінувальної модальності; 4) специфіка домінувальної півкулі головного мозку. Чітке теоретичне й практичне розуміння вищезазначених психологічних характеристик, ознайомлення з їхніми глибинними особливостями та вивчення їхнього впливу на поведінку й ставлення до оточуючого соціуму сприяє конкретному формуванню компетентнісного підходу до реалізації професійних прав та обов'язків. Отже, можна дійти висновку, що психологічні цілі, стилі викладання, планування й організація пізнавальної діяльності учнів за врахування їхніх вікових і психологічних особливостей є досить важливими елементами особистісно-орієнтованого навчання. Для того, щоб розвивати раціональні, змістовні та конструктивні стосунки з учнями, які прагнуть знань, важливо, щоб учителі, як носії певної сукупності знань, мали чітке уявлення про те, як учні сприймають навколишній світ, як вони мислять і які емоції виражають. Будь-який учитель знає, що більшість учнів добре засвоюють інформацію в усній формі, тоді як інші добре засвоюють її під час читання. Тому зрозуміло, що багато сучасних науковців пропонують

розвивати всі сенсорні модальності, використовувати різні стилі навчання та надавати інформацію для різних сфер та аспектів сприйняття. Зрозуміло, що інтерактивні методи сприяють розвитку всіх видів сприйняття й повинні використовуватися в роботі, де є чіткий взаємозв'язок між комунікатором і учнем. На підтвердження наведених вище науково-практичних висновків варто зазначити наступне: працюючи з дітьми з моторною сенсорикою, слід пам'ятати, що вони краще навчаються в іграх та інших активних формах. Тому варто частіше викликати до дошки, писати, працювати з великими зразками схем і таблиць, а такі види діяльності, як ток-шоу, медитаційні та дискусійні телепередачі, КВН, брейн-ринг є моментами їхньої реалізації (Волосюк, 2018).

Працюючи з учнями-аудіалами слід враховувати, що тут варто проводити найрізноманітніші міні-конкурси ораторів, а також варто активувати їхній абсолютний вербальний актив, що пов'язано з тим, що такі діти дуже говіркі, легко сприймають і відтворюють інформацію, беруть активну участь у дискусіях, дебатах і прес-конференціях. Працюючи з учнями-візуалами, важливо не забувати давати завдання, які активно включають візуальний контент. Це може бути підкреслення ключових слів у серії тестів, відповідь на письмове запитання або малювання графіка чи діаграми. Ніколи не забувайте той факт, що учні-візуали краще запам'ятовують те, що бачать, а не те, що чують, як це роблять аудіали. Незалежно від того, яка з сенсорних систем учня переважає та як це впливає на його майбутній вибір професії, він повинен гармонійно розвиватися, здобуваючи нові знання, навички й уміння, щоб стати фахівцем у певній галузі та соціально зрілою й незалежною особистістю. Важливою рисою особистості, яка впливає на поведінку та діяльність, є темперамент.

Кожен темперамент характеризується трьома факторами: силою й рухливістю нервових імпульсів і балансом між процесами збудження й гальмування. Притаманні певному типу темпераменту недоліки можна

виправити, цілеспрямовано розвиваючи стиль діяльності людини. Багато вчених вивчали специфіку впливу цих індивідуально-типологічних особливостей на характер певних видів навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Дослідження зафіксували той факт, що представники різних типів темпераменту можуть досягати найбільш ефективної продуктивності різними засобами, поєднання яких складає абсолютно відповідний стиль діяльності. Доведено теоретично й практично: для сангвініків і холоднегативних людей (які реагують швидко і надмірно) з точки зору діяльності притаманним є: нечіткість кінцевих цілей, перевага нерегламентованої діяльності (за регламентації поведінки – швидка втомлюваність) і відсутність додаткових інструкцій; неоднорідність і різноманітність необхідної поведінки з можливістю її довільної зміни (Волосюк, 2018). Демонструє ефективну тривалість дії з низькою ймовірністю помилки та без переривань у разі потреби; підвищену ефективність поведінки за зміни завдань для спілкування, ритму життя та вирішення завдань вище середнього рівня складності; здатність змінювати стратегію діяльності, більш здорова. Флегматичний і холеричний темпераменти (повільні та мляві реактори) характеризуються з точки зору активності: ефективно й продуктивно працюють у ситуаціях, коли всі дії чітко контролюються; надають перевагу більш простій, рутинній поведінці; забезпечення необхідного рівня мотивації завдання сприяє підвищенню їхніх шансів на успіх у вирішенні поставлених завдань. Характеризуються значним реалізмом у досягненнях; під час організації групової діяльності для учнів вчителі повинні враховувати всі аспекти взаємодії кожного темпераменту.

Сангвінік – «Довіряй, але перевіряй». Плюси: життєрадісність, ентузіазм, товариськість, чуйність. Мінуси: хвалькуватість, безладдя, легковажність, нерозбірлива дружелюбність, ненадійні тенденції.

Холерик – «Ані хвилини спокою». Плюси: енергія, пристрасть, рухливість, рішучість. Мінуси: нестриманість, запальність, агресивність, гарячкуватість, конфліктність.

Флегматик – «Не підганяй». Плюси: завзятість, постійність, активність, наполегливість, самоконтроль, надійність. Мінуси: млявість, байдужість, загальмованість, товстошкірість, сухість.

Меланхолік – «Не нашкодъ». Плюси: висока чутливість, доброта, людяність, доброзичливість, здатність до співпереживання. Мінуси: відносно низька працездатність, підозрілість, вразливість, замкнутість, сором'язливість (Волосюк, 2018).

Таким чином, для того, щоб бути успішним комунікатором знань і викладачем, тобто тим, хто вміє правильно спілкуватися й ділитися своїми знаннями з іншими (шукачами знань й учнями), необхідно не тільки знати методику викладання і педагогіку обраного предмета й правильно оцінювати свою професійну (професійно-педагогічну) компетентність, а й доповнювати ці знання особистісними й психологічними особливостями учнів і систематично застосовувати ці знання в навчанні.

На думку О. Спіріна, для того, щоб знайти індивідуальні та типологічні характеристики об'єкта навчання, необхідно провести певні класифікації (Спірін, 2007, с. 75).

Науковець поділяє здобувачів освіти відповідно до їхнього навчального потенціалу. Як правило, вони мають певну мотивацію до навчання, можуть зосередитися на конкретній проблемі та знайти шляхи її вирішення, постійно займаються самоосвітою, можуть запам'ятовувати й аналізувати складні схеми та тексти, можуть стежити за логічним ланцюжком думки викладача, завжди можуть довести справу до логічного завершення (наприклад, вирішити проблему, а потім запропонувати інше рішення), можуть вирішити проблему та запропонувати інше рішення. розв'язати задачу, а потім запропонувати інше рішення), не ставлять під сумнів необхідність вивчення

шкільних предметів і роблять усе на високому якісному рівні, але більшість із них не беруть активної участі в житті закладів освіти. До цієї категорії належать обдаровані учні (переможці олімпіад, конкурсів МАН тощо). Для них навчання є основним видом діяльності. Вони впевнені в своїх силах, легко володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, використовують їх для навчальної діяльності, займаються самоосвітою, демонструють високий рівень знань і турбуються про наявність потрібних гаджетів для навчання. Учні з адекватними навчальними навичками. Як правило, такі учні мають високу мотивацію до навчання, уміють концентруватися на конкретній проблемі та знаходити її вирішення, постійно займаються самоосвітою, можуть запам'ятовувати й аналізувати складні схеми та тексти, можуть стежити за логічним ланцюжком думок учителя, завжди можуть довести справу до логічного завершення (наприклад, вирішити задачу й запропонувати інше рішення), не ставлять під сумнів необхідність вивчення шкільних предметів для своєї майбутньої професії й можуть робити все якісно й на високому рівні. Водночас багато з них є шкільними активістами й потребують багато додаткового часу. До цієї категорії належать учні зі специфічними здібностями (гуманітарними, естетичними, природничими, математичними тощо), деякі з яких є переможцями олімпіад чи конкурсів Малої академії наук. Навчання є одним із основних видів їхньої діяльності, але більшість із них вже визначилися з майбутньою професією. Вони не впевнені в своїх силах, але з легкістю користуються інформаційно-комунікаційними технологіями, використовують їх для навчальної діяльності, коли це необхідно, і турбуються про те, щоб мати правильні гаджети для навчання. Учні з середніми здібностями до навчання. Як правило, ці учні повністю мотивовані до навчання й люблять ходити до школи. Завдяки високим інтелектуальним здібностям вони здатні концентруватися на конкретних проблемах і знаходити часткові рішення. Можуть вільно займатися самонавчанням, запам'ятовувати й аналізувати

схеми й тексти, слідувати логічному ланцюжку думок учителя, але не завжди доходять до логічних висновків (наприклад, розв'язують задачі, роблячи водночас механічні помилки). Вони не ставлять під сумнів свої навчальні потреби, але мають проблеми з окремими предметами шкільної програми. Значна кількість таких учнів є шкільними активістами й потребують багато додаткового часу для планування й організації шкільних заходів. Для них навчання є необхідним етапом для здобуття майбутньої професії. Учні, які визначилися зі своїми професійними прагненнями, вступають до професійно-технічних закладів освіти в 9 класі. Вони не завжди впевнені в своїх силах, але з легкістю володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, за потреби використовують їх для навчальної діяльності, не переймаються тим, щоб мати потрібний гаджет для навчання, і мають «улюблену» технологію (Литвинова, 2015).

Учні з низькою здатністю до навчання та яскраво вираженою позитивною поведінкою. Як правило, мотивація до навчання таких учнів вкладається в таку формулу: невміння сконцентруватися на конкретному завданні, постійне відволікання, невміння фіксувати в пам'яті складні схеми, невміння стежити за логічним ланцюжком думок учителя, невміння виконувати прості завдання за аналогією, але завдання (наприклад, розв'язання задачі), не має елементарного бажання виконати, наприклад, розв'язання задачі), відсутнє елементарне бажання довести його до кінця, розуміє необхідність навчання для майбутньої кар'єри, має часті пропуски занять із поважних причин, має здібності до прикладних ремесел тощо. До цієї категорії належать діти, які перебувають на довготривалому лікуванні, діти з невиліковними хворобами та діти з низьким рівнем інтелектуальних здібностей. Ці учні зазвичай навчаються до 9 класу, а потім вступають до професійно-технічних закладів освіти. Їм бракує впевненості в своїх силах, вони опановують інформаційно-комунікаційні технології лише відповідно до вимог навчальної програми й використовують їх у навчальній діяльності

лише на наполегливе прохання вчителя (друк рефератів чи підготовка презентацій). Водночас вони активно користуються соціальними мережами та працюють із пошуковими системами.

Учні з низькою здатністю до навчання й агресивною поведінкою. Як правило, вони мають низьку мотивацію до навчання, не можуть сконцентруватися на конкретних завданнях, постійно відволікаються, не можуть утримувати в пам'яті складні схеми, не можуть стежити за логічним ланцюжком думок учителя, не мають елементарного бажання виконувати завдання (наприклад, розв'язувати задачі), не мають потреби у вивченні шкільних предметів для майбутньої діяльності. Вони не відчують, що здатні це робити, і часто пропускають заняття без дозволу. Багато з цих учнів – із сімей, які потребують соціальної допомоги, самотні матері, молоді матері, ВІЛ-позитивні, алко- та наркозалежні, залучені до надання сексуальних послуг за винагороду тощо (Литвинова, 2015).

Ці учні навчаються в спеціальних закладах освіти та вечірніх (змінних) закладах освіти. Це означає регулярну перевірку особистих сторінок учнів протягом навчального року, відстеження небажаних електронних листів і неправдивої реклами, а також моніторинг скарг від інших учнів і батьків. Таким учням бракує впевненості у власних силах, їм дуже важко опанувати інформаційно-комунікаційні технології на уроках, вони можуть лише друкувати реферати чи готувати презентації на прохання вчителя, але активно користуються соціальними мережами та пошуковими системами. Ефективність навчальної діяльності залежить від особистісних характеристик учнів і їхньої мотивації навчання [9, с. 63].

Можлива класифікація за рівнями освіти. Початкова школа – це початкова освіта від 6 до 10 років, основна школа – це базова середня освіта від 10 до 15 років і старша школа – це середня (профільна середня) освіта від 15 до 18 років. Для педагогічно виваженого використання ЗЗН (засобів заохочення навчання) необхідно враховувати вікові особливості учнів і

здійснювати відповідні класифікації. На думку М. Савчина навчання має враховувати досягнутий учнями рівень й особливості психічного розвитку (Савчин, 2007, с. 64). Розвиток особистості дітей молодшого шкільного віку значною мірою визначається реалізацією діяльнісного підходу в освітньому процесі. Згідно з цим підходом, діти активно засвоюють моральні правила й норми в процесі діяльності та спілкування з дорослими, однолітками, старшими й молодшими дітьми (Скрипченко, 2007).

Молодший шкільний вік характеризується розривом між поведінкою й знанням відповідних моральних принципів. В учнів цього віку формуються стійкі форми поведінки та діяльності, які впливають на розвиток особистості. Учні цього віку виконують вимоги класного колективу, беруть активну участь у формуванні власних потреб у питаннях, що їх цікавлять, засвоюють базові поняття, опановують комп'ютерні навички, цікавляться різноманітними навчальними та розвивальними іграми, учаться виконувати доручення. На розвиток дитини впливають не лише зовнішні умови, з якими вона активно контактує та взаємодіє. З часом оточення дитини розширюється географічно та збагачується новим змістом. Розвиваючись, діти стають більш вибірковими щодо впливів свого оточення й засвоюють нові види та форми діяльності (Савчин, 2007, с. 64).

Підлітки перебувають у складному періоді становлення особистості, і їхня соціальна орієнтація та моральна свідомість формується через оцінювання діяльності підлітка дорослими. У них формуються власні погляди та думки, які швидко змінюються. Негативне ставлення до навчання може бути наслідком діяльності вчителя, наприклад, використання матеріалів, які не стимулюють допитливість, пізнавальних інтересів, що не відповідають рівню розумового розвитку та знань учня, прийомів і методів роботи на уроці, які не активізують дитину, та невдало дібраних учителем засобів заохочення (Савчин, 2007, с. 260). Слід зазначити, що в цей період активно розвивається логічне й теоретичне мислення, удосконалюється

процес засвоєння наукових понять, що сприяє вищим формам інтелектуальної діяльності учня й мотивує високоморальну поведінку (Савчин, 2007, с. 258). Зниження мотивації учнів до навчання свідчить про необхідність стимулювання інтересу до предмета на новому рівні. Щоб стимулювати пізнавальний інтерес підлітків, необхідно створювати навчальні ситуації, які спонукають до навчальної діяльності. Одна з можливостей для цього є на уроках інформатики. Там учні засвоюють базові поняття, формують стійкі навички роботи з комп'ютером, вивчають мови програмування, цікавляться різноманітними навчальними та розвивальними іграми, електронними енциклопедіями, електронними картами та квестами, а також активно спілкуються та знаходять нові знайомства. У процесі навчання виникає багато ситуацій, коли від учнів вимагається обмежувати діяльність і стежити за нею, приймати її об'єктивність як необхідну й слідувати логіці дій, запропонованій учителем (Савчин, 2007, с. 339). Важливі зміни відбуваються в сфері мотивації, включаючи потребу в самоствердженні й орієнтацію на майбутнє (мрії, довгострокові плани). Підлітки визнають, що вони ще не контролюють свою поведінку та їм не вистачає сильної волі. У підлітковому віці інтерес до навчання стрімко знижується, дорослі перестають бути авторитетом, а оскільки школа в цей період уже не є центром інтелектуального та соціального життя особистості, пріоритетними стають такі види освітньої діяльності, які роблять підлітка більш дорослим у власних очах і в очах однолітків (Савчин, 2007, с. 257). Діяльнісна складова підлітків розвинена не до кінця. На їхню думку, основною причиною неуспішності в школі є лень. Не менш важливими є забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересу, поява досвіду й емоційної напруги.

У старших класах спостерігається інтенсивне дорослішання й провідну роль відіграє розвиток мислення. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в навчанні, знайомляться з комп'ютером, інтернетом та

енциклопедіями, аналізують і порівнюють інформацію з різних джерел. Пізнавальна діяльність учнів старших класів характеризується новими вміннями й розвиненими здібностями. Наприклад, словниковий запас, допитливість, сприйняття інформації, генерування ідей, засвоєння матеріалу в нових умовах, критичне мислення, вирішення складних проблем, вивчення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз різних ситуацій, прогнозування результатів, оцінювання результатів, побудова гіпотез та узагальнення. Ці види діяльності відтворюються на уроках інформатики. Учні знайомі з базовими та поглибленими поняттями, мають міцні навички роботи з комп'ютером, цікавляться різноманітними інноваційними технологіями, намагаються впроваджувати їх у свою навчальну діяльність, беруть активну участь у спілкуванні та створенні мереж. Певною мірою інформаційно-комунікаційні технології розвиваються й у старших школярів. Стилі навчання учнів шкільного віку є різноманітними (Литвинова, 2007).

Денна (стаціонарна) форма навчання.

Освітній процес в Україні реалізується як у традиційній, так і в новій формах, кожна з яких має певні переваги. Учні денної форми мають можливість безпосередньо спілкуватися з досвідченими викладачами та різними фахівцями, працювати в комп'ютерних класах, брати участь у практичних заняттях та експериментах (Литвинова, 2007). Це пропонують заклади загальної середньої освіти всіх типів і форм власності.

Право на ідивідуальне навчання мають учні, які: не можуть відвідувати заклад освіти за станом здоров'я; перебувають на лікуванні понад один місяць; мають гарні здібності до навчання й можуть закінчити школу достроково; проживають у селі або селищі (якщо в класі менше п'яти учнів); потребують корекції фізичного (або) потребують корекції фізичного, розумового (психологічного) розвитку (якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються від влаштування дитини до спеціального (спеціалізованого) закладу освіти (школи-інтернату)) [6]. Вечірня форма

навчання дає можливість поєднувати навчання з професійною діяльністю (вранці – робота, увечері – навчання). Учні за цією формою навчання мають змогу безпосередньо спілкуватися з досвідченими викладачами та фахівцями, працювати в комп'ютерних класах, виконувати практичні й експериментальні роботи (Литвинова, 2007).

Заочна форма навчання дає змогу учням здобувати загальну середню освіту без відриву від основної діяльності. Така форма навчання набула поширення в 20 столітті й виправдана специфікою роботи вчителів. Екстернат – це особлива форма навчання осіб (екстернів), які самостійно вивчають навчальні предмети й зобов'язуються складати заліки, екзамени й інші підсумкові контролю, передбачені навчальним планом закладу загальної середньої освіти, задля підвищення свого освітнього рівня. Процес дистанційної освіти – це відтворення традиційного (освітнього) навчального процесу з використанням ІКТ (спілкування, співпраця, співтворчість, самостійна робота тощо). Класифікацію можна здійснити за певними критеріями (Литвинова, 2015). Форми організації освітнього процесу в школі: уроки, робота в майстерні, робота в шкільній лабораторії, робота в лабораторії. Форми організації позашкільного навчання: екскурсії, домашні завдання, навчання на підприємствах, – з дидактичною метою. Форми організації теоретичного навчання (лекції, факультативи, гуртки, конференції), комбіноване або змішане навчання (уроки, семінари, домашні завдання, консультації), практичне навчання (практикуми), навчання на основі праці (робота в майстернях, спеціальних класах, шкільних городах тощо). Індивідуальне, мікрогрупове, групове, колективне та масове навчання – за часом навчання. Класна та позакласна робота: факультативи, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо.

Покоління Альфа складається з тих, хто народився на перетині покоління Z зумерів нової ери (Tootellet al.,2014) Це покоління незабаром заповнить класи й університети, вимагаючи унікального підходу до

викладання-навчання, заснованого на їхніх унікальних навичках і потребах. Це нове покоління. Згідно з моделлю, запропонованою Хау і Штраусом (Howe, Strauss, 1991), зміна поколінь відбувається приблизно кожні 20 років і демонструє певну періодичність; покоління Y, що складається з людей, які народилися в 1980-х і 1990-х роках, було названо «поколінням MTV», здебільшого через вплив й актуальність музичних каналів свого часу описують як «покоління MTV». Покоління Z зумерів, з іншого боку, є першим в історії поколінням, для якого технології та соціальні мережі стали важливою частиною повсякденного життя. Нещодавній спалах пандемії COVID-19 призвів до глобального поширення дистанційного навчання, вимушеного для продовження освіти в умовах евакуаційних обмежень і розпоряджень залишатися вдома. Були зроблені спроби скоротити дистанцію від суспільства й сповільнити поширення вірусу (Viner et al., 2020). Батькам довелося взяти на себе роль провідника своїх дітей, особливо покоління Альфа, під час дистанційного навчання, навіть більше, ніж під час звичайних очних занять. В одному дослідженні реакція батьків на труднощі, пов'язані з дистанційною освітою, була неоднозначною. До них відносяться баланс обов'язків, потреби учнів, особиста рівновага, відсутність мотивації, пов'язаної з дистанційним навчанням чи ні, доступність, потреби учнів у змісті, відсутність педагогіки, відсутність зв'язку та ресурсів, а також потреба в спілкуванні з викладачами. Ажіотаж навколо COVID-19 прискорив дебати щодо онлайн-освіти та пов'язаних із нею методологій, і хоча академічні установи й університети наразі вивчають варіанти доставки, кращого залучення учнів/студентів та шляхи покращення учнівського/студентського досвіду, очевидно, що технології глибоко вкорінені в культуру та середовище Альфа-покоління, і вони матимуть значний вплив на нього. очевидно, що технології глибоко інтегровані в культуру й середовище Альфа-покоління, і в майбутньому будуть активно впроваджуватися в їхню освіту.

Анатомія покоління альфа Австралійський соціальний дослідник, футуролог і демограф Марк Маклінделл вперше запропонував термін «покоління альфа». Ця назва позначає новизну й не означає повернення до старого покоління або залишення зі старим поколінням. Покоління Альфа вважається справжнім другим поколінням 21-го століття. Покоління Альфа народилося після 2010 року, а це означає, що більшість із них досі є учнями (Amrit, 2020). Згідно з Amrit (2020), учні покоління Альфа з раннього віку стикаються з маркетингом, технологіями, подорожами та пріоритетами своїх батьків-міленіалів. За іронією долі, рік народження цього покоління – це той самий рік, коли слово «додаток» було названо модним словом року (Amrit, 2020). Ці молоді люди мають більший доступ до технологій, інформації та зовнішніх впливів, ніж будь-яке попереднє покоління (McCrinkle, Fell, 2020), і, як наслідок, це покоління асоціюється з іграми на основі додатків, більшою кількістю часу, проведеного за екраном, меншою концентрацією уваги та недостатньою соціальною сформованістю через брак цифрової грамотності, що призводить до високого ступеня інкорпорації (McCrinkle, Fell, 2020). Покоління Альфа суттєво відрізняється від своїх попередників, особливо тим, що в їхній реальності та в усіх аспектах їхнього життя домінують технології. Покоління Альфа зростає в епоху безпрецедентних змін і швидких технологічних інновацій і є частиною ненавмисного глобального експерименту, коли екрани розміщуються перед ними як манекени, розважальні та навчальні посібники з раннього віку (McCrinkle, Fell, 2020). Покоління Альфа називають «поколінням скла», «екранниками», «цифровими аборигенами», «підключеним поколінням» і «дротовим поколінням» через їхній чіткий зв'язок із технологіями та інноваціями (Tootell et al., 2014). Народившись у високоцифровому світі, вони, зрештою, мають перевагу у взаємодії з сучасними основними машинами, що представлені у вигляді портативних гаджетів, таких як смартфони, планшети та ноутбуки. Звісно, на відміну від попередніх поколінь, вони здатні швидше

й глибше вивчати можливості технологій. Завдяки щоденній взаємодії з гаджетами вони також здатні навчатися самі та знайомі з тим, як взаємодіяти й жити в цьому постмодерністському світі. Представники покоління Альфа навряд чи носитимуть гаманець, користуватимуться одноразовим пластиком, слухатимуть радіо як пристрій, складатимуть письмові іспити чи заводитимуть аналоговий будильник (McCrinkle, Fell, 2020). Батьки покоління Альфа все більше усвідомлюють як переваги, так і недоліки раннього знайомства своїх дітей з технологіями (McCrinkle, Fell, 2020). Хоча ці батьки приймають переваги технологічного прогресу, вони також усвідомлюють, які навички знадобляться учням покоління Альфа в майбутньому, особливо ті, що пов'язані з соціальною компетентністю, підприємництвом, фізичною силою й співпрацею, фінансовою грамотністю, інноваціями та винахідливістю (McCrinkle, Fell, 2020).

На освіту альфа-покоління впливатиме насамперед технологічний прогрес (Romero, 2017). Народжені від батьків-міленіалів, вони більш технічно підковані, підприємливі та готові створювати власні робочі місця (Romero, 2017). Їхній вибір професії та життєві рішення також відрізнятимуться від рішень попередніх поколінь завдяки інноваціям, прогресивності та розвитку, які пронизують світ, у якому вони живуть зараз. Вони будуть набагато менш схильні підкорятися упередженням, упередженням і нормам, встановленим суспільством. Прогнозується, що кожен другий представник покоління Альфа отримає університетську освіту (McCrinkle, Fell, 2020). Очікується, що поєднання цифрових навичок з креативністю, допитливістю й адаптивністю стануть сильними сторонами й основними компетентностями покоління Альфа. З іншого боку, покоління Альфа має прагнути до вдосконалення свого критичного мислення та лідерських навичок (McCrinkle, Fell, 2020).

Наслідки для вищої освіти. Оскільки світ продовжує зазнавати швидких змін, спричинених постмодерном, освіта також розвивається й адаптує

технології в межах своїх навчальних моделей. Наразі навчальні заклади вже усвідомили необхідність кращої інтеграції технологій в освіту. Технологічні інновації, які вже давно є характерною рисою академічних досліджень, тепер, можливо, змінюють те, як навчальні заклади викладають, а студенти навчаються (Glenn, 2008). Університети використовують трансформаційні переваги дистанційної освіти, сучасних систем управління навчанням і можливість співпрацювати з науковими партнерами по всьому світу (Glenn, 2008). Різні інші дослідження підтвердили, що ввпровадження технологій підвищує мотивацію навчання учнів та інтерактивність, а також те, що сучасні учні віддають перевагу використанню технологій для підтримки своєї освіти (Raja, Nagasubramani, 2018). Інтерактивність, легкість, зручність і доступність є потужними чинниками, які неухильно визначають якісну освіту. З цієї точки зору, технології відіграють чотири ролі в освітній сфері:

- 1) вони є частиною навчальної програми;
- 2) вони використовуються як система надання освіти;
- 3) вони використовуються для допомоги в навчанні;
- 4) вони використовуються для покращення загального процесу навчання, роблячи освіту більш інтерактивною (Raja, Nagasubramani, 2018).

Значний виклик у цьому відношенні пов'язаний з викладачами, які можуть бути не настільки технічно підкованими, як покоління Альфа (Prensky, 2001), а також із тим, що зміни в нинішніх структурах і менталітеті закладів освіти зазвичай відбуваються повільно (Romero, 2017), так само як і прийняття нових педагогічних підходів. Таким чином, культура, що панує в академічних колах, значною мірою піддається сумніву. Університети повинні будуть диверсифікувати свою діяльність не лише заради соціальної справедливості, але й тому, що здобувачі освіти потребують більше зв'язків з людьми, які можуть їх представляти (Romero, 2017). Надаючи пріоритет моделям навчання, орієнтованим на учня/студента й громаду, необхідно буде інтегрувати експериментальне навчання в основний процес викладання й

навчання, що надасть змогу учням/студентам рефлексувати над освітнім (навчальним) процесом і навіть учитися на невдалих експериментах (Romero, 2017). Експериментальне навчання фокусується на навчанні через дію та досвіді, отриманому через рефлексію над діями. Це вимагає від учнів вияву ініціативи, прийняття рішень і відповідальності за результати. Воно ґрунтується на таких моделях поведінки, як дослідження, експериментування, розв'язання проблем, підзвітність, творчість та інтеграція, що розвиваються через процес «робити» (Itin, 1999). Необхідно розглянути нові освітні підходи, такі як експериментальне навчання, підходи, які працюють з учнями/студентами, що значно відрізняються від типового учня/студента з точки зору культури, освіти й очікувань (Romero, 2017). Університетам потрібно буде розвивати м'які навички, які є важливими в сучасному суспільстві, такі як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді та комунікативні навички (Romero, 2017).

Стилі навчання учнів покоління Альфа значною мірою залежать від технологій і пов'язані з ними. Технологічний прогрес також впливатиме на ефективність навчання та загальний досвід учнів. Експериментальне навчання відіграватиме важливу роль у майбутніх підходах до викладання та навчання. Особливо важливо залучати учнів і давати їм можливість спільно створювати знання, а не просто отримувати миттєвий доступ до інформації. Переклад інформації, інтерпретація інформації та додавання цінності. Візуальні, аудіальні та кінестетичні інструменти підтримуватимуть середовище викладання й навчання майбутнього, забезпечуючи реалістичний досвід, який підтримує соціальні зв'язки. У цьому сенсі викликом буде подолання розриву в грамотності між учителями й учнями та розвиток «м'яких» навичок, які зміцнюють соціальні зв'язки й взаємодію та сприяють формуванню почуття приналежності, спільноти й спільного використання. Викладачі відіграють центральну роль у створенні атмосфери співпраці, критичного мислення та співтворчості в класі/аудиторії (Steyn, 2015). Для

цього потрібен викладач із ґрунтовною академічною підготовкою, добре поінформований й освічений, здатний розвивати знання й доносити основні академічні принципи до нового покоління учнів/студентів, який розуміє освітню теорію як спільне надбання й роль університету в суспільстві та спільнотах знань. Викладачі повинні мислити критично та творчо, щоб створити в аудиторії середовище, сприятливе для мислення та творчості (Steyn, 2015), спираючись на сприйняття й очікування учнів/студентів Альфа-покоління.

Кліпове мислення (виявляється домінуючим у покоління Альфа) характеризується фрагментарністю, швидкістю та поверхневістю. Причини інтелектуального регресу багато в чому пов'язані з тим, що сучасна молодь є цифрово залежною від гаджетів, формуючи нові когнітивні здібності, які орієнтовані на сприйняття й аналіз великої кількості дрібних, не пов'язаних між собою блоків інформації. Як наслідок, в учнів формується кліпове мислення, їхня свідомість стає мозаїчною, вони втрачають цілісність і, відповідно, здатність сприймати інформацію, що надходить, цілісно. Феномен «кліпової культури» та пов'язаного з нею кліпового мислення вперше дослідив Е. Тоффлер. На його думку, головною ознакою цього явища є короткий модульний спалах інформації, реклама взаємно нерелевантних новин, що не вкладаються в наші попередні ментальні комірочки (Toffler, 1980). Слідом за Тоффлером проблему кліпового мислення почали вивчати дослідники різних дисциплін у Європі й Україні – від філософів, психологів і педагогів до нейробіологів. Канадський філософ Маклюен звертає увагу на те, що активне використання ІТ та електронних засобів комунікації повертає людство в «дотекстову епоху» і порушує лінійну послідовність літер як основу культури (McLuhan, 2005). Кліпове мислення як продукт кліпової культури є продуктом масового суспільства, глобальної інформатизації та супутніх їй процесів популяризації. Кліпове мислення – це один із адаптивних механізмів мозку, який дає змогу людині максимізувати свої

адаптаційні можливості по відношенню до навколишнього середовища. Однією з причин поширення кліпового мислення серед сучасної молоді є велика кількість джерел інформації на цифрових пристроях. Повідомлення в месенджерах і соціальних мережах, повідомлення на форумах і в блогах, електронні листи й SMS-повідомлення – усе це потребує часу для прочитання й відповіді на них, а оскільки нові блоки інформації надходять, поки вони обробляються, то все це потрібно робити дуже швидко. Тому такий потік інформації знижує критичне мислення, не залишаючи одержувачу часу на глибокий аналіз інформації, що надходить, а лише на те, щоб пробігти по ній. Слід зазначити, що інформація, яку молодь щодня споживає в глобальній мережі Інтернет, – це не серйозні, а дуже поверхневі й такі, що легко сприймаються дані. Вважається, що сучасна молодь не здатна читати серйозну інформацію. Це пов'язано з розважальним характером цифрової індустрії. Навіть читаючи наукові тексти з екрану смартфона, учні постійно відволікаються на вхідні повідомлення та сповіщення з різних додатків і перемикаються між ними, що значно затримує розпізнавання серйозної інформації. Це ілюструє шкідливий вплив кліпового мислення. Постійна, швидка зміна різних блоків інформації перед очима призводить до короткочасного запам'ятовування загальних характеристик отриманої інформації, тобто її кількості, додатку, у якому цей блок знаходиться, кольорової гами та загального інформаційного повідомлення (позитивного чи негативного). Сьогодні наше поле зору (кругозір) стало вужчим, і нам складніше сприймати текст глибоко й точно. Причиною цього, на нашу думку, є неможливість побачити весь текст на маленькому екрані (чи то комп'ютера, чи то смартфона), а також на папері. В освіті невміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями виявляється в тому, що учні не можуть змістовно переказати доповіді та реферати, підготовлені для виступів на практичних заняттях, і змушені читати з аркуша, роблячи безліч лексичних помилок. Однією з сучасних тенденцій формування

поганих (неналежних) навичок читання в молоді є пропуск або додавання закінчень до невідомих і складних для читання наукових понять. Сьогодні розглядаються ініціативи щодо обмеження використання смартфонів та інших гаджетів учнями під час уроків. Постійне використання мобільних телефонів на уроках призводить до відволікання від освітнього (навчального) процесу, зниження концентрації уваги та погіршення розумових здібностей. Замість того, щоб зосередитися на питаннях, які ставить викладач, учні гарячково шукають відповіді в пошукових системах. Замість розвитку логічного мислення, активізація дрібної моторики пальців на екранах мобільних пристроїв сприяє зниженню розумової активності. Як наслідок, учні зовсім не розвиваються розумово й покладаються на свої смартфони як на «чарівну паличку», яка завжди готова їм допомогти. Короткострокова пам'ять має важливе значення для кліпового мислення. Це запобігає перевантаженню мозку надмірною інформацією, що надходить з усіх боків. З точки зору освіти, цей ефект працює таким чином, що учні не можуть повторити подану їм інформацію через деякий час після відповіді на запитання або виступу під час підбиття підсумків. Якщо учень не здатний свідомо запам'ятовувати наданий йому матеріал, роблячи нотатки, пишучи блок-схеми, промовляючи вголос або повторюючи матеріал, інформація, знайдена в Інтернеті, навіть якщо вона надрукована, не покращить його когнітивні здібності. Ця інформація існує окремо від його свідомості й потрапляє туди лише в дозованому вигляді, коли він читає й обговорює доповідь. Після того, як відповіді на запитання отримані, інформація видаляється, звільняючи місце для тисячі коротких повідомлень у різних інтернет-додатках. Для прикладу достатньо сказати, що один відомий новинний генератор месенджерів публікує від 200 до 300 новин на день, розміром від кількох рядків до кількох екранів на смартфоні. Учні повинні витратити багато часу на ознайомлення з новинами. Щоб зрозуміти природу цієї проблеми, можна поставити запитання: «Що було б, якби ми підписалися

на десятки таких новинних каналів?». Одним із негативних аспектів явища кліпового мислення є зниження критичного підходу до отриманої інформації. Це призводить у кращому випадку до самообману, а в гіршому – до відкритості сугестивному впливу реклами й маркетингу, шахраїв, екстремістів і терористів. Користувачі комп'ютерів із фрагментованою свідомістю часто не здатні критично оцінювати певні повідомлення або встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Проблема екстремізму та тероризму має велике значення в сучасному суспільстві, і для реалізації своїх злочинних планів терористи часто шукають потенційних спільників через Інтернет. Вплив на людей з кліповим мисленням здійснюється переважно емоційно та метафорично, через різноманітні графічні зображення, відео, презентації та рекламні ролики. Позбавлена здатності до критичної рефлексії, мозаїчна свідомість цих людей, які шукають задоволення, поглинає ці матеріали й піддається несвідомому психологічному обробленню. Сформовані антисоціальні моделі поведінки готові до поновлення в будь-який момент і чекають заклику до певної поведінки, яку кримінальні вербувальники продукують без вагань. Виходячи з такої гнучкості мозаїчної свідомості до сугестивних впливів, необхідно переглянути методику навчання учнів у старших класах та максимально використовувати інтерактивні способи сприйняття інформації в освітньому процесі. Тому, сучасна молодь – це покоління Цукерберга, яке прийшло на зміну поколінню Гутенберга, і тому сприймає інформацію зовсім інакше, ніж класичний лінійний спосіб взаємодії з книжками. Нелінійність і «обрізаність» свідомості сучасних учнів зумовлює необхідність розроблення нових способів аналізу старого й надання їм інформації.

Залежність від цифрових пристроїв та зловживання ними під час роботи з навчальними/науковими текстами значно знижує когнітивні здібності учнів. Проблема полягає в тому, що кліпове мислення учнів не дає змогу їм сприймати й аналізувати науковий матеріал ані за допомогою мобільних

пристроїв (смартфонів), ані в традиційний спосіб (робота з книжками). Замість того, щоб розуміти прочитане й осмислено інтерпретувати його, учні відтворюють незв'язні та вражаючі набори фраз, часто без жодного смислового чи логічного зв'язку між фразами. Як наслідок, ефективність практичних занять значно знижується, що позначається на кінцевому результаті опанування навчальної дисципліни.

Спробуємо здійснити певний історичний екскурс у становлення сучасних поколінь.

Покоління – це історична категорія, що з'явилася в античності й характеризується внутрішньою динамікою. Якщо в далекому минулому під поколінням розуміли всіх сучасників, а потім – групи людей з різницею менше 30 років (період між народженням людини й народженням її дітей), то сьогодні межі все більше звужуються. Соціальне, а не біологічне тлумачення стало визначальним, і покоління розглядаються як часові інтервали близько 20 років (Howe, & Strauss, 1991). Саме в соціології було усвідомлено, що покоління перебувають під впливом основних соціальних подій свого часу, які надають їм спільних характеристик, а також відрізняють їх від інших поколінь. Майже сто років тому Карл Мангейм розглядав зміну поколінь як біосоціальний процес і поставив проблему передачі старшими поколіннями молодшим досвіду, зумовленого історичними подіями свого часу (Mannheim, 1928). Ця ідея була розвинена соціологією, і сьогодні під поколіннями розуміють групи людей, які живуть в одну епоху, стикаються зі спільними соціокультурними явищами й тому набувають схожих характеристик. Починаючи з 20-го століття, покоління класифікують наступним чином:

- найбільше покоління (1900-1928);
- мовчазне покоління (1928-1945);
- покоління бебі-бумерів (1945-1962); і
- покоління Х (1962-1981);
- покоління Y (міленіалів) (1981-1995);

– покоління зумерів (з 1995 року).

Оскільки основні історичні та соціальні події не є глобальними й впливають лише на розвиток подій у власній країні, не дивно, що цей віковий поділ, вперше запропонований американцями, не повністю відповідає національному контексту. Глобальний характер подій створює загальну основу для поділу на періоди, тоді як національні події породжують національні особливості. Найскладніше ідентифікувати покоління зумерів (з 1995 року). Сьогодні щодо його другої межі одні соціологи стверджують, що його народження ще триває (Drugaş, 2022), інші – що на зміну йому вже прийшло нове покоління. Причому національні особливості майже не мають значення під час визначення часу його народження, оскільки визначальним чинником визнається вплив глобалізації. Тому міжнародні дослідники визначили 2009 рік (M. McCrindle, S. Sladek), 2010 рік (McKinsey, A. Bencsik) та 2012 рік (J. Feiertag) як остаточні кордони для покоління зумерів. До них відносяться наступні. Це означає, що з 2010 року після покоління зумерів з'явилося ще одне покоління. Найстаршим представникам цього покоління зараз до 15 років, а це означає, що вони активно залучені до системи освіти. Цифрове покоління зумерів та покоління Альфа. Проаналізуємо освітні потреби цих дітей і поточної готовності системи освіти до їх задоволення. Завдяки M. McCrindle, одному з мислителів, які вивчають його, нове покоління отримало назву «Альфа-покоління». Використання першої літери грецького алфавіту з кінця латинського алфавіту (покоління X, Y і Z), запропоноване ним, є заявкою на подальший розвиток (соціологи прогнозують появу покоління Бета у 2025 році). Між Альфа й зумерами дійсно є схожість (через близькість і вплив чинників одного покоління). Ось чому дехто відмовляється розглядати покоління Альфа як окреме покоління. Одним із чинників, що зумовлює виділення обох (поколінь), є вплив цифрових технологій на їхнє повсякденне життя, навчання, дозвілля та спілкування. Це покоління, залежне від інтернету та комп'ютерів. Однак цей

самий вплив створює й відмінності між Альфа та зумерами. Відмінності між поколіннями виявляються у відмінностях у тому, як люди взаємодіють зі своїм культурним середовищем (Woodman, 2022). Середовище Альфа-дітей є цифровим і характеризується інтеграцією смарт-технологій у повсякденне життя з раннього дитинства: згідно з дослідженнями В. Турка, ці діти вже до двох років опановують сенсорні екрани, вільно орієнтуються в знайомих ігрових додатках і знають, як користуватися ними, з легкістю орієнтуються в додатках, які їм не знайомі (Turk, 2017). Тут варто зазначити, що покоління Альфа – це перше покоління, яке досягло такого розвитку в ранньому дитинстві. Сучасні батьки самі активно користуються сучасними технологіями, а отже, забезпечують відповідне середовище для своїх дітей від народження. Вік, у якому діти стикаються з технологіями, має вирішальне значення для розуміння конкретності їхнього досвіду й того, як вони стикаються із зовнішнім середовищем. Існує феномен розвитку, коли діти стикаються з викликом цифрової комунікації ще до того, як у них розвиваються мовні навички, що впливає на розвиток їхнього мислення.

Особливості Альфа-покоління.

За словами Е. Бонкіса, румунського експерта з теорії поколінь, про Альфа-покоління мало що відомо та ще менше написано на цю тему (Bonchiş, 2022). Наприклад, американська маркетингова компанія Wunderman Thompson провела опитування приблизно 4 000 молодих людей у США та Великобританії, щоб дослідити купівельні вподобання сьогodнішніх дітей і визначити цінності їхнього покоління. Згідно з опитуванням, головною цінністю сучасних дітей є сім'я (71% відповідей), на другому місці – спілкування з друзями (43%). Водночас деякі дослідження показують, що це покоління віддає перевагу гаджетам, а не спілкуванню з друзями (Jha, 2020). За даними Вундермана Томпсона, лише 16% опитаних дітей цінують ігри, а 13% – смартфони та планшети, але в іншому опитуванні Альфа-дітей 7 – 12 років у США 58% дітей описали себе як геймерів (“Gen Alpha: Generation

Infinite”, 2022). Це ж опитування виявило, що більше половини респондентів є активними користувачами соціальних мереж. Ці суперечливі дані будуть уточнені іншими емпіричними дослідженнями в майбутньому. З іншого боку, спираючись на логічні висновки та спостереження, автори визначають покоління Альфа як таке, що характеризується підвищеною потребою в соціальному визнанні й імпульсивністю (Jha, 2020), більшим прагненням до творчого самовираження та допитливістю (Bonchiş, 2022), вищими інтелектуальними здібностями (Putri & Umah, 2020) та прагненням до лідерства (Gomes Carneir et al., 2018), порівняно з попередніми поколіннями. Звичайно, усі автори вказують на технологічну грамотність дітей покоління Альфа як на фундаментальну характеристику цього покоління. Важливо, що деякі дослідження прогнозують (обґрунтовано чи ні) негативні якості дітей покоління Альфа, такі як менша комунікабельність, ніж у міленіалів і зумерів (Putri & Umah, 2020) через більшу залежність від віртуального простору, егоїстичність і розбещеність (Gomes Carneir et al., 2018) через більшу матеріальну забезпеченість (Carter, 2016), і результати цих досліджень не завжди є позитивними. Зокрема, у дослідженні турецьких дослідників К. Апайдіна та Ф. Кая емпірично виявлено позитивні та негативні характеристики альф через порівняння із зумерами. Дослідники діагностували, що діти покоління Альфа більш компетентні в математиці, але також більш схильні до гніву, упертості, жадібності, частіше порушують правила, рідше потребують підтримки з боку інших, менш емпатичні та мають проблеми з комунікацією (Araudin, & Kaaya, 2020). Дані цих досліджень були використані для узагальнення й уточнення характеристик Альфа-покоління, які були підтверджені шляхом лонгітюдних спостережень за трьома групами дітей у дитячому садку та початковій школі. Характеристики для порівняння покоління Альфа і покоління зумерів також були уточнені в ході інтерв'ю з досвідченими вихователями й учителями

початкових класів. Додаткові дані з інтерв'ю з учителями та батьками дали змогу зробити висновки про основні характеристики нового покоління дітей.

Якщо слідувати характеристикам покоління Альфа, то зрозуміло, що перед сучасною освітою, особливо шкільною, стоять наступні виклики:

- якщо зумери потребували мультимодальності в навчанні, то альфам потрібна віртуальність;
- альфам потрібен контроль над своїм пізнанням, тобто можливість вибору й більша автономія;
- прилив творчої енергії не обмежується малюванням і рукоділлям – діти можуть створювати більш складні продукти завдяки своїй уяві;
- з точки зору кількості та глибини знань, учителі не можуть конкурувати зі штучним інтелектом;
- з точки зору інформативності, конкретності та зрозумілості підручники програють у порівнянні з цифровими медіа, доступними для дітей;
- інформація не є таємницею для дітей, які мають світ інтернету в кишені, ще робить питання мотивації отримання та засвоєння нових знань ще більш важливим;
- важливість уміння шукати потрібні знання відходить на другий план.

Оптимізація завдань за допомогою цифрових технологій призводить до того, що діти не розуміють і критикують традиційні способи виконання завдань; більше, ніж покоління зумерів, покоління Альфа очікує, що їм буде надана свобода думки, слова та дій, а школи стикаються з проблемою виховання, а не формування критичного мислення в дітей. Варто зазначити, що всі вищезазначені виклики, які постають перед системами освіти, мають глобальний характер і є актуальними для різних країн, але не є інституціоналізованими й зводяться, по суті, до питань педагогіки та методики навчання і виховання дітей. Водночас аналіз цих потреб і ситуації в галузі освіти також вказує на низку проблем і перешкод, які заважають швидкій модернізації педагогічних процесів на місцях. Наприклад,

використання віртуальних технологій потребує додаткових фінансових витрат на придбання відповідного програмного й апаратного забезпечення. Наприклад, щоб створити власну віртуальну лабораторію з фізики чи хімії, необхідно зібрати кількох ІТ-спеціалістів, які зможуть взяти участь у створенні такого продукту. Використання готових продуктів стало більш доступним, але їх кількість обмежена. Розробники змісту педагогічної освіти не мають чіткого бачення потреб сучасної дитини, а підготовка студентів у педагогічних закладах освіти є недостатньою. Потрібні додаткові фінансові вливання для впровадження та дослідження технологій штучного інтелекту в освітній процес, а також для забезпечення комп'ютерним обладнанням кожного класу. Зрештою, саме конкретний учитель, а не держава чи школа, безпосередньо взаємодіє з дитиною в класі, оскільки саме від його компетентності та мотивації залежить задоволення освітніх потреб конкретної дитини. Відомо, що вчителі часто змушені підвищувати свою кваліфікацію за власний кошт, обираючи курси, виходячи з вартості, а не реальної потреби. Оцифрування закладів освіти не лише дороге коштує, але й спричиняє проблеми зі здоров'ям (наприклад, погіршення зору, порушення постави, зниження мобільності та підвищений ризик комп'ютерної залежності). Це прямо суперечить філософії зміцнення здоров'я в освіті, і ці протиріччя мають бути вирішені в майбутньому. Через розрив між поколіннями три покоління вчителів завжди становили приблизно однакову частку педагогічних кадрів. Наразі більше половини вчителів і вихователів належать до поколінь X і Y і поступаються поколінню зумерів у технологічній грамотності. Незважаючи на загальну діджиталізацію освіти та підвищення комп'ютерної компетентності окремих викладачів у зв'язку з COVID-19, цього часто недостатньо для подолання вищезазначених викликів. Для таких дидактичних аспектів, як мотивація, мультимодальність, організація індивідуального навчання й автоматизований когнітивний контроль, презентації на електронних дошках уже не є достатніми у взаємодії

з альфа-групами, як це відбувається в більшості шкіл. У дитячих садках цифрові технології все ще є рідкістю. Для вчителів виклик полягає в тому, щоб розвивати в дітей комунікативні навички, лідерські якості, креативність, критичне мислення, підтримувати їхнє прагнення до належної незалежності в поведінці та думках, а також здатність взаємодіяти з іншими дітьми, долаючи водночас проблеми егоцентризму та збудливості альфа-дітей. Щоб подолати цю проблему, необхідно здійснити фінансові інвестиції та перехід до цифрової дидактики через модернізацію підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, а також модернізацію освітніх цілей, завдань, підходів і змісту освіти. Для покоління Альфа мета освіти не може бути зведена до передачі системи знань. Гаджети, якими користуються з дошкільного віку, ставлять під сумнів знання правопису (замінені можливістю автоматичного набору), арифметики/математики (калькулятори), іноземних мов (автоматичний переклад), географії (навігатори) тощо. Таким чином, від школи більше не очікується трансляція класичних знань, а пряме обґрунтування їхньої корисності та необхідності володіння ними в житті людини, а також стимулювання учнів до пошуку, здобуття, а в деяких випадках і до самостійного створення цих знань. Це вже інша філософія освіти, яка працює в межах цифрової дидактики.

11.3 Знайомство зі специфікою формування, розвитку та діагностування рівня сформованості та рівня розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів. Добір діагностувального інструментарію для вимірювання рівня сформованості та розвитку наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020):

компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини («Міністерство освіти і науки України – Державний стандарт базової середньої освіти», 2020).

До ключових компетентностей належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння:

- спілкуватися в усній і писемній формах на основі знань функцій, ресурсів (лексики, граматики) і норм сучасної української літературної мови, типів мовної взаємодії та особливостей мовлення, зокрема інформаційних і художніх текстів та медіатекстів;
- здобувати, обробляти й критично осмислювати інформацію з різних (у тому числі аудіовізуальних) джерел у різних навчальних дисциплінах і контекстах, використовувати її в усній і писемній комунікації, відстоювати свої погляди, переконання, соціальні та національні цінності;
- усвідомлювати цінність української мови як мови спілкування для всієї нації та вміти використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей, творчо самовиражатися в житті та навчанні;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає вміння:

- спілкуватися усно і письмово на основі знань про функції мови, мовні ресурси (лексику, граматику), мовні норми, особливості основних стилів і жанрів мовлення та типи мовленнєвої взаємодії;
- отримувати, обробляти й критично осмислювати інформацію з різних джерел (друкованих і цифрових, зокрема аудіовізуальних) та використовувати її для відстоювання своїх поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей в усному й писемному спілкуванні; та
- відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у житті та навчанні;

– спираючись на мовний і розмовний досвід, мовні норми спілкування, соціокультурні реалії та особливості міжкультурної комунікації, ефективно висловлювати свої думки і почуття в різних особистих і соціальних контекстах (наприклад, сімейному, навчальному, громадському), пояснювати й обговорювати факти, явища і події, обґрунтовувати свої погляди і переконання в усній і письмовій формах відповідно до ситуації;

3) математична компетентність. Здатність розвивати та застосовувати математичні знання та методи для розв’язання низки повсякденних проблем; здатність використовувати математичний інструментарій для моделювання процесів та ситуацій; здатність розуміти роль математичних знань та навичок в особистому та суспільному житті;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій передбачає формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідну сукупність наукових знань і методологій для пояснення світу природи; здатність набувати досвіду природничих досліджень та формувати науково обґрунтовані висновки на основі отриманої інформації; здатність розуміти зміни, спричинені діяльністю людини, та наслідки такої діяльності, відповідальність;

5) інноваційність: здатність учнів адаптуватися до змін і долати труднощі; відкритість до нових ідей; здатність творити зміни в класі, навчальному закладі (закладі освіти), вдома та громаді; здатність формулювати та ставити цілі; здатність мотивувати себе до навчання та успіху, розвивати стійкість і впевненість;

б) екологічна компетентність: усвідомлення екологічної основи природокористування, необхідності збереження природи, дотримання правил поведінки в природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв’язку економічної діяльності та важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність: впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для саморозвитку та комунікації;

8) навчання впродовж життя; здатність визначати та оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку потенціалу; здатність застосовувати різні методи розвитку потенціалу; здатність визначати можливості для навчання та саморозвитку; здатність навчатися в команді та працювати самостійно; організовувати та оцінювати власне навчання, ділитися результатами з іншими та звертатися за підтримкою у разі необхідності;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя:

- загальнолюдські та суспільні цінності; соціальні, правові, економічні та політичні принципи; уявлення про сталий розвиток суспільства; співіснування людей і спільнот у глобальному світі; критичне осмислення найважливіших подій національної, європейської та світової історії та їх вплив на світогляд і самосприйняття громадян
Здатність брати участь у громадському та суспільному житті, у тому числі в навчальних закладах і класах, та діяти як відповідальні громадяни, що ґрунтується на усвідомленні;
- повага до інших, толерантність, конструктивна співпраця, емпатія, подолання стресу, вміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними формами дискримінації, виважене ставлення до особистого та суспільного здоров'я, усвідомлення власних почуттів і відчуттів, вміння прислухатися до внутрішніх потреб;
- дотримання здорового способу життя, розуміння правил поведінки та спілкування, що ґрунтуються на загальноприйнятих і поділюваних моральних цінностях у різних спільнотах і середовищах, здатність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності ситуацій;

10) культурна компетентність – стійкий інтерес до опанування українських і світових культурно-мистецьких надбань; повага до українців, представників корінних народів і національних меншин, культурних традицій інших країн і народів; розуміння творчих способів вираження і передачі в різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми. Передбачає здатність розуміти і цінувати, а також готовність розвивати і виражати власні ідеї та почуття через культуру і мистецтво;

11) підприємливість та фінансова грамотність: ініціативність, вміння використовувати можливості та реалізовувати ідеї, здатність створювати цінність для інших у всіх сферах життя, здатність брати активну участь у житті суспільства та керувати своїм життям і кар'єрою, навички вирішення проблем, готовність брати на себе відповідальність за прийняті рішення, вміння планувати та реалізовувати проекти культурної, соціальної та економічної цінності в команді («Міністерство освіти і науки України – Державний стандарт базової середньої освіти», 2020).

Основою для формування ключових компетентностей є особистісні якості учня, його особистий, соціальний, культурний та освітній досвід, потреби та інтереси, що мотивують навчання, знання, уміння та навички, сформовані в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі та в різних життєвих ситуаціях

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння:

1) читати з розумінням. Включає вміння сприймати і розуміти прочитане емоційно, інтелектуально та естетично, вміння розуміти інформацію, записану (передану) різними способами або відтворену технічними пристроями, зокрема вміння визначати приховану та очевидну інформацію, робити припущення, демонструвати достовірність аргументів зокрема вміння робити припущення, демонструвати достовірність аргументів, підтверджувати свої висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати

ідеї, що стосуються розуміння тексту, після аналізу тексту та добору контраргументів;

2) висловлювати свої погляди в усній та письмовій формі. Тобто передавати свої думки, почуття та переконання в усній формі, враховуючи мету спілкування та його учасників, обираючи відповідні мовні стратегії;

3) критично і системно мислити – визначати характеристики явищ, подій, ідей та їхні взаємозв'язки; аналізувати й оцінювати вагомість доказів та аргументів на користь і проти суджень; брати до уваги протилежні погляди та контраргументи; розрізняти факти та їхню інтерпретацію; розпізнавати спроби маніпулювання даними; використовувати низку джерел і методів для оцінювання якості доказів, надійності джерел та критично та системно мислити;

4) логічно обґрунтовувати свою позицію на рівні, що передбачає вміння висловлювати послідовні та аргументовані міркування у формі суджень і висновків, які є вираженням власного ставлення до подій, явищ і процесів;

5) діяти творчо. Це включає творче мислення, створення нових ідей, добросовісне використання чужих ідей та їх вдосконалення, застосування власних знань для створення нових об'єктів та ідей, здатність тестувати нові ідеї;

6) проявляти ініціативу: активно шукати та пропонувати рішення проблем, брати активну участь та ініціювати різні види діяльності, прагнення до лідерства, здатність брати на себе відповідальність;

7) конструктивно керувати емоціями. Це означає: вміння розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших людей; вміння сприймати емоції без осуду; вміння адекватно реагувати на конфліктні ситуації; вміння розуміти, як емоції можуть допомагати або заважати діяльності; налаштування себе на пошук внутрішньої рівноваги; конструктивне спілкування; концентрація уваги, продуктивна діяльність;

8) оцінювати ризики. Сюди входить здатність розрізняти прийнятні та неприйнятні ризики, враховуючи критичні фактори;

9) приймати рішення: здатність розуміти та передбачати причини та обставини виникнення проблеми, досягати цілей з урахуванням можливих ризиків та наслідків, обирати метод вирішення проблеми;

10) розв'язувати проблеми: здатність аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, перевіряти їх на практиці, отримувати необхідні дані з надійних джерел, представляти та аргументувати рішення;

11) співпрацювати з іншими: вміння обґрунтовувати переваги взаємодії у спільній діяльності, планувати власну та групову роботу, надавати допомогу членам групи, допомагати іншим та заохочувати їх до досягнення спільних цілей («Міністерство освіти і науки України – Державний стандарт базової середньої освіти», 2020).

11.4 Розроблення індивідуальних (індивідуально-самостійних) завдань для учнів

У педагогічній літературі виділяють два види індивідуальних форм виконання завдань:

1) індивідуальні форми (діяльність учнів, які виконують завдання, спільні для всього класу, в одному темпі, без контакту з іншими учнями);

2) індивідуальні форми (навчально-пізнавальна діяльність, у якій учні вирішують конкретні завдання) («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Одним із найефективніших методів індивідуальної роботи на уроці є різнорівнева індивідуальна робота. Разом із тим учитель повинен контролювати кожного учня. Індивідуальну роботу можна організувати в будь-який час дня в класі й найлегше використовувати під час узагальнення, повторення та відпрацювання різноманітних вправ.

Переваги: надає можливість кожному учневі закріпити отримані знання та сформувані потреби в самоосвіті залежно від його індивідуальних здібностей.

Недолік: сприяючи розвитку самостійності, організаційних навичок та наполегливості у вирішенні проблем, індивідуальна форма навчання дещо обмежує спілкування між учнями, спроби поділитися знаннями з іншими та участь у спільних результатах. Цей недолік можна подолати, використовуючи індивідуальні, групові та фронтальні формати («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Самостійність у навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності безпосередньо пов'язана з самостійністю мислення, свідомим вибором варіантів розв'язання пізнавальних завдань і критичною самооцінкою всього сприйнятого й опрацьованого. Пізнавальна самостійність учнів є умовою їхньої творчої та продуктивної розумової діяльності. Виконання індивідуальних завдань означає залучення до діяльності, у якій учень без допомоги товаришів або вчителів демонструє самостійність у всіх аспектах мислення, навчання, передачі знань, уміння вчитися, несприйнятливості до зовнішніх впливів тощо.

У деяких випадках кожен учень працює самостійно, без сторонньої допомоги. Учитель спостерігає за роботою учнів і, в крайньому випадку, допомагає учню, якому важко. Учитель помічає, з чим учень стикається і які прогалини в знаннях учня заважають йому добре виконати завдання. У деяких випадках завдання може бути замінено на більш легке.

Індивідуальний формат – одна з перших форм організації навчання. Він передбачає індивідуальну взаємодію вчителя з кожним учнем, часто вдома в учителя або учня. Ця форма навчання розвинулася серед заможних верств суспільства у 1819 століттях у вигляді приватного репетиторства. Переваги індивідуального навчання включають можливість більш ретельного розвитку

навичок і вмінь, більш ефективного управління, а також розвиток пізнавальної самостійності, творчих здібностей і самооцінки учнів.

Потенціал індивідуальної роботи особливо великий у навчанні учнів, які повільно навчаються. Під час навчання повільних учнів необхідно створювати такі адаптовані завдання:

- приклади розв’язання та завдання, які потрібно розв’язати на основі засвоєння цього прикладу;
- алгоритми поведінки, які дають змогу учням розв’язувати завдання в певному порядку;
- пояснення явищ, теорій і процесів та відповіді на поставлені запитання. різноманітної інформації для цього.

Не слід забувати про роботу з учнями, які виявляють особливі здібності та інтерес до набуття знань. Такі учні потребують індивідуального підходу, щоб допомогти їм повністю розкрити свій потенціал. Цим учням доручається навчання на поглибленому рівні, складні завдання (написання творчих робіт, підготовка до олімпіад і конкурсів, проведення дебатів і круглих столів з актуальних питань тощо). Однак форма індивідуальної організації має серйозні недоліки.

Наприклад, індивідуальна робота учнів на заняттях передбачає, що кожен учень отримує завдання, які відповідають його навчальним можливостям, рівню підготовки та віку. Для організації таких завдань можуть використовуватися підручники, різноманітні довідкові матеріали (словники, довідники, хрестоматії) та інша наукова й навчальна література.

Особисті завдання можуть включати розв’язування задач, написання есе, доповідей і рефератів, проведення різноманітних спостережень та експериментів. У своїй професійній діяльності кожен учитель використовує різноманітні методи, прийоми та форми навчання, щоб допомогти кожному учневі розвинути інтерес до предмета й отримати міцні знання з нього.

Індивідуальні бесіди з учнями займають багато часу від планування до реалізації, але вони того варті. Отримавши інформацію про учнів, учитель обирає форму навчання, добирає завдання та планує індивідуальну позакласну роботу відповідно до здібностей, знань і віку учнів.

Опишемо основні форми й методи індивідуальної роботи з учнями на уроках. Для «слабких» учнів у позаурочний час даються інтенсивні та творчі індивідуальні завдання, спрямовані на заповнення прогалін у знаннях. Наприклад, вони можуть писати доповіді (досліджуючи цікавий матеріал, працюючи з додатковою літературою), складати невеликі кросворди або тести (систематизуючи та повторюючи основну термінологію), створювати презентації (практикуючи базові навички роботи з комп'ютером) тощо («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Індивідуальні завдання в ігровій формі. Ігрові уроки є цікавими та захоплюючими для дітей, ураховуючи індивідуальні здібності учнів. Учні працюють над проєктами під індивідуальним керівництвом учителя. Учні обирають тему на свій розсуд, знаходять необхідні матеріали й починають творити. Завдання вчителя – допомогти учням подолати проблеми та розвинути їхні знання та здібності.

Самостійна робота з підручником передбачає вивчення нового матеріалу, яке здійснюється самостійно кожним учнем шляхом уважного розгляду й осмислення фактів, прикладів і теоретичних узагальнень (висновків, законів і правил), наведених у підручнику, водночас в учня формуються вміння працювати з підручником.

У навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності велике значення має ступінь самостійності учнів у здобутті знань, умінь і навичок. Задля цього на уроках можна передбачити систему індивідуальних завдань, таких як розв'язування задач, робота з книгою, створення учнями проблемних ситуацій за малюнками, складання планів і конспектів, виконання цікавих

завдань. Ці завдання мають виконуватися учнями без допомоги вчителя чи однокласників і вимагають від них самостійності в усіх аспектах навчання, мислення, несприйнятливості до зовнішніх впливів та академічної успішності («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Успішне навчання означає, що кожен учень ретельно та свідомо засвоює навички, уміння та сукупність знань, передбачених навчальною програмою. Якщо учні не розуміють предмет, якість їхнього навчання буде скомпрометована, що призведе до відставання від навчальної програми. Тому всі вчителі повинні виявляти й усувати часові прогалини.

Особистісно-орієнтований підхід можна охарактеризувати як динамічний, оскільки він враховує індивідуальні інтереси, нахили й особистісні особливості на різних етапах навчання. Особистісні форми навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності знаходять своє відображення на всіх етапах уроку.

Наприклад, учитель може давати учням завдання й допомагати їм складати схеми, таблиці, графіки, використовуючи доступну інформацію, або допомагати розв'язувати загально навчальні та суто предметно-змістові задачі. Така організація роботи учнів на уроках створює потребу в самоосвіті учнів й успішно забезпечує умови для поступового засвоєння, закріплення та поглиблення правових знань кожним учнем відповідно до його здібностей і наявного рівня розвитку компетентностей.

Безсумнівно, що основною формою організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності учнів є індивідуальна. Це пов'язано з тим, що набуття знань і навичок є суто особистим процесом у тому сенсі, що ніхто інший не може цього зробити. Це стосується не лише інтелектуального, а й духовного аспекту. Учні повинні виробити власні погляди й переконання, і тільки в такому контексті вони можуть керувати своєю діяльністю й вчинками.

Характеристика окремих форм діяльності учнів на уроці.

1. Цілі ставляться як особисті цілі для всіх.

2. Коли учні виконують однакові завдання, такі індивідуальні форми діяльності називаються уніфікованими; коли є відмінності – диференційованими. Диференціація завдань відбувається за врахування приналежності учнів та організації добровільної діяльності.

3. Учителі використовують усі види допомоги, залежно від індивідуальних цілей навчання, характеру завдання й індивідуальності учня.

4. Учень має найвищий ступінь самостійності. Поведінка учня ізольована від поведінки вчителя й інших учнів.

5. Під час оцінювання поведінки учня її порівнюють з його минулою поведінкою і з встановленими нормами («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Приватні уроки мають низку переваг.

1. Без них було б неможливо здобувати знання.

2. В індивідуальній роботі кожен учень працює за власною ініціативою.

3. Швидкість роботи учнів залежить від їхньої наполегливості, працездатності, розвиненості інтересу, нахилів, здібностей і ступеня підготовленості («Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?», б. д.).

Індивідуальні форми навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності не завжди створюють ситуації, коли учні працюють повністю самостійно. Деякі учні навіть не замислюються над завданням, а запитують у сусідів, як його розв'язати.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання означає створення умов для активності й організованості всіх учнів і водночас забезпечення реалізації індивідуального підходу до кожного учня задля забезпечення успішного навчання та розвитку його потенціалу (Всеосвіта – «Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання», б.д.).

Успішна реалізація цього принципу вимагає від учителів знання психофізіологічних особливостей учнів, рівня їхньої готовності до навчання та стану здоров'я. Індивідуальний підхід до учня більш ефективно реалізується через систему диференційованих завдань, розроблених відповідно до різного рівня підготовленості учнів, темпу та ритму навчання. Як результат реалізації цього принципу – ліквідуються прогалини в знаннях, уміннях і навичках учнів, поглиблюється й розширюється кругозір окремих учнів із конкретних навчальних предметів. Індивідуальний підхід стимулює реалізацію активного потенціалу учня й позитивно впливає як на навчальну (навчально-пізнавальну) діяльність, так і на подальшу участь у суспільно-корисній необхідній праці».

Одне з ключових завдань індивідуалізованого навчання – активно залучати учнів до освітнього процесу та розкривати те особливе, що в них приховано. Це допомагає учням зрозуміти власні індивідуальні особливості та продуктивно використовувати їх у творчій навчально-пізнавальній діяльності.

Як реалізувати принцип урахування особистісних особливостей учня на практиці в освіті:

- знання та врахування психофізіологічних, вікових та особистісних особливостей учнів у процесі навчання;
- диференційований вибір змісту навчання, педагогічних методів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- професійне навчання учнів на уроці за врахування їхніх інтересів, нахилів і здібностей;
- організація навчально-пізнавального процесу, що передбачає максимальну участь учнів (за врахування їхніх індивідуальних здібностей і бажань);

- виявлення творчого потенціалу учнів і забезпечення умов для його реалізації в навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності;
- реалізація індивідуального підходу до оцінювання знань, умінь і навичок учнів (Всеосвіта – «Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання», б.д.).

Отже, принцип урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання означає, що індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання передбачає створення умов для активності й організованості всіх учнів і водночас забезпечення реалізації індивідуального підходу до кожного учня задля забезпечення успішного навчання та розвитку його потенціалу.

Принцип зв'язку навчання з життям базується на об'єктивному зв'язку між наукою й виробництвом, теорією і практикою. Теоретичні знання (загальна, технічна і професійна освіта) є основою сучасної виробничої діяльності, що ідентифікує її та сприяє їх надійному й свідомому засвоєнню. Реалізація цього принципу забезпечується використанням життєвого досвіду учнів на уроках, застосуванням набутих знань у практичній діяльності, розкриттям практичної значущості знань, використанням в (освітньому) навчальному процесі цікавого краєзнавчого матеріалу та безпосередньою участю учнів у суспільному житті (Всеосвіта – «Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання», б.д.).

Практика є критерієм істини та джерелом пізнавальної активності, а навчальна й трудова діяльність дітей – універсальним і ефективним засобом розвитку особистості. Зв'язок між теорією і практикою забезпечується через зміст освіти й організацію освітнього (навчального) процесу. Форми й методи навчання й виховання залежать від віку й індивідуальних здібностей учнів.

Учителі розробили низку правил для практичної реалізації принципу зв'язку навчання з життям.

1. Навчати й виховувати так, щоб учні відчули, зрозуміли й прийняли, що бути освіченим і культурним – найважливіша потреба людини.

2. Важливо пов'язувати знання з життям, від життя до знань або від знань до життя.

3. Завжди враховувати знання й життєвий досвід учня під час навчання. Суспільство й сучасне виробництво стрімко розвиваються, зростає рівень обізнаності. Необхідно пам'ятати, що те, що було невідомим учням у минулому, може бути відомим учням сьогодні.

4. Завжди дотримуватися думки, що наука розвивається під впливом практичних потреб суспільства й наводити конкретні приклади.

5. Інформувати учнів про нові технології, прогресивні форми й методи праці та сучасні виробничі відносини, знайомити їх з основами навчання протягом життя.

6. Наполегливо навчати набувати знання, уміння й навички так, щоб вони могли застосовувати їх у повсякденних життєвих ситуаціях, щоб теорію можна було модифікувати практикою, а практику – теорією.

7. У навчанні завжди звертатися до навколишнього середовища, виробництва й повсякденної практики як до джерел знань і сфер застосування цих знань.

8. Використовувати досягнення прогресивних людей села, міста, району, області.

9. Проблемні, евристичні та дослідницькі завдання є найкращим способом зв'язку теорії з практикою. Освітній (навчальний) процес поєднує інтелектуальну та практичну діяльність.

10. Використовувати принцип суспільно корисної та продуктивної власної діяльності учнів у їхньому навчанні та розвитку, спиратися на факти, отримані в ході самостійних досліджень.

11. Упроваджувати навчання протягом життя в освітній (навчальний) процес. Допомогати учням в оволодінні теорією і практикою наукової

організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, орієнтувати їх у застосуванні найбільш продуктивних методів роботи, аналізі, плануванні та прогнозуванні своєї діяльності

12. Розвивати, закріплювати й переносити успіхи учнів в одному виді діяльності на інші види діяльності.

13. Принципова критика, відвертість із собою, вимогливість до себе й ретельний аналіз власної поведінки – шлях до самовдосконалення.

14. Діяльність та співпраця розвивають почуття колективізму (Всеосвіта – «Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання», б.д.).

Методи реалізації на практиці принципів, що пов'язують теорію і практику, навчання і життя:

- у процесі навчання розкриваються об'єктивні закони, закономірності та ідеї, завдання перебудови й оновлення нашого суспільства, роль науки в підвищенні культурно-освітнього рівня народу, створенні матеріально-технічної бази, формуванні нового мислення й нових суспільних відносин;
- ознайомити учнів з основами сучасного виробництва, національних і міжнародних соціально-економічних перетворень, використовуючи достовірні наукові дані.

Учитель має навчити:

- акцентувати увагу на шляхах підвищення продуктивності праці виробничників, працівників культури та науковців, формувати в учнів трудові навички та компетентності;
- з'ясувати сутність та особливості політичних і соціально-економічних процесів, що відбуваються в нашій країні та світі на певних етапах розвитку цивілізації;
- інформувати учнів про сучасний стан соціально-економічних і правових відносин у різних країнах світу;

- використовувати в освітньому процесі засоби масової інформації (теле- і радіопередачі, періодичні видання, кінофільми, краєзнавчі матеріали);
- висвітлювати позитивний досвід роботи місцевих, міських, районних, мікрорайонних, шкільних трудових колективів та окремих працівників (Всеосвіта – “Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання”, б.д.).

11.5 Усвідомлення вчителем розуміння залежності здатності працювати індивідуально від розвитку цифрової компетентності

За змішаної форми організації освітнього процесу очне навчання має бути доповнене формами організації навчання із застосуванням цифрових технологій віддаленої комунікації. До них відносяться вебінар (практичне заняття, організоване із застосуванням інтернет-технологій у режимі реального часу), відеоконференція, віртуальна консультація, онлайн-урок тощо («Інформаційно-Цифрова Компетентність Сучасного Педагога|AR», 2023).

Водночас, для успішної реалізації змішаної форми навчання має бути забезпечена доступність відповідних цифрових технологій, сформовані вміння їх використовувати в учасників освітнього процесу, наявність відповідного обладнання та навчальних матеріалів у цифровому форматі та підключення до мережі Інтернет. На рівні педагогів необхідним є регулярне вдосконалення кваліфікації, організація колективних навчальних програм і стажувань, сприяння інноваціям у навчанні. На рівні здобувачів освіти важливою є їхня мотивація до активної участі в освітньому процесі: реалізація проблемного навчання та навчання на основі досвіду; залучення учнів до розроблення їхніх навчальних програм, оцінювання власного прогресу та набутого досвіду; заохочення до спільної роботи в командах і використання інноваційних технологій для навчання (гейміфікації, доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту тощо); заохочення до використання інших неформальних видів навчання для безперервної освіти.

Отже, ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій можливе лише за умови розвиненості (сформованості) достатнього рівня цифрової компетентності вчителя.

Цифрова компетентність учителів – один із найважливіших атрибутів сучасного вчителя. Сучасні вчителі повинні мати певний рівень інформаційно-цифрової компетентності, щоб ефективно використовувати цифрові технології в своєму навчанні й орієнтуватися в постійно мінливому цифровому ландшафті освіти. Це включає в себе вміння використовувати інструменти освітніх технологій, такі як онлайн-ресурси, онлайн-платформи, інтерактивні дошки та системи управління навчанням, а також здатність ефективно інтегрувати цифрові технології в методику викладання та плани уроків («Інформаційно-Цифрова Компетентність Сучасного Педагога|AR», 2023).

Що таке цифрова компетентність для вчителів?

Цифрова компетентність – це здатність учителів ефективно використовувати технології та цифрові компетентності в класі для вдосконалення методів викладання та підтримки навчання учнів.

Це включає знання та навички в таких сферах, як створення цифрового контенту, використання онлайн-платформ, комунікація та співпраця, створення контенту, цифрова безпека й етичне використання технологій. Крім того, цифрово-компетентні вчителі повинні вміти інтегрувати технології в навчальну програму й оцінювати їхню ефективність у сприянні навчанню учнів.

Поняття цифрової компетентності для вчителів включає в себе:

- цифрові компетентності в класі та їх застосування у викладанні;
- навички використання цифрових технологій для створення контенту, управління навчальним контентом та його доставки, а також сприяння комунікації та співпраці між учнями й учителем;

- здатність інтегрувати цифрові технології в навчання таким чином, щоб підтримувати навчання й участь учнів на онлайн-платформах;
- розуміння того, як розробляти й упроваджувати онлайн і змішані навчальні середовища;
- обізнаність із сучасними та новими тенденціями в освітніх технологіях і здатність оцінювати потенціал нових технологій у викладанні та навчанні;
- здатність розпізнавати етичні та правові питання, пов'язані з використанням цифрових технологій в освіті, а також забезпечувати безпеку та конфіденційність даних учнів;
- готовність безперервно навчатися та адаптуватися до нових технологій і застосовувати нові методи викладання та навчання («Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога|AR», 2023).

Крім того, учителі повинні вміти розпізнавати та використовувати низку цифрових інструментів для комунікації та співпраці, таких як електронна пошта, миттєві повідомлення та соціальні мережі, щоб спілкуватися та співпрацювати з учнями й іншими вчителями. Цифрова компетентність у класі – це не лише відповідальність учителя, а й чудова можливість як для учнів, так і для вчителів.

11.6 Оцінювання результатів – систематичне та системне діагностування динаміки рівня сформованості (розвитку) наскрізних умінь і ключових компетентностей як результат індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в базовій школі.

За результатами систематичного та системного діагностування рівня розвитку (сформованості) наскрізних умінь і ключових компетентностей, ураховуючи індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості учнів, обравши діагностики для виявлення рівня сформованості вищезгаданих ключових компетентностей і наскрізних умінь, учитель може

оцінити ефективність дібраних ним індивідуальних завдань, проєктів тощо для учнів, та за необхідності, скоригувати індивідуальні прогалини (освітні втрати, навчальні втрати (розриви) у набутих знаннях та сформованих уміннях і навичках учнів).

Пропоновані засоби діагностування рівня розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів можуть також бути використані задля формувального оцінювання освітніх досягнень учнів та корегування їхньої подальшої індивідуальної освітньої траєкторії.

Нами було *діврано діагностувальний інструментарій* для виявлення рівня сформованості ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів базової школи.

Задля визначення рівня **вільного володіння державною мовою та здатності спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами** можна застосовуючи рольові та карткові ігри, прийом моделювання ситуацій, проєктні роботи, флеш-картки, інфографіки, різноманітні онлайн-ресурси, інтелект-карти, хмари слів, сенкан, метод дискусії тощо.

Також можуть застосовуватися:

Спостереження: створюйте ситуації, коли вчителі можуть спостерігати за використанням учнями природної мови, наприклад, під час групової або проєктної роботи. Швидкі тести: автоматизовані тести (на різних ресурсах і веб-сайтах) та короткі тести з пройденого матеріалу заохочують діалог з учнями та надають можливість продемонструвати набуті знання.

Саморефлексія учнів дає можливість розвивати навички 21 століття, такі як критичний аналіз, а також формувальне оцінювання та взаємодію вчителя і/або учня, що дає учням відчуття причетності до свого навчання. Це може бути у формі опитувальника або переліку тверджень «можу зробити» зі шкалою оцінювання. Мікротексти: короткі письмові завдання, такі як завершення речення, написання визначення, складання списку або

обговорення теми в чаті, дають змогу проаналізувати письмові досягнення учнів.

Відповідно до Інструктивно-методичних рекомендацій МОН щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році:

Основною формою перевірки мовних тем, аудіювання та читання мовчки є тестове завдання. Основною формою перевірки орфографії та пунктуації є диктант текстів.

Пропонується проводити аудиторні контрольні роботи у формі есе, міні-творів за певними питаннями або образами з програмних текстів. Це сприятиме розвитку самостійного творчого мислення учнів і дасть їм можливість виконати роботу в межах одного уроку. Два уроки розвитку мовлення є обов'язковими в кожному семестрі: один урок розвитку усного мовлення та один урок розвитку писемного мовлення (Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році, 2022).

Для визначення рівня оволодіння англійською мовою застосовується Первинне діагностувальне тестування за курс 5–6 класів НУШ. Цей тест складається з трьох частин – аудіювання, читання та використання мови (граматика) – для перевірки комунікативної компетентності (Англійська мова. Первинне діагностувальне тестування за курс 5–6 класів НУШ (б.д.).

Діагностувальний тест розроблено командою проєкту «Підтримка реформи управління в Україні» (SURGe) у співпраці з Міністерством освіти і науки України. (Англійська мова. Первинне діагностичне тестування за курс 5–6 класів НУШ, б.д.).

Математична компетентність

Математична компетентність – це не лише вміння оперувати числовою інформацією та маніпулювати математичними поняттями, а й здатність

бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, створювати математичні моделі та досліджувати їх за допомогою математичних методів, інтерпретувати отримані результати й оцінювати похибки обчислень. Вона також включає в себе здатність до оволодіння математичними методами для розпізнавання реальності. Математична компетентність характеризується математичною грамотністю й включає математичні вміння та навички, математичний спосіб мислення, письмову та усну аргументацію, використання сучасних технічних засобів та комп'ютерних технологій. Оскільки математична компетентність є складною системою, до ключових і загальнопредметних компетентностей необхідно додати спеціальні предметні компетентності, що ґрунтуються на змістових концепціях курсу математики як навчальної дисципліни. Виділяють три рівні математичної компетентності (Формування ключових компетентностей на уроках математики (основна школа), 2022).

Початковий. Відтворення математичних фактів і методів розв'язання, виконання обчислень.

Середній. Встановлення логічних зв'язків та інтеграція матеріалу різних тем для розв'язування поставлених завдань.

Високий. Здійснення математичного мислення на основі узагальнення й інтуїції, інтерпретація отриманих результатів.

Рівень оволодіння математичною компетентністю визначається вчителем під час проведення уроків, написання тестових, самостійних і контрольних робіт (Формування ключових компетентностей на уроках математики (основна школа), 2022).

Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій.

Метою природничо-математичної освіти в сучасній школі є формування академічними засобами сукупності знань і вмінь використовувати ці знання в повсякденному житті та в творчому розвитку особистості (Формування природничо-наукової компетентності учнів на уроках фізики (б. д.).

Компетентність в інтелектуальних досягненнях у певній природничій науці означає, що учні засвоюють сукупність наукових знань, оволодівають інструментами й інтелектуальними навичками, які сприяють формуванню пізнавальної автономії, необхідної для самостійного життя.

Критеріями компетентності інтелектуальних надбань є наявність у старшокласників базової системи знань з певного природничого предмета, мислення з точки зору принципів наукового пізнання, уміння розв'язувати задачі природничо-наукового змісту та застосування базових знань із предмета в різних життєвих ситуаціях. Науково-дослідницька компетентність виявляється як дослідницька діяльність, що мотивує учнів до наукового пізнання природи та формування ставлень, які згодом виявляються в повсякденній діяльності особистості.

Критеріями компетентності наукового дослідження є спостережливість учнів, планування досліджень (практичних або теоретичних), виконання практичних або мисленнєвих експериментів та розв'язання проблем і критичних ситуацій (Формування природничо-наукової компетентності учнів на уроках фізики (б. д.).

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для природничих наук, виявляється у володінні старшокласниками точною, логічною, емпіричною, аргументованою та переконливою мовою. Ця мова є основною й найповнішою формою наукової комунікації та засобом передачі змістовної інформації про результати накопиченого суспільного досвіду, пізнання та творчості. Критеріями компетентності спілкування науковою мовою є: використання старшокласниками наукової термінології для участі в конструктивних дискусіях на природничо-наукові теми, вільний і чіткий виклад наукової інформації в письмовій та усній формі, наукове пояснення результатів експерименту, підготовка наукових доповідей і виступів тощо.

Компетентність безпеки навколишнього середовища відіграє важливу роль у відновленні гармонійних відносин між людиною й природою.

Сьогодні освіта має забезпечити поліпшення стану довкілля, допомагаючи учням поважати екологічні взаємозв'язки в природі. Складовими цієї компетентності є знання правил і норм поведінки, розуміння важливості природи та вироблення правильного ставлення до неї, що сприяє збереженню природних ресурсів і довкілля. Критеріями компетентності екологічної безпеки є вміння визначати антропогенні й екологічні проблеми певного регіону, цілої країни чи планети; дотримання норм цивілізованої поведінки в навколишньому світі; свідома участь у природоохоронній діяльності на місцевому рівні; уміння оцінювати наслідки змін у навколишньому середовищі для природи загалом, для суспільства та для власного здоров'я (Формування природничо-наукової компетентності учнів на уроках фізики (б. д.).

Формування природничо-наукової компетентності – це складний процес індивідуального самовиховання, який найбільш потужно відбувається в період систематичного вивчення основ природознавства та набуття соціального досвіду. Цей процес передбачає засвоєння учнями низки базових знань, вироблення вмінь використовувати набуті знання в конкретних ситуаціях, використання набутих функційних знань для розв'язання різних проблемних ситуацій, розв'язання певних складних проблем у важливих ситуаціях і в повсякденному житті, а також демонстрацію ставлень, що відповідають набутим компетентностям. Включає в себе визначення системних засад, компонентів і стандартів формування природничо-наукових компетентностей, що є необхідною умовою ефективності сучасної шкільної природничої освіти. Міждисциплінарний характер природничо-наукових компетентностей дає підстави для визначення компетентностей, яких мають набути учні в процесі вивчення конкретної природничої дисципліни. До них належать компетентності інтелектуальних досягнень у конкретній природничо-науковій дисципліні, компетентності наукового дослідження,

компетентності спілкування науковою мовою, специфічною для конкретної природничої науки, та компетентності створення екологічної безпеки.

Інноваційність входить до структури лідерських здібностей.

Діагностування лідерських якостей:

Діагностика лідерських здібностей (Є. Жаріков, Є. Крушельницький). Ця методика може бути використана для оцінювання здатності людини до лідерства. Інструкція «Вам буде поставлено 50 запитань, на які ви повинні відповісти «так» (А) або «ні» (Б). Середніх значень для Ваших відповідей не існує. Не витрачайте час на роздуми. Найприродніша відповідь – це перша, яка спадає на думку. Якщо ви не впевнені у відповіді, позначте той варіант, який вам більше підходить».

Оброблення й інтерпретація результатів. Загальний бал підраховується за допомогою ключа в анкеті. За кожну відповідь, що відповідає ключу, респондент отримує 1 бал, в іншому випадку – 0. 0-25 балів – лідерські якості виражені слабо; 26-35 балів – лідерські якості виражені помірно; 36-40 балів – лідерські якості виражені сильно; 41 бал і вище – автократичні тенденції як лідера (Кокун та ін., 2012).

Екологічна компетентність школярів насамперед пов'язана з: рівень інформаційного забезпечення ситуації вибору; ціннісна ієрархія особистості; місце екологічних і коеволюційних цінностей у цій ієрархії; сформованість почуття причетності до екологічних проблем; характер традицій і звичок ставлення до природних об'єктів і їх використання; уміння розрізняти екологічні аспекти та споживання всього суцього; уміння приймати раціональні та здатність приймати раціональні та планомірні екологічні рішення; наявність практичних навичок і досвіду природоохоронної діяльності; сукупність суспільних досягнень у виробничій, соціальній і духовній сферах, що гарантують рівень екологічної безпеки.

Встановлено, що структура екологічної компетентності визначається за такими критеріями:

- потребово-ціннісний – відображає систему мотивів здобувачів освіти;
- діяльнісно-технологічний – визначає якості знань здобувачів освіти й уміння їх застосувувати їх у майбутній діяльності;
- мотиваційно-стимулювальний – характеризує мотивацію та рефлексійну готовність здобувачів освіти до екологічно доцільної майбутньої діяльності (Толочко, Бордюг, 2022).

Для встановлення рівня сформованості компетентності можна використовувати анкети щодо стану сформованості екологічної компетентності, яку створено С. Толочко, і яка складається з 10 тематичних запитань. Серед 10 тематичних запитань: визначення пріоритетності цінностей молодших школярів для виявлення глобальних проблем (запитання 1-2), запитання для виявлення регіональних проблем (запитання 3-4) та запитання щодо стану сформованості суто екологічних компетентностей (запитання 5-10) (Толочко, 2021).

Інформаційно-комунікаційна компетентність відповідає певним вимогам, вона є універсальна (багаторівнева, багатоаспектна), широкої функційної дії (характеризується розв'язанням проблем у різних сферах життєдіяльності людини: повсякденному житті, професійній діяльності, особистому житті, соціальному житті тощо), багатокomпонентна (пов'язана з різними рисами особистості), високоінтелектуальна (потребує уяви, здатності до рефлексії й оволодіння мисленнєвими операціями) (вимагає уяви, абстрактного мислення, критичного мислення, здатності до рефлексії та володіння мисленнєвими операціями), комплексною (охоплює різні аспекти актуальних проблем в освіті), надпредметною (здатна вирішувати проблеми в різних освітніх галузях). Трьома сферами освітньої системи є: сфера пізнання, яка фіксується у вигляді знань як результат пізнавальної діяльності; сфера практики, яка виявляється у виконанні конкретних способів дій; сфера

творчості, яка дає змогу знаходити шляхи виходу з проблемних ситуацій; сфера емоцій і цінностей, яка визначає спрямованість особистості (Шевчук, 2021).

Інформаційно-цифрова компетентність включає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, оброблення й обміну інформацією на роботі, у громадській сфері й у приватному спілкуванні.

Інформаційна та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, управління базами даних, навички роботи в Інтернеті та кібербезпеки.

Розуміння етики (наприклад, авторське право, інтелектуальна власність) у роботі з інформацією.

Тести можуть бути використані для оцінювання рівня відповідності знань, умінь і навичок учнів на уроках інформатики, що надасть учителям змогу коригувати навчальний процес (Формування інформаційної компетентності учнів в умовах творчого використання інформаційно-технологічних методів навчання, б. д.).

Навчання впродовж життя

Для діагностування академічної саморегуляції в старшокласників можна використати методiku «академічної саморегуляції», розроблену П. Райаном і Д. Коннеллом та адаптовану М. Яцюк (2008); методика обрана відповідно до теорії мотиваційного локусу Е. Десі та Р. Райана, подано визначення навчальної саморегуляції та підстави для проведення дослідження. Вона покликана визначити механізм вияву активності суб'єкта; Е. Десі та Р. Райан виділяють чотири рівні мотивації:

- 1) екстернальний або зовнішній (поведінка або діяльність регулюється заохоченнями та покараннями),
- 2) інтроспективний (поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами),

3) дискримінаційний (поведінка регулюється вибором діяльності, яка раніше регулювалася ззовні);

4) внутрішня або інтринсивна (інтерес до діяльності). Успіх у навчанні визначається внутрішньою мотивацією, що базується на компетентності (вибір завдань оптимальної складності, наявність позитивного зворотного зв'язку) та вродженому прагненні до самовизначення (власної автономії та інтерналізації).

У межах діагностувальної процедури учням пропонується оцінити 36 визначень твердження «Успіх для мене – це...» (обговорювалися різні аспекти життя). Цей метод дає змогу проаналізувати різні форми об'єктивного успіху (екстернальний успіх) та суб'єктивного успіху (інтернальний успіх), які виступають у якості мотивів досягнення в навчальній діяльності учнів. Мотиви, орієнтовані на зовнішній успіх (екстернальний успіх), представлені чотирма основними типами: успіх, заснований на «удачі», успіху, що вимірюється матеріальним рівнем життя, успіх, що виявляється у визнанні з боку інших, й успіх, що виявляється в здобутті певної кількості влади. Успіх, заснований на «везінні», є позаситуаційною характеристикою досягнення успіху. Успіх, що вимірюється матеріальним рівнем життя, являє собою цінність матеріальних артефактів і зовнішніх досягнень діяльності. Успіх, який виявляється у визнанні з боку інших, відображає соціальну підтримку, яка визначає, наскільки людина популярна в своєму соціальному середовищі. Успіх, який виявляється в здобутті певної влади, відображає прагнення домінувати над іншими, тобто контролювати своє соціальне оточення. Існує п'ять типів внутрішньої мотивації успіху (інтернальності): успіх як психічний стан, особистий успіх, успіх як результат власної діяльності, успіх як результат подолання перешкод й успіх як професійне покликання. Суб'єктивна оцінка успіху відображає реалізацію «Я» особистості, що виявляється у високому рівні особистісних домагань і самооцінки, а також особистісний успіх,

досягнутий у процесі діяльності. Задля більш ретельного вивчення феномену мотивації, орієнтованої на успіх, можна проводити діагностувальні мотивації гордині за авторською методикою К. Фоменко (2015). На основі виявів зверхніх мотивів було сформульовано 28 вихідних тверджень, що відображають їхні параметри. Деякі з них є прямими, а деякі – зворотними. Опитувальник зосереджувався на двох елементах: прагненні до досконалості (10 тверджень) і бажанні перемогти (18 тверджень). Учні мають обрати один із п'яти варіантів відповідей на кожне твердження: «повністю не згоден», «скоріше не згоден», «не можу визначитися», «скоріше згоден» та «повністю згоден». Такий підхід відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування опитувальника. Результати діагностувального оцінювання визначаються відповідно до ключа опитувальника, переводяться в рейтингову шкалу та конвертуються у відсотки (Yatsiuk, 2008).

Процес навчання впродовж життя складається з трьох навчальних ситуацій, в яких реалізується навчальна діяльність. Це формальна освіта, неформальна освіта й інформальна освіта (Antikainen 1998; Eneroth 2008; Fahr 2005; Woodrow 1999; Özcan, 2011).

Шкала компетентності навчання впродовж життя (LLCS). У цьому дослідженні розроблено шкалу компетентності навчання впродовж життя, що складається з 51 пункту. Після факторного аналізу шкала була обмежена шістьма факторами. Підфактори шкали пов'язані з грамотністю й мають наступні назви «навички само менеджменту», «здатність вчитися, як вчитися», «ініціативність та підприємливість», «навички отримання інформації», «цифрові навички» та «навички прийняття рішень». Вісім ключових компетентностей, визначених Європейським Союзом, є основою для назв підфакторів шкали (European Commission 2005). Вимір компетентності самоменеджменту включає такі твердження, як «лідерство в групі в діяльності, пов'язаній з кар'єрою» «прийняття індивідуальної відповідальності в командній роботі» та «здатність реалізовувати проєкти,

пов'язані з кар'єрним розвитком». Як свідчать ці твердження, люди з компетентністю самоменеджменту беруть на себе відповідальність за власне навчання й усвідомлюють свої недоліки. Огляд літератури показує, що людям з компетентністю самоменеджменту притаманні етична поведінка, постановка цілей, самосвідомість, саморозвиток, емоційний контроль, планування кар'єри, відповідальність, належне усвідомлення часу й простору, участь, обмін, співпраця, робота в команді, лідерство, самомотивація, вирішення реальних проблем, повага до відмінностей та інші якості (Deci & Ryan 2000), (Wallace 2008). На додаток до цього, люди також повинні навчитися вчитися, щоб стати людьми, які навчаються впродовж життя. Активна участь людей у процесі навчання має вирішальне значення. Ті, хто знайомляться з характеристиками навчання й стратегіями навчання, а також розвивають здатність обирати й використовувати їх, також стають справжніми учнями. Здатність навчитися вчитися передбачає розуміння процесу навчання, формування особистої моделі того, як вчитися, визнання особистого вибору та сильних сторін, усвідомлення важливості їх постійного розвитку, уміння ставити запитання, правильно використовувати навчальні інструменти, формування набору навчальних стратегій, формування позитивного ставлення до процесу навчання. процес, що складається з декількох навичок, включаючи створення навчального середовища (Demirel 2009). Другий вимір компетентності навчання впродовж життя – уміння вчитися вчитися – складається з таких тверджень, як «ставити запитання без вагань у процесі навчання», «формувати концептуальні карти під час отримання нової інформації у відповідних предметних галузях», «легко обирати документи, які сприяють розвитку кар'єри», «обирати матеріали, які полегшують навчання в процесі навчання» та «звертати увагу на нові предмети, що вивчаються». Третій вимір має назву «компетентності, пов'язані з ініціативністю та підприємливістю» і включає такі твердження, як «здатність адаптуватися до змін в інформації в кар'єрі», «здатність

розпізнавати потребу в інформації в кар'єрі», «здатність перетворювати створені думки в дії», «здатність самовизначатися для досягнення цілей», «здатність генерувати рішення, що зустрічаються в кар'єрі», «здатність генерувати рішення, що виникають у кар'єрі», «здатність утілювати накопичену інформацію в повсякденному житті» тощо, тоді як усвідомлення ініціативності та підприємливості пов'язане зі «здатністю перетворювати думки на дії». Окрім здатності планувати та реалізовувати проекти для досягнення цілей, цей вимір також включає креативність та адаптацію до новизни, що має велике значення в зв'язку з необхідністю пристосовуватися до змін у суспільстві. Четвертий, нижній вимір шкали, компетентність у здобутті інформації, включає такі твердження, як «здатність формувати здорові стосунки в процесі здобування інформації», «доступ до інформації в Інтернеті через пошукові системи, такі як Google» та «використання мобільних телефонів для доступу до нової інформації». Цифрові компетентності є дуже ефективними в отриманні інформації. Цифрові компетентності – це створення, представлення й обмін інформацією, а також збереження та зберігання даних на комп'ютерах (Uzunboylu & Tuncay 2010). Цифрові компетентності формують п'ятий вимір НУШ і включають такі твердження, як «уміння зберігати дані на комп'ютері», «користуватися Інтернетом» і «сприяти обміну інформацією з колегами в Інтернеті». У процесі навчання однією з найважливіших компетентностей, якими повинні володіти особи, що навчаються впродовж життя, є здатність приймати рішення. Компетентності прийняття рішень – це поведінка, яка стоїть вище когнітивних сфер (аналіз, інтеграція й оцінка) (Isaacs 1996) і є важливою для вирішення проблем, що виникають на всіх етапах життя. Останній вимір шкали, компетентність прийняття рішень, включає «здатність вирішувати проблеми, які перешкоджають просуванню в кар'єрі», «здатність попередньо планувати кожен крок у процесі розвитку кар'єри для досягнення поставлених цілей», «здатність оцінювати час, необхідний для вивчення

нового предмета», «уміння заздалегідь планувати кожен крок у процесі розвитку кар'єри для досягнення поставлених цілей», «уміння оцінювати час, необхідний для вивчення нового предмета», «уміння планувати кожен крок у процесі розвитку кар'єри для досягнення поставлених цілей». Результати показують, що шкала є надійною та має узгоджену структуру за всіма вимірами. Вважається, що «Шкала компетентності навчання впродовж життя» забезпечує надійні та здорові результати в цій галузі.

Громадянські та соціальні компетентності

Згідно з Т. Ремех: громадянська компетентність – це готовність і здатність людини активно й ефективно діяти відповідно до демократичних принципів і громадянської позиції (Ремех, 2018).

«Діагностика соціального інтелекту Дж. Гілфорда». Методика складається з чотирьох субтестів, три з яких базуються на невербальному стимулювальному матеріалі, а один – на вербальному. Ці субтести дають змогу діагностувати чотири здібності в структурі соціального інтелекту: клас, система, трансформація та сприйняття наслідків поведінки. Факторна структура двох субтестів також включає другий фактор на здатність до розуміння елементів і взаємозв'язків поведінки. Кожен субтест містить 12–15 завдань. Час на виконання субтестів обмежений. Залежно від мети дослідження можна використовувати як всю методику, так й окремі субтести. Доступні індивідуальний та груповий варіанти тестування. Під час використання повної версії методики субтести представлені в пронумерованому порядку. Час, відведений на виконання кожного тесту, обмежений і становить: 6 хвилин (1 субтест – «Історії із завершенням»); 7 хвилин (2 субтест – «Групи експресії»); 5 хвилин (3 субтест – «Вербальна експресія»); 10 хвилин (4 субтест – «Історії з доповненнями»). Загальний час обстеження разом із інструктажем становить 30–35 хвилин (Кокун та ін., 2012).

Правила проведення іспиту.

1. Тестові матеріали роздаються тільки під час проведення тесту.
2. Переконайтеся, що респондент правильно зрозумів інструкцію до тесту.
3. Перевірте, чи розуміє респондент інформацію про персонажів Барні та Фердинанда в першому й останньому тестах, як зазначено в інструкції.
4. Допоможіть респондентам обрати відповіді, які відображають найбільш типову поведінку персонажів у певній ситуації.
5. Попередьте респондентів, щоб вони чітко закреслювали неправильні відповіді в реєстраційній формі, якщо вони хочуть внести виправлення.
6. Хоча вільні відповіді, як правило, не заохочуються, важливо вказати респондентам на те, що вони повинні відповідати, навіть якщо вони не зовсім упевнені в своїй правильності.
7. Відповіді у довільній формі, як правило, не рекомендуються, але важливо наголосити респондентам, що вони повинні відповідати, навіть якщо вони не зовсім впевнені, що їхня відповідь є правильною.
8. Якщо під час опитування виникають запитання, попросіть респондента звернутися до інструкцій і не обговорювати їх уголос.
9. Точно відміряйте час і стежте за тим, щоб респонденти не починали роботу завчасно.

Перед початком тестування респондентам видається реєстраційна форма для заповнення паспортних даних і запису відповідей. Потім вони отримують тестові матеріали, що містять перше завдання, і починають читати інструкцію, яку зачитує експериментатор. Під час читання інструкції експериментатор робить паузи після прикладів, щоб перевірити, чи правильно респондент їх зрозумів. Після того, як учасники виконали інструкції, їм дається час на відповіді на запитання. Потім експериментатор просить: «Будь ласка, перегорніть сторінку». Респонденту повідомляють, що субтест завершиться за хвилину до закінчення часу. Після закінчення часу

пролунає команда: «Стоп!» і респондент відпочиває кілька хвилин, перш ніж перейти до наступного субтесту.

Якщо відповідь відповідає ключу, респондент отримує 1 бал за відповідною шкалою. Якщо відповідь не збігається з ключем, бали не нараховуються. Результати підраховуються окремо за кожним субтестом і за тестом загалом. Результати за окремими субтестами відображають рівень розвитку компетентності в одному (або більше) з поведінкових когнітивних факторів. Загальний результат тесту називається композитним балом і відображає загальний рівень соціального інтелекту. «Сирі бали переводяться в стандартні бали за допомогою нормативної таблиці. Зведений бал – це сума сирих балів за кожним субтестом. Отримана сума також переводиться в стандартну шкалу. «Переведення сирих балів у стандартизовані шкали дає змісту порівняти ступінь розвитку індивідуальних здібностей до розпізнавання поведінки (соціальної поведінки) у певного респондента (внутрішньоіндивідуальне діагностування шляхом побудови профілю соціального інтелекту) і ступінь розвитку здатності до розпізнавання поведінки в різних людей (міжіндивідуальне диференціальне діагностування).

Інтерпретації результатів.

Після оброблення результатів за кожним субтестом виводиться стандартизований бал, який відображає рівень розвитку відповідної поведінкової когнітивної здатності. Загальний стандартизований бал визначається в такий спосіб: 1 бал – низький рівень розвитку поведінкових когнітивних здібностей; 2 бали – поведінкові когнітивні здібності нижче середнього (середня слабкість); 3 бали – поведінкові когнітивні здібності середнього рівня (середнє значення по вибірці); 4 бали – поведінкові когнітивні здібності вище середнього (середня сила); 5 балів – високі поведінкові когнітивні здібності. Якщо субтест має стандартний бал 1, спочатку слід перевірити, чи правильно респондент зрозумів інструкцію.

Субтест 1: Історії з завершенням. Респонденти, які набрали високі бали в цьому тесті, уміють передбачати наслідки своїх дій. Вони можуть передбачити подальшу поведінку людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сім'я, бізнес, дружні стосунки), а також можуть передбачити події на основі свого розуміння почуттів, думок і намірів учасників спілкування. Їхні прогнози можуть не справджуватися, якщо вони мають справу з людьми, які поведуться несподівано й нетипово. Такі люди можуть чітко вибудовувати власні стратегії поведінки для досягнення своїх цілей. Успішне проходження цього субтесту вимагає вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників під час взаємодії та знання нормативних рольових моделей і правил, що регулюють людську поведінку. Ті, хто отримав низький бал за цим субтестом, не дуже добре розуміють взаємозв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі особи часто припускаються помилок (у тому числі протиправних), потрапляють у конфліктні та, можливо, небезпечні ситуації через нерозуміння наслідків своїх дій і дій інших людей. Їм також бракує загальноприйнятих норм і правил поведінки. Виконання цього субтесту позитивно корелює з такими психологічними особливостями: уміння повно й точно описати особистість незнайомої людини за фотографією; уміння розшифрувати невербальні повідомлення; диференційованість Я-концепції; насиченість Я-образу розумінням інтелектуальних і вольових рис; опис особливостей психічної організації особистості.

Субтест 2 «Групи експресії». Респонденти з високими показниками за цим субтестом здатні правильно оцінити стан, почуття та наміри людини на основі її невербальних виразів, міміки, пози та жестів. Такі люди, швидше за все, надають великого значення невербальній комунікації та приділяють багато уваги невербальним реакціям учасників спілкування. Чутливість до невербальних виявів значно підвищує здатність розуміти інших. Здатність читати й розуміти невербальні сигнали інших людей та порівнювати їх із

вербальними сигналами є основою інтуїції. Люди, які отримали низькі бали за цим субтестом, погано володіють такими мовними засобами, як рухи тіла, зоровий контакт і жести. У спілкуванні такі люди концентруються на мовному змісті повідомлення. Тому вони можуть помилятися в розумінні змісту слів співрозмовника, оскільки не беруть до уваги (або неправильно враховують) невербальні реакції, які їх супроводжують. Показники успішності за цим субтестом позитивно корелюють з:

- точністю, повнотою, нетиповістю та пластичністю в описі особистості незнайомої людини за фотографією;
- чутливістю до емоційного стану інших у ситуаціях ділового спілкування, різноманітний експресивний репертуар в спілкуванні, відвертість у спілкуванні, вираження дружелюбності, емоційна стабільність, чутливість до зворотного зв'язку у спілкуванні, сприйнятливості до критики, сумлінність;
- висока самооцінка й ступінь самоприйняття, спонтанні риси особистості в спілкуванні;
- активність;
- насиченість образу «Я» через зображення солідності;
- глибина самоаналізу;
- точність у розумінні того, як свій емоційний стан сприймає партнер по спілкуванню, що є передумовою успішної самопрезентації, показником конгруентності в комунікативній поведінці.

Субтест 3 «Вербальна експресія». Респонденти високими показниками за цим субтестом мають високу чутливість до характеру й забарвлення стосунків, здатні швидко й правильно розуміти те, що люди говорять один одному (мовні вирази) у конкретній ситуації й у конкретних стосунках. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними людьми в різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (тобто виявляють рольову пластичність). Люди з низькими показниками за цим

субтестом погано розуміють, що одне й те саме вербальне повідомлення може означати різні речі залежно від характеру стосунків і контексту ситуації спілкування. Такі люди часто «говорять не по порядку» і роблять помилки в інтерпретації слів інших людей. Успішність виконання цього субтесту також позитивно корелює з точністю опису особистості незнайомої людини за фотографією, насиченістю самоопису ментальними цінностями та показниками емпатії.

Субтест 4 «Історії з доповненням». Респонденти з високими балами за субтестом здатні розпізнавати динаміку структури міжособистісних ситуацій. Вони здатні аналізувати складні міжособистісні ситуації, розуміти логіку їхнього розвитку та відчувати зміну смислу ситуації, коли до комунікації долучаються різні учасники. За допомогою логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі та відсутні ланки в цих ланцюжках взаємодії, прогнозувати, як люди поведуться в майбутньому, та знаходити причини певних вчинків. Наприклад, субтест може передбачити успіх або провал здатності слідчого побудувати загальну картину злочину на основі неповних даних. Успіх у цьому субтесті передбачає здатність адекватно відображати цілі, наміри й потреби учасників комунікації та передбачати наслідки їхніх дій. Це також потребує вміння орієнтуватися в невербальних реакціях людей, а також у нормах і правилах, які регулюють їхню поведінку в суспільстві. Люди з низькими показниками за цим субтестом мають труднощі з аналізом міжособистісних ситуацій і, як наслідок, погано адаптуються до різних типів відносин (сімейних, ділових, дружніх тощо). Цей субтест є найбільш повним й інформативним з точки зору вагомості всіх факторів у структурі соціального інтелекту. Успішність за цим субтестом позитивно корелює з точністю опису незнайомих людей за фотографіями, повнотою, диференційованістю, гнучкістю, диференційованістю Я-концепції, глибиною рефлексії, самоприйняттям, самоповагою, інтересом до соціальних проблем, соціальною активністю й успішністю на іспитах.

Інтерпретація комплексного оцінювання соціального інтелекту. Загальний рівень розвитку соціального інтелекту (важливого компонента сприйняття поведінки) визначається на основі комплексного оцінювання. Значення комплексного оцінювання, вираженого в стандартизованому балі, можна визначити в такий спосіб: 1 бал – низький соціальний інтелект; 2 бали – нижче середнього соціального інтелекту (слабкий середній); 3 бали – середній соціальний інтелект (середній за вибіркою); 4 бали – вище середнього соціального інтелекту (сильний середній); 5 балів – високий соціальний інтелект. Соціальний інтелект – це система інтелектуальних здібностей, що визначає адекватність розуміння поведінки людини. На думку авторів цієї методики, здібності, відображені в комплексному балі, імовірно, перетинаються з загальноприйнятими уявленнями, такими як соціальна чутливість, емпатія, усвідомлення інших і тим, що називають соціальною інтуїцією. Виконуючи координаційну функцію в міжособистісному спілкуванні, соціальний інтелект забезпечує соціальну адаптацію особистості та «гладкість стосунків з іншими». Люди з високим соціальним інтелектом здатні сприймати якомога більше інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, швидко й точно висловлювати думки про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в тій чи іншій ситуації й виявляти далекоглядність у відносинах із оточуючими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай є успішними комунікаторами. Такі люди схильні до психологічної близькості в спілкуванні, характеризуються контактністю, відвертістю, тактовністю, доброзичливістю та щирістю. Високий соціальний інтелект пов'язаний із інтересом до соціальних питань і потребою впливати на інших, що часто поєднується з добре розвиненими організаторськими здібностями. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай більше зацікавлені в самопізнанні та мають розвинені навички самоаналізу. Рівень розвитку соціального інтелекту визначає успішність або неуспішність адаптації в процесі

працевлаштування більшою мірою, ніж рівень розвитку загального інтелекту. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай краще уживаються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату й виявляють більше зацікавленості та винахідливості в роботі. Люди з низьким соціальним інтелектом мають труднощі з розумінням і прогнозуванням поведінки інших людей, що ускладнює взаємовідносини та знижує їхню соціальну адаптованість. Низький соціальний інтелект може бути певною мірою компенсований іншими психологічними особливостями (наприклад, розвиненою емпатією, певними рисами особистості, стилями спілкування та комунікативними навичками), а також може бути скоригований активними соціально-психологічними тренінгами (Кокун та ін., 2012).

Основними векторами формування **культурної компетентності** учнів у мистецькій освіті є: 1) «національний», який спрямований на засвоєння культурної спадщини, традицій і цінностей власної країни; та 2) «міжкультурний», який спрямований на розуміння, цінування та прийняття культурних традицій, цінностей і подій інших країн (Лобова, Сбруєва, Бойченко, 2020).

Визначення змісту й ролі всіх компонентів соціокультурної компетентності в системі навчання іноземної мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу, а також соціолінгвістичні та психолінгвістичні передумови формування соціокультурної компетентності мотивують її дидактичну структуру: соціокультурна компетентність – це інтегроване утворення, що включає знання системи мови й теоретичні відомості про мовні одиниці, знання країни й країнознавства, а також уміння співвідносити мовні засоби з комунікативними цілями й умовами, тобто комунікативно-діяльнісний підхід.

Підприємливість і фінансова грамотність може бути продіагностована за допомогою опитувальника на виявлення рівня сформованості підприємливості і фінансової грамотності учнів «Чи є я

підприємливою й фінансово грамотною особистістю?» Рівні та бали розподіляються в такий спосіб: високий рівень (від 58 – до 83 балів); середній рівень (від 32 – до 58 балів); низький рівень (від 4 – до 32 балів). Опитувальник складається з двох блоків: блоку з відкритими запитаннями («Як ти думаєш, що означають такі слова...») і тестового блоку (Воробйова, 2003).

НАСКРІЗНІ ВМІННЯ

Наскрізні вміння формуються під час вивчення всіх інтегрованих курсів або навчальних предметів. Вони є спільними для всіх компетентностей.

Уміння читати з розумінням. Розрізняють 5 основних способів читання: • побуквений; • відривний складовий; • плавний складовий; • плавний складовий із цілісним причитуванням окремих слів; • читання цілими словами й групами слів.

Темп читання визначається кількістю слів, прочитаних учнем за 1 хвилину.

На основі аналізу наукової літератури були виділені такі критерії й показники сформованості комунікативного читання учнів базової школи. Мотиваційний критерій відображено в таких показниках: сформованість потреби в читанні («навченість читати»), визнання цінності читання як засобу подальшого професійного розвитку, інтерес до читання як стійке прагнення до книги. Когнітивний критерій включає показники: орієнтація на читання в різних ситуаціях і цілях (особисте, соціальне, ділове, навчальне); розуміння різних форм тексту (безперервний, переривчастий, змішаний); розуміння різних типів тексту (опис, розповідь, міркування). Критерії діяльності включають такі показники: знаходження необхідної інформації з тексту; інтерпретація прочитаного; міркування й оцінювання прочитаного (Федорова, 2018).

Висловлювати власну думку усно й письмово.

Тест емоційного інтелекту (Н. Холл) доцільно використовувати для перевірки здатності старшокласників до встановлення емоційного контакту. Тест складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал: 1) емоційна обізнаність, 2) управління власними емоціями, 3) самомотивація (добровільне управління своїми емоціями), 4) емпатія та 5) розпізнавання емоцій інших.

Для визначення рівня комунікативних навичок старшокласників можна використовувати тест Майкельсона. За допомогою тесту Майкельсона можна перевірити такі блоки компетентності: уміння просити друзів про допомогу, уміння пропонувати допомогу чи співчуття іншим або приймати допомогу чи співчуття від інших, уміння вступати в контакт з іншими, реакція на критику (справедливу і несправедливу), спроби вступити в контакт з вами.

Тест В. Ряховського допоможе визначити ваш загальний рівень комунікації. Щоб визначити свій рівень комунікабельності, дайте відповідь на наступні питання. Так – 2 бали, Ні – 0 балів, Іноді – 1 бал.

Оброблення даних. Пропонується надати відповіді на запитання тесту, щоб визначити загальну кількість балів, яку респондент набирає.

Інтерпретація результатів.

32–30 балів. Ви мовчите, і це ваша проблема, адже страждаєте, у першу чергу, ви. Однак це нелегко для тих, хто поруч із вами. Це проблема, яка вимагає групових зусиль, і вони не можуть покластися на вас. Намагайтеся бути більш комунікабельним і намагайтеся тримати себе в руках.

29–25 балів. Ви стримані, небагатослівні, надаєте перевагу усамітненню і, ймовірно, маєте мало друзів. Потреба в новій роботі та нових контактах надовго виведе вас із рівноваги, якщо ви не впадете в паніку. Ви знаєте про цю рису своєї особистості й часто незадоволені собою. Однак, ви самі можете змінити такий тип особистості, і не варто обмежуватися лише цим.

Чи помічаєте ви, що коли ви чимось захоплені, то «несподівано» розслабляєтеся й стаєте більш комунікабельними? Вам варто спробувати.

24–19 балів. Ви досить товариські й почуваетесь досить упевнено в знайомому оточенні. Вас не лякають нові проблеми, але ви обережні під час знайомства з новими людьми й неохоче вступаєте в дискусії чи суперечки. Іноді ви буваєте занадто саркастичні в своїх висловлюваннях без вагомих на те причин. Усі ці недоліки знаходяться під вашим контролем.

18–14 балів. Ви маєте нормальні комунікативні навички. Ви допитливі, уважно слухаєте цікавих співрозмовників, досить терплячі в спілкуванні з іншими людьми й умієте стояти на своєму, не гарячкуючи. Ви не відчуваєте дискомфорту під час знайомства з новими людьми. Водночас ви не любите галасливих компаній, екстравагантних витівок і надмірного марнослів'я.

13–9 балів. Ви дуже товариські (іноді навіть занадто товариські), зацікавлені та балакучі. Ви прагнете знайомитися з новими людьми й ніколи нікому не відмовляєте в проханні. Ви можете розсердитися, але швидко заспокоїтися. Вам не вистачає терпіння, наполегливості та сміливості, коли ви стикаєтеся з серйозними проблемами. Однак ви можете змусити себе бути терплячими, якщо захочете.

8–4 бали. Соціалізація – це велика частина вас. Ви завжди все знаєте. Серйозні теми вам набридають, але ви любите брати участь у всіляких дискусіях. Навіть якщо ваше розуміння проблеми є поверхневим, ви готові висловитися. Ви відчуваєте себе невимушено, де б ви не знаходилися. Ви беретеся за будь-яке завдання. Тому люди ставляться до вас із острахом і підозрою. Подумайте про це.

Оцінка нижче 3 балів. Ваша товариськість болюча. Ви балакучі й відверті, втручаєтеся в справи, які вас не стосуються, і беретеся за питання, у яких ви абсолютно некомпетентні. Це часто стає причиною різних конфліктів. Вам потрібно працювати над саморозвитком.

Уміння критично та системно мислити може бути перевірене за допомогою методики «Нісенітниця». Ця методика передбачає, що учні образно представляють навколишній світ й оцінюють логічні зв'язки й відносини, які існують між деякими об'єктами в цьому світі (тваринами, їхнім способом життя, природою тощо). Цей же метод також визначає їхню здатність логічно міркувати та правильно висловлювати свої думки.

Для отримання доказів, що стосуються тренування та навчання критичного мислення, можна використовувати наступні інструменти.

1. **Форми оцінювання курсу:** свідчення того, чи вважають учні, що вчителі сприяють розвитку критичного мислення під час викладання (за кожним навчальним предметом), і якщо так, то якою мірою. Машинне оброблення.

2. **Тест на критичне мислення: аналітичне мислення:** свідчення того, чи здатні учні аналітично мислити та якщо так, то в якій мірі. Машинне збереження (наразі розробляється).

3. **Критичне мислення: концепції та розуміння:** демонструє, чи розуміють учні основні концепції критичного мислення і якщо так, то в якій мірі. Піддається машинному кодуванню.

4. **Тест на справедливість:** надає докази того, чи можуть учні ефективно аргументувати протилежні погляди (таким чином перевіряючи здатність учнів визначати сильні та слабкі аргументи протилежних позицій у міркуваннях) і наскільки це можливо. Піддається машинному запису (наразі розробляється).

5. **Тест на читання та письмо з критичного мислення:** показує, чи здатні учні уважно читати й писати основні тексти (таким чином перевіряючи здатність учнів критично читати й писати), і якщо так, то в якій мірі.

6. **Міжнародний тест із критичного мислення:** демонструє, чи здатні учні аналізувати й оцінювати уривки з підручників і фахових текстів, і якщо так, то в якій мірі.

7. Протокол дослідження комісії з опитування викладачів щодо критичного мислення: показує, чи викладають критичне мислення в закладах освіти й у якій мірі. На основі опитування Каліфорнійської комісії.

8. Протокол Фондації критичного мислення для опитування викладачів щодо критичного мислення: вказує на те, чи викладають критичне мислення і в якому обсязі. Докази. Коротка відповідь.

9. Протокол Фондації критичного мислення для опитування здобувачів освіти щодо критичного мислення: надання доказів того, чи навчають їх критичному мисленню в закладах освіти, і якщо так, то в якій мірі (можна адаптувати для середніх шкіл). Коротка відповідь.

Уміння діяти творчо.

Методики діагностування рівня розвитку творчої уяви.

Методика «Творча уява» Мета: визначити рівень уяви, гнучкості та ригідності. МАТЕРІАЛИ: три аркуші паперу, кожен вдвічі менший за стандартний аркуш паперу; на першому аркуші – контур кола діаметром 2,5 см. або 3 см. посередині; на другому аркуші – контур рівностороннього трикутника зі сторонами довжиною 2,5 см.; на третьому аркуші – контур квадрата зі стороною довжиною 2,5 см.; на четвертому аркуші – контур квадрата зі стороною довжиною 1,5 см. Процедура: дослідження проводиться в три етапи. На першому етапі респондентам надається наступна інструкція: «Намалюйте малюнок, використовуючи контур геометричної фігури. Якість і зміст малюнка не має значення. Стоп!». Малювання закінчується за сигналом «Стоп!». Експериментатор дає вказівку респонденту почати малювати, а через 60 секунд «Стоп!». ще через 60 секунд. Ця інструкція надається тричі, разом із тим, послідовно повторюються три аркуші з контурами геометричних фігур. Першим іде аркуш із контуром кола, потім аркуш із контуром трикутника і, нарешті, аркуш із контуром прямокутника. Результати оброблення:

1) Рівні розвитку уяви: I рівень – контур використовується як основна деталь малюнка й малюнок простий, без доповнень, і являє собою єдину фігуру; II рівень – контур використовується як основна деталь, але поруч можуть бути намальовані частини інших фігур; III рівень – контур використовується як основна деталь, але сам малюнок вже є фіксованим сюжетом і можна додавати деталі; IV рівень – контур геометричної фігури продовжує використовуватися як основна деталь, але малюнок уже є фіксованим сюжетом і можна додавати деталі; V рівень – контур геометричної фігури продовжує використовуватися як основна деталь, але сам малюнок уже має певний сюжет і можна додавати деталі; VI рівень – контур геометричної фігури використовується як основна деталь, але малюнок має складний сюжет із додаванням деталей; VII рівень – контур геометричної фігури намальований у складному малюнку.

2) Гнучкість уяви – кількість малюнків на одну тему: високий – коли уява гнучка й усі малюнки виконані на різні теми й охоплюють як внутрішню, так і зовнішню сторони контуру. Середній – коли уява менш фіксована й два малюнки на один і той самий предмет; низька – уява з сильною фіксованістю образів, якщо всі малюнки на один і той же сюжет; Ригідність уяви – можна визначити за малюнками, які не виходять за контури геометричної фігури. У цьому випадку зображення фіксоване по відношенню до внутрішнього простору контуру;

3) Ступінь стереотипності або оригінальності уяви – зміст малюнка. Типовий малюнок: круглий контур – квітка, сонце, людське обличчя, кролик, циферблат, колесо; трикутний контур – будинок, дах, дорожній знак, людина з трикутною головою або тілом, піраміда, призма; квадратний контур – людина (голова або тіло), робот, будинок, вікно, геометрична фігура, телевизор, книга, куб. Високий ступінь стереотипності – усі малюнки типові; середній ступінь стереотипності – два малюнки типові; низький ступінь

стереотипності – один малюнок типовий, а решта нетипові; творча уява – усі малюнки індивідуальні та нетипові.

Методики дослідження компонентів творчого мислення «Анаграми» (модифікація тесту Г. Айзенка, Н. Головань).

Мета: визначити ступінь розвитку творчого компонента мислення (гнучкість мислення). Дидактичний матеріал: анаграми.

Процедура: респондентам дається наступна інструкція: Протягом п'яти хвилин із наведеної анаграми витягнути всі літери та скласти слово, не додаючи жодних інших літер. Не зтягуйте з виконанням цього завдання.

Оброблення даних виконаних завдань: результати оцінюються за такою шкалою: 31 слово й більше – оригінальність, гнучкість мислення з елементами оригінальності; 22-30 слів – висока гнучкість; 17-21 слово – гарна гнучкість; 11-16 слів – середня гнучкість; 10 слів і менше – інертне мислення.

Методика визначення рівня сформованості загальних творчих здібностей особистості.

Мета: оцінити рівень сформованості загальної творчої здатності.

Необхідні матеріали: набір тверджень.

Процедура проведення: надайте досліджуваному наступну інструкцію: Уважно прочитайте наведені нижче твердження й дайте відповідь «ТАК», якщо твердження збігається з Вашою думкою, і «НІ», якщо не збігається:

«ТАК» :1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 19;

«НІ» :2, 5, 6, 11, 13, 16.

Опрацюйте результати 17 відповідей і присудіть по 2 бали за кожен пару. Підсумуйте результати; I – 28-38 б. – дуже високий рівень сформованості загальних творчих здібностей; II – 24-30 б. – високий; III – 11-23 б. – середній; IV – 4-10 б. – низький; V – 0-3 б. – дуже низький рівень сформованості загальних творчих здібностей; V – 0-3 б. – дуже низький

рівень сформованості загальних творчих здібностей; V – 0-3 б. – дуже високий рівень сформованості загальних творчих здібностей.

«Матриці прогресивні Дж. Равена». Методика призначена для дослідження логіки мислення та з'ясування здатності до систематизації, планування та планомірного здійснення інтелектуальної діяльності. Тест складається з невербальних завдань. Знання, отримані в школі, і життєвий досвід не впливають на результат виконання завдань. Респондентам пропонуються зображення фігур, пов'язаних певними відношеннями, одна з яких відсутня, а під нею наведено 6-8 інших фігур. Завдання для респондента – встановити закономірність, що з'єднує фігури на малюнку, і вказати номер відсутньої фігури із запропонованих варіантів у реєстраційному бланку. Стимулювальний матеріал тесту являє собою буклет із 60 малюнками, розділеними на п'ять серій (А, В, С, D, E), по 12 малюнків у кожній серії. Кожна серія містить завдання зростаючої складності. Типи завдань ускладнюються в кожній серії.

Серія А використовує принцип встановлення взаємозв'язків у матричній структурі. Тут завдання полягає в тому, щоб доповнити відсутні частини основного зображення одним із фрагментів, зображених на кожному малюнку. Завдання вимагає від респондентів уважно проаналізувати структуру основного зображення та виявити однакові риси в кількох фрагментах. Потім фрагменти об'єднуються та порівнюються з їхнім оточенням на основній частині зображення.

Серія С базується на принципі прогресивної зміни форм матриці. Ці форми в одній і тій же матриці стають усе складнішими й складнішими, наче вони постійно розвиваються. Збагачення фігур новими елементами відбувається за чітким принципом і може бути використане для пошуку відсутніх фігур.

Серія D заснована на принципі перестановки фігур у матриці. Розв'язувач повинен знайти цю перестановку, яка відбувається в

горизонтальній і вертикальній позиціях. Серія Е базується на принципі розкладання фігур на головному зображенні на елементи. Відсутні фігури можна знайти, розуміючи принципи аналізу та складання фігур.

Час виконання завдання суворо обмежений – 40 хвилин. Щоб вкластися у відведений час, необхідно завжди вводити загальну команду: «Почати тест», ніхто не відкриває й не заглядає в малюнки. За командою керівника респонденти починають виконувати методологічні завдання. Перед цим керівник має заохотити респондентів розумно використовувати свій час і не затримуватися на особливо складних завданнях занадто довго. Краще перейти до наступного завдання й повернутися до невирішеного завдання, якщо залишиться час; після закінчення 20 хвилин можна попередити респондентів, що вони використали половину часу. Під час тестування слідкуйте за тим, щоб респонденти не копіювали роботи один одного; після закінчення 40 хвилин дайте інструкцію: «Закрийте всі малюнки!».

Інструкція: «Ви отримаєте буклет із 60 малюнками, розділеними на п'ять груп, позначених літерами А, В, С, D, Е. Буклет буде позначений літерами А, В, С, D, Е. Кожне завдання (малюнок) позначено літерою А, В, С, D, Е. Кожне завдання (малюнок) позначено літерою (серія) та цифрою (номер у серії). Кожен малюнок складається з елементів, розташованих у певному логічному порядку. Кожен малюнок складається з елементів, розташованих у логічному порядку. Цей порядок переривається вирізами, які обрамлені рамкою. Під кожним малюнком є шість-вісім варіантів вставок (вирізаних фрагментів), із яких лише один є правильним. Потрібно визначити певну закономірність на малюнку й обрати із запропонованих вставок ту, яка відновить перервану послідовність. Так, наприклад, подивимося на малюнок 1 і подивимося, яка вставка відновлює запропоновану послідовність, що чергується. Так, це вставка 4. Аналогічно знайдіть правильну вставку для кожного малюнка й запишіть результат у бланк відповідей. Пам'ятайте, що складність завдання зростає від серії А до серії Е. Тому не витрачайте

занадто багато часу на виконання першого завдання. Не відволікайтеся на тайм-менеджмент. За хвилину до закінчення тесту ви отримаєте попередження».

Правильність виконання завдання визначається шляхом порівняння фактичних результатів респондента з «ключем» методики. Підраховується кількість правильних відповідей. Сума результатів переводиться у відсотки, виходячи з припущення, що 60 правильних відповідей відповідають 100%.

Інтерпретація результатів. Існуючі шкали виділяють п'ять рівнів інтелектуального розвитку респондентів:

I рівень: 95% і вище (57% правильних відповідей) – високий інтелект; II рівень: 75-94% (45-56% правильних відповідей) – інтелект вище середнього; III рівень: 25-74% (15-44% правильних відповідей) – середній інтелект; IV рівень: 5-24% (3-14% правильних відповідей) – інтелект нижче середнього; V рівень: <5% (<3% правильних відповідей) – інтелектуальна недостатність.

<https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5047/4062>

Тест творчого мислення Торренса складається з 12 субтестів, які розділені на три групи. Перша група – вербальне творче мислення, друга група – невербальне творче мислення і третя група – вербально-звукове творче мислення. Методика передбачає підготовку набору незавершених малюнків, які респонденти мають домальовувати за певним зразком: 1) оригінальність – показник, що характеризує здатність учнів висувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, відомих та очевидних; 2) нестандартність – здатність учнів висувати ідеї, які є оригінальними і є характеристикою конструктивної діяльності. конструктивна діяльність і є характеристикою успішних учнів.

Опитувальник особистісної схильності до творчості за Девісом (модифікація Пашнієва, 2007). Мета опитувальника – дослідити схильність до креативної поведінки в повсякденному житті. Методика включає 21 питання, на які потрібно було відповісти «так» або «ні». Результати

оцінювалися наступним чином: за кожну відповідь, що відповідає ключу, нараховується один бал. Потім результати узагальнюються.

За допомогою методики «Діагностика творчої компетентності» (Фетіскінет та ін., 2002) можна дослідити чотири характеристики творчої особистості респондентів:

1. допитливість, здатність ставити запитання, вивчати будову речей, використовувати нові способи мислення, придумувати нові ідеї, різні способи розв'язання проблем;

2. шукають, читають книги, грають в ігри та малюють, щоб якомога краще пізнати себе. Вони також люблять уявляти, як інші можуть вирішувати ті самі проблеми та виклики;

3. складність як риса особистості виявляється в любові до вивчення складних речей, ідей і явищ. Такі люди люблять виконувати різноманітні складні завдання, навчатися без сторонньої допомоги та виявляють наполегливість у досягненні своїх цілей;

4. схильність до ризику виявляється в тому, що вони не хочуть зважати на інших, коли відстоюють свої думки й ідеї. Ризикові люди часто ставлять перед собою високі вимоги й прагнуть їх виконати. Вони легко ставляться до помилок і невдач, не піддаються на слова й думки інших. Такі люди вважають за краще ризикувати, щоб потім дізнатися, якими будуть наслідки.

Уміння **виявляти ініціативність** також визначаємо як скаладову лідерських якостей.

Здатність логічно обґрунтувати позицію – це здатність висловлювати зв'язні, послідовні й аргументовані міркування у вигляді висновків/суджень, які є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів.

Визначити розвиток вміння логічно обґрунтувати позицію в учнів можна за допомогою запитань на кшталт:

Яке твердження правильне?

Яким має бути наступне число?

Яке число пропустили в цій послідовності?

З якого числа має починатися цей ряд?

Яке число має стояти наступним у цьому ряду? (Цікаві задачі на розвиток логічного мислення, 2020).

Тест Ліппмана «Логічна закономірність». Процедура проведення. Респондентом у письмовій формі пред'являється ряд чисел. Їх просять проаналізувати кожен стовпчик і визначити закономірність його побудови. Учень має визначити два числа, які продовжують послідовність. Час на виконання завдання фіксується. Оцінювання виконання відбувається за допомогою ключа з правильними відповідями (Тест Ліппмана «Логічні закономірності», 2011).

Методика «Тест на гнучкість мислення». Ця методика дає змогу визначити різноманітність підходів, гіпотез, вихідних даних, перспектив та операцій, задіяних у процесі розумової діяльності. Може використовуватися як індивідуально, так і в групах. Хід виконання завдання. Досліджуваним пропонується аркуш паперу з анаграмами (наборами літер), за три хвилини вони повинні скласти слово з набору літер, не пропускаючи й не додаючи жодної літери. Слова повинні бути іменниками. Обробіть результати, підрахуйте кількість правильно складених слів за три хвилини. Кількість утворених слів є показником гнучкості мислення (Методика «Тест на гнучкість мислення», 2011).

Уміння конструктивно керувати емоціями.

Для діагностики комунікативних потреб пропонуємо тест, розроблений Ю. Орловим. Респондентам пропонується відповісти «так» або «ні» на запитання та твердження. Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну відповідь, що відповідає ключу, нараховується один бал. Визначається загальний бал. Чим вищий бал, тим більша потреба в спілкуванні.

Методика діагностування емоційних бар'єрів міжособистісного спілкування – опитувальник В. Бойка. Респондент читає наведені нижче

твердження й відповідає на них «так» або «ні». Оброблення даних. Підсумуйте результати само оцінювання за допомогою ключа, що додається (1 бал за кожний збіг Вашої відповіді з ключем).

Інтерпретація даних. Підрахуйте загальний бал. Бали можуть варіюватися в діапазоні від 0 до 25. Вищі бали свідчать про більш виражені емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні. Однак, якщо Ви набрали дуже мало (0-2 бали), це свідчить про те, що Вам бракує щирості у відповідях або Ви погано розумієте себе; якщо Ви набрали 5 балів або менше, Ваші емоції зазвичай не заважають Вам спілкуватися з іншими людьми; якщо Ви набрали 6-8 балів, це свідчить про те, що у Вас є певні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів свідчать про те, що ваші «повсякденні» емоції дещо ускладнюють взаємодію з іншими людьми; 13 балів і більше свідчать про те, що ваші емоції заважають вам встановлювати контакт з іншими людьми й можуть призводити до певних деструктивних реакцій або станів.

Зверніть увагу, чи є якісь конкретні «перешкоди» (параметри вище 3 балів) (Коkun та ін., 2012).

«Шкала темпераменту» Л. Терстона (адаптована Хойновським). Методика, спрямована на вивчення особливостей темпераменту людини. Використання: «Ця шкала була використана для вивчення особистісних рис і містить питання про схильності, звички й інтереси людини. Тут немає запитань, які могли б Вас збентежити, тому відповідайте на всі запитання відкрито й чесно. Будь-яка недбалість ускладнить результати й дасть хибне уявлення про ваші особистісні риси. На питання можна відповідати «так», «ні» або «не знаю». Відповідайте «не знаю» лише тоді, коли важко відповісти «так» або «ні».

Інтерпретація результатів.

0-10 – ніяк не виражена;

11-20 – низький ступінь;

21-30 – середній ступінь;

31-40 – високий ступінь.

Характеристики факторів, виділених Л. Терстоном, виражені лише в одному полюсі, виглядають наступним чином.

1. Активність. Ці люди швидко працюють навіть тоді, коли їм не потрібно поспішати, швидко рухаються навіть тоді, коли потрібно зберігати спокій, нетерплячі. Як правило, вони багато говорять, багато ходять і багато пишуть.

2. Фізична активність. Фізично енергійні, віддані спорту, віддають перевагу роботі, особливо на свіжому повітрі й роботі, що вимагає м'язових зусиль. Віддають перевагу фізичним навантаженням із великими енергетичними витратами.

3. Імпульсивність. Безтурботні й легковажні в настрої, швидко приймають рішення, дуже легко переходять від однієї роботи до іншої й діють під впливом миттєвих імпульсів.

4. Лідерство. Схильні вести за собою інших, беруть на себе відповідальність, ініціативні, хоча не завжди домінують в групі, охоче виступають на публіці й організують соціальні заходи різного роду.

5. Урівноваженість. Характеризуються спокійною та врівноваженою атмосферою, зберігають спокій у критичні моменти, мають здатність до розрядки, легко концентруються в несприятливих умовах, можуть легко переривати незавершені справи або продовжувати їх залежно від ситуації.

6. Комунікбельність. Комунікбельні, легко заводять друзів, покірні, доброзичливі, схильні до співпраці та легкі в спілкуванні.

7. Рефлексивність. Схильні до самоаналізу, віддають перевагу теоретичній діяльності, часто самостережливі, зазвичай спокійні, віддають перевагу роботі наодинці, віддають перевагу діяльності, що вимагає точності, схильні більше планувати, ніж виконувати плани (Кокун та ін., 2012).

Уміння оцінювати ризики.

Для визначення сформованості вміння оцінювати ризики може бути застосована «Діагностика ступеня готовності до ризику» (Шуберта). Ця методика може бути використана для вимірювання схильності людини до ризику перед обличчям фізичної небезпеки. Інструкція «Оцініть ступінь своєї готовності до дій». Відповідаючи на 25 запитань, поставте відповідний бал за наведеною нижче схемою: 2 бали – повністю згоден, «Так»; 1 бал – скоріше «Так», ніж «Ні»; 0 балів – ні «Так», ні «Ні», щось середнє, «важко сказати»; -1 бал – скоріше «Ні», ніж «Так»; -2 бали – повністю не згоден, «Ні».

Обробіть результати. Підрахуйте бали відповідно до інструкції. Загальний бал представлений на безперервній шкалі як відхилення від середнього значення. Позитивні відповіді свідчать про схильність до ризику. Результати тесту варіюються від -50 до +50 балів. Інтерпретація результатів – менше 30 балів – надто обережний; від 10 до +10 балів – середній; більше 20 балів – схильний до ризику. Чим вища схильність до ризику, тим нижча мотивація до уникнення невдач (захист) (Кокун та ін., 2012).

Уміння **приймати рішення** діагностується методикою дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера. Методика дає змогу відносно швидко й ефективно оцінити рівень суб'єктивного контролю респондентів над різними життєвими ситуаціями. Методика включає сім шкал у вигляді списку з 44 тверджень. Респонденти послідовно читають твердження й висловлюють своє ставлення до кожного з них за семибальною шкалою від -3 (повністю не згоден) до +3 (повністю згоден). Отримані бали респондент заносить до реєстраційного бланку. Тест можна проводити індивідуально або в групах. В останньому випадку слід вжити заходів, щоб уникнути впливу на відповіді інших учасників. Інструкція «Вам буде запропоновано 44 твердження. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку у відповідній пронумерованій клітинці на реєстраційній формі. Оберіть відповідь, яка найкраще описує Вас: -3 – зовсім не згоден, -2 -

частково не згоден, -1 – скоріше не згоден, 0 – важко відповісти, +1 – скоріше згоден, +2 – частково згоден, +3 – повністю згоден. Відповідайте швидко, не замислюючись». Результати обробляються шляхом підсумовування відповідей, що відповідають колонці «ключ» (+), і відповідей з протилежним знаком (-).

Отримані «сирі» бали за сімома шкалами перетворюються на стіну.

Потім сім шкал використовуються для створення «профілю РСК»: сім результатів (стіл) потрібно нанести на сім 10-бальних шкал.

Інтерпретація результатів. Результати за сімома шкалами аналізуються кількісно та якісно, і результати (отриманий «профіль») порівнюються з нормою. Відхилення вправо (стілка >5,5) свідчить про наявність внутрішнього контролю (ВК) у відповідних ситуаціях. Відхилення вліво від норми (стілка <5,5) вказує на зовнішній тип ВК. Шкала загальної інтернальності (Ізаг.). Високі показники за цією шкалою відповідають інтернальності в різних життєвих ситуаціях. Іншими словами, шкала загальної інтернальності є транзитивною для респондентів із високим рівнем суб'єктивного контролю. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їхніх власних дій. Вони вважають себе відповідальними за те, що з ними відбувається, і встановлюють зв'язок між власними якостями та зусиллями й результатами своєї діяльності. Респонденти з низькими показниками Ізаг. схильні приписувати відповідальність за те, що з ними відбувається, зовнішнім силам. Ці респонденти вважають, що результати їхньої діяльності та важливі події в їхньому житті мало залежать від їхньої власної активності. Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). Високий рівень Ід відповідає схильності вважати досягнутий успіх результатом власних якостей і діяльності. Такі особи впевнені у власній здатності досягти успіху в процесі досягнення поставлених цілей; низький рівень Ід. свідчить про відмову

вважати досягнуті результати результатом власних дій. Такі респонденти пояснюють позитивні події як результат везіння або допомоги інших.

Шкала інтернальності невдач (Ін). Високі показники за шкалою Ін. свідчать про внутрішній контроль над негативними подіями. Респонденти з високим рівнем інтернальності звинувачують себе в неприємних подіях у своєму житті. Низькі показники за цією шкалою вказують на схильність приписувати відповідальність за такі події іншим або вважати їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності сімейних стосунків (Ісс). Ця шкала включає пункти, що стосуються подій сімейного життя; високий бал за Ісс. свідчить про те, що респондент відчуває відповідальність за важливі події в сім'ї; низьке значення за Ісс. свідчить про те, що респондент перекладає відповідальність за те, що відбувається в сім'ї, на інших членів сім'ї.

Шкала інтернальності у виробничих відносинах (Ів.); високий показник Ів. свідчить про те, що людина вважає свою поведінку важливим фактором організації своєї виробничої діяльності, відносин, які складаються в колективі, просування по службі тощо; низький показник Ів свідчить про те, що респондент вважає важливим фактором керівництво, товаришів по роботі, везіння, Це свідчить про те, що він схильний надавати більшого значення зовнішнім обставинам, таким як невезіння.

Шкала інтернальності (Ім.) у сфері міжособистісних стосунків; високий бал за Ім. вказує на те, що людина вважає, що вона здатна контролювати неформальні стосунки з іншими людьми та отримувати повагу, емпатію тощо. З іншого боку, низький показник за Іс свідчить про те, що людина не вважає себе здатною активно формувати власне коло спілкування й схильна вважати, що її стосунки є результатом поведінки інших людей.

Шкала інтернальності здоров'я та хвороби (Ізд.). Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що респонденти вважають себе відповідальними за власне здоров'я; ті, хто має низький показник, вважають,

що здоров'я і хвороба є результатом випадку або долі. Вони схильні вважати, що одужання відбувається спонтанно або в результаті лікарських процедур (Кокун та ін., 2012).

Уміння **розв'язувати проблеми** можемо діагностувати за допомогою теста К. Н. Томаса «Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях». Методика американського соціального психолога К. Н. Томаса широко використовується для визначення стилю поведінки людини в конфліктних ситуаціях. Вона допомагає виявити типовий спосіб реагування респондента на ту чи іншу конфліктну ситуацію. З його допомогою можна визначити, наскільки людина схильна до конфронтації, співпраці, пошуку компромісів, уникнення конфлікту або, навпаки, до його загострення.

Для визначення домінуючого способу поведінки в конфліктних ситуаціях необхідно заповнити опитувальник, що складається з низки альтернативних суджень. У кожному випадку слід уважно прочитати їх й обрати те, яке більше відповідає вашому звичному способу поведінки.

Методика виокремлює п'ять моделей поведінки в конфліктних ситуаціях.

Конкуренція – коли людина активно переслідує власні цілі та намагається задовольнити власні інтереси за будь-яку ціну, ігноруючи цілі та інтереси іншої сторони.

Співпраця – коли партнери намагаються знайти таке вирішення проблеми, щоб досягти своїх цілей і задовольнити потреби кожного.

Компроміс – коли партнери намагаються знайти задовільний баланс між своїми інтересами та потребами.

Уникнення – коли партнери відмовляються від взаємодії або відкладають її до кращих часів, вважаючи, що намагатися марно.

Пристосування – коли партнери намагаються створити умови для задоволення власних потреб і досягнення своїх цілей.

Якщо обрана відповідь збігається з ключем, респондент отримує один бал. Потім бали підсумовуються за кожним із можливих варіантів поведінки в конфліктних ситуаціях. Отримані кількісні показники порівнюються між собою для виявлення домінуючих тенденцій у поведінці людини в конфліктних ситуаціях (Кокун та ін., 2012). діагностувальний інструментарій

Отже, узагальнений діагностувальний інструментарій може бути використаний у повному обсязі для вивчення рівня розвитку/сформованості окремих компотентностей/умінь/навичок задля забезпечення ефективності й результативності індивідуальності навчання зокрема та результативності освітнього (навчального) процесу загалом.

Список використаних джерел до одинадцятого розділу

1. *Алгоритм, його властивості й форми подання.* (б. д.). https://kafinfo.org.ua/files/Informatyka_10_11/Glava_10_54.pdf
2. Алексєєва, С. (2021а). Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації. У *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning*. 1. (с. 136–139). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>
3. Алексєєва, С. (2021b). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* 17 (Серія: Педагогічні науки). (74-82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
4. Алексєєва, С. (2022а). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1(1), 18–27. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
5. Алексєєва, С. (2022b). Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. У *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the*

- Development of Society's Scientific Potential*». 109. (127–134). Author-publishers miscellaneous. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530>, <https://interconf.top/documents/2022.05.19-20.pdf>
6. Алексеева, С. (2022с). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 1(40). 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>.
 7. Алексеева, С. (2023а). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*. (51-53). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/news/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2023-horyzonty-innovatsiy-3/>
 8. Алексеева, С. (2023b). Індивідуальний підхід організації освітнього процесу закладів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIX Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 257-260). ХНПУ імені Г. С. Сковороди. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e90fb38b-ee48-4ae6-b4a5-abb81a8b4645>
 9. Алексеева, С. (2023с). Освітні онлайн-платформи як сучасний інструмент індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 180–182). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyku-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv/>
 10. Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>

11. Англійська мова. Первинне діагностичне тестування за курс 5-6 класів НУШ (б. д.). *Всеукраїнська школа онлайн*. https://lms.e-school.net.ua/courses/course-v1:SURGe+english_7-1+2023_09/about
12. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
13. Арістова, Н. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
14. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
15. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
16. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
17. Волосюк, О. (2018). Індивідуально-психологічні детермінанти учнів як здобувачів знань. У *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій*.

18. Воробйова, І. (2003). *Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови* [Автор. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. Інститут педагогіки АПН України.
19. *Всеосвіта – Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.* (б. д.). <https://vseosvita.ua/library/embed/00191r-74fb.docx.html>
20. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
21. *Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни.* (2022). <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/>
22. *Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?* (б. д.). <https://ua.kursoviks.com.ua/naukovi-roboty/individualna-robota>
23. *Індивідуальні особливості учнів — Українська педагогіка.* (б. д.). <https://ukped.com/statti/teorija-navchannja/3881-individualni-osoblyvosti-uchniv.html>
24. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога. (2023). https://arbook.info/informacijno-cyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga/?doing_wp_cron=1700603187.5504169464111328125000
25. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5-6 класах загальноосвітньої школи.* [дис. ... канд. пед. наук]. Інституту педагогіки НАПН України.
26. Кокун, О., Пішко, І., Лозінська, Н., Копаниця, О., Герасименко, М. & Ткаченко, В. (2012). *Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу.* <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11156>

27. Литвинова, С. (2007). Аналіз форм навчання вчителів-предметників інформаційно-комунікаційним технологіям. *Вісник післядипломної освіти*, 113–123.
28. Литвинова, С. (2015). Індивідуально-типологічні особливості суб'єктів проектування хмаро-орієнтованого навчального середовища. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (14), 222–229.
29. Лобова, О., Сбруєва, А. & Бойченко, М. (2020). Формування культурної компетентності школярів у процесі мистецької освіти в «Новій українській школі». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3–4, 266–276. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9548/1/Lobova_Formuvannia%20kulturnoi%20kompetentnosti.pdf
30. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
31. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
32. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).
33. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023а). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і*

- середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
34. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Міго як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* (с. 86–89). «Видавництво Людмила», <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
35. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
36. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
37. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи : монографія.* (с. 249–265).
38. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
39. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік.* (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.

40. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
41. Малихін, О. (2010а). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.
42. Малихін, О. (2010b). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг, Вип. 30. С. 18–28.
43. Малихін, О. (2011). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*. №1. С. 33–38
44. Малихін, О. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 203(215), 11–14.
45. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: педагогічні науки, 133, 124–126.
46. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
47. Малихін, О. Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
48. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання.

Український педагогічний журнал, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>

49. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В.(2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
50. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Чорноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
51. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
52. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022а). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
53. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
54. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Видавництво Людмила.
55. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023с). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей*. (234–237). Інститут педагогіки НАПН України.

- Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/view/year/2023.default.html>
56. Методика «Тест на гнучкість мислення» (2011). *Пакет методик. Психологічний інструментарій для складання професіограми на професію психолог.* <http://surl.li/gqsxzt>
57. Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій». (2022). *Міністерство освіти і науки України.* <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-persha-psihologichna-dopomoga-algoritm-dij>
58. Міністерство освіти і науки України. *Державний стандарт базової середньої освіти.* (2020). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
59. Міністерство освіти і науки України. *Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році.* (2022). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2022/08/20/01/Dodatok.3-5.klas-ukr.mova.6-11.klasy-ukr.mova.20.08.2022.pdf>
60. Міністерство освіти і науки України. *Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році.* (2022). <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>
61. Міністерство освіти і науки України. *Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведінки в надзвичайних ситуаціях.* (2022). <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/627/125/e34/627125e3412d4434578376.pdf>

62. Міністерство освіти і науки України. *Особливості організації 2022/23 навчального року*. (2022). <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>
63. Олійник, О. (2022). Безпечна школа: виклики системи освіти в умовах війни – Jurfem. <https://jurfem.com.ua/bezpechna-shkola-vyklyky-systemy-osvity-v-umovakh-viyny/>
64. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
65. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
66. Ремех, Т. (2018). Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*, 2, 34–41. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/486/416>
67. Савчин, М. (2007). *Педагогічна психологія*.
68. Скрипченко, О. (2007). *Вікова та педагогічна психологія*.
69. Спірін, О. (2007). *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою*.
70. Тест Ліппмана «Логічні закономірності» (2011). *Пакет методик. Психологічний інструментарій для складання професіограми на професію психолог*. <http://surl.li/ohxhqe>
71. Толочко, С. & Бордюг, Н. (2022). Методологічні засади формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 26, 140–152. <https://ojs.ipv.org.ua/index.php/zbirnyk/article/view/275/257>
72. Толочко, С. (2021). Визначення аксіологічних засад формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми*

73. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
74. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
75. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
76. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
77. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
78. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
79. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
80. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати*

науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.

81. Топузов, О. (ред), Головка, М. В (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали.* Педагогічна думка
82. Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік.* (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
83. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
84. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
85. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.
86. Федорова, Л. (2018). Діагностика розвитку комунікативного читання учнів основної. У *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів.* (с. 211–213).
87. Формування інформаційної компетентності учнів в умовах творчого використання інформаційно-технологічних методів навчання (б. д.). *На урок.* <https://naurok.com.ua/formuvannya-informaciyno-kompetentnosti-uchniv-v-umovah-tvorchogo-vikoristannya-informaciyno-tehnologichnih-metodiv-navchannya-129005.html>

88. Формування ключових компетентностей на уроках математики (основна школа) (2022). *На урок*. <https://naurok.com.ua/formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-na-urokah-matematiki-osnovna-shkola-27697.html>
89. Формування природничо-наукової компетентності учнів на уроках фізики (б. д.). *На урок*. <https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-prirodnicho-naukovo-kompetentnosti-uchniv-na-urokah-fiziki-144703.html>
90. Цікаві задачі на розвиток логічного мислення (2020). *На урок*. <https://naurok.com.ua/test/cikavi-zadachi-na-rozvitok-logichnogo-mislennya-527920.html>
91. Шевчук, М. (2021). Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова компетентність молодшого школяра. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 41, 276–281. http://aphn-journal.in.ua/archive/41_2021/part_3/41-3_2021.pdf#page=276
92. Шелестова, Л. (2023). Індивідуалізація навчання у початковій школі в умовах війни. У *The process of science formation and its contemporary appearance*. (с. 52–56).
93. *26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси*. (2022). <https://nus.org.ua/questions/25-vidpovidej-na-zapytannya-pro-ukryttya-v-zakladah-osvity-korysni-resursy/>
94. Amrit, K. (2020). Understanding Generation Alpha from. [Electronic resource]. <https://osf.io/d2e8g/download>
95. Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44(2–3), 215–234.
96. Araydin, Ç. & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123–141.
97. Barkowitz, D. (2016). *13 Things to know about the Alpha*. <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366>
98. Bencsik, A., Horváth-Csikós, G. & Juhász, T. (2016). Y and Z Generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 3(8), 90–106.

99. Bonchiş, E. (2022). Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers. *Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents*, 125–131.
100. Carter, C. (2016). The complete guide to Generation Alpha. The children of Millennials. *Forbes*, (21), 74–76.
101. Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
102. Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199–211.
103. Drugaş, M. (2022). Screenagers or “Screamagers”? Current perspectives on Generation Alpha. *Psychological thought*, 15(1), 1–11.
104. *Educational Technology and Society*, 13(1), 186–194.
105. Elder, L. & Pau, R. *The Foundation for Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking/
106. Eneroth, B. (2008). Knowledge, sentience and seceptivity: A paradigm of lifelong learning. *European Journal of Education*, 43(2).
107. Feiertag, J. & Berge, Z. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education+Training*, 5(50), 457–464.
108. Francis, T. & Hoefel, F. (2018). ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies. *Consumer Packaged Goods*, 1(1), 1–10.
109. *Gen Alpha: Generation Infinite*. (2022). Cassandra. <https://cassandra.co/>
110. Generation ALPHA: Preparing for the future consumer (2019). *Wunderman Thompson Commerce*, <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf>
111. Glenn, M. (2008). The future of higher education: How technology will shape learning. *Austin, Texas: The New Media Consortium*. <https://www.learntechlib.org/p/182088/>
112. Gomes Carneir, C., De Velo Bezerra, F., Oste, G., Cremonezi, G., Reis, T. & Graziano, G. (2018). Study on the Alpha Generation and the refl ections of its

- behavior in the organizational environment. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(6), 9–19.
113. Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*.
114. Isaacs, G. (1996). Bloom's taxonomy of educational objectives. <http://www.tedi.uq.edu.au/downloads/bloom.pdf>
115. Jha, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*.
116. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
117. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
118. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
119. Malykhin, O., Aristova, N. & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
120. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

121. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N., & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
122. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
123. Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 157–185.
124. Matvieieva, O., Ovcharenko, N., Korchagina, A., Kuznetsova, O. & Grineva, V. (2019). Study of Aspects Facilitating «Lifelong Learning» Competence Development in High School Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*.
125. McCrindle, M. & Fell, A. (2021). *Generation Alpha*.
126. McCrindle, M., Fell, A. (2020). Understanding Generation Alpha. McCrindle Research. <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
127. McLuhan, M. (2005). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*.
128. Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th And 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 1–9.
129. Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
130. Putri, W. T. A. & Umah, R. Y. H. (2020). The improving of higherorder thinking skills as information fi lter for Alpha Generation. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 12(1), 125–138.

131. Raja, R. & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 33.
132. Romero, A. (2017). Colleges need to prepare for Generation Alpha. *CUNY Bernard M Baruch College*. https://academicworks.cuny.edu/bb_pubs/172/
133. Sladek, S. & Grabinger, A. (2018). Gen Z: The first generation of the 21st Century has arrived!
134. Steyn, M. (2015). *Critical Diversity Literacy: Routledge International Handbook of Diversity Studies*, 379–389.
135. Toffler, A. (1980). *The Third Wave*.
136. Tootell, H., Freeman, M. & Freeman, A. (2014). Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 82-90). IEEE.
137. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
138. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
139. Turk, V. (2017). *Understanding Generation Alpha*.
140. Uzunboyulu, H. & Tuncay, N. (2010). Divergence of digital world of teachers.
141. Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during Coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(3), 397–404.

142. Wallace, B. (2008). Raising the motivation and self-esteem of all learners by creating a climate for all talents to flourish: developing empowerment for life: research article. *Perspectives in Education*, 26(3), 19–28.
143. Woodman, D. (2022). Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1(23), 55–69.
144. Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening Participation & Lifelong Learning Journal*, 1(1).
145. Yatsiuk, M. (2008). Adaptation of the academic self-regulation questionnaire of M. Rajan and D. R. Kornell (causal dimension scale II SRQ-A)]. *Praktychnapsyhologiya ta sotsialna robota*, 4, 45–48.
146. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
147. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).
148. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).

РОЗДІЛ 12

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Успішність індивідуалізації навчання в старшій профільній школі багато в чому залежить від здатності й спроможності здобувачів освіти ефективно організовувати самостійну навчальну діяльність.

Розпочнемо з психологічних основ організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі.

Самостійна навчальна діяльність здобувачів освіти в старшій профільній школі має певні специфічні особливості й виступає для учня як досить новий вид діяльності в нових незвичних до того умовах, що й зумовлює необхідність дослідження психологічних основ її організації.

Поняття «навчальної діяльності» в науковій літературі трактується досить неоднозначно. У широкому розумінні вона іноді розглядається як синонім понять «навчальність», «навчання» та ін. Самостійна навчальна діяльність здобувачів освіти в старшій профільній школі є різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно представляє собою розумову діяльність, спрямовану на засвоєння певних знань, набуття досвіду.

У цьому зв'язку постає проблема щодо взаємообумовленості психофізіологічних можливостей людини, наданих їй на момент народження, а також процесу й результату її навчально-пізнавальної діяльності, тобто її академічних успіхів. Це питання активно дискутується протягом тривалого часу західними психологами, а в останні десятиріччя й вітчизняна наука виявляє до нього певну зацікавленість.

Розумові здібності не надаються людині в готовому вигляді. Звичайно, існує певна схильність до тієї чи іншої розумової діяльності. Однак основні розумові якості (спостережливість, кмітливість, мобільність пам'яті та ін.)

формується в процесі спілкування, навчання й практичної діяльності індивіда. Крім того, індивідуальні відмінності в сфері освітніх досягнень сповнені емоційною й соціальною значущістю того матеріалу, який підлягає засвоєнню.

У багатьох західних теоріях особистості ґрунтовно вивчається зв'язок між особистісним функціонуванням і процесами освіти. Стосовно досліджуваної проблеми цей зв'язок є значущим із наступних причин. По-перше, особистість того, хто навчається, виступає єдиним суб'єктом самостійної навчальної діяльності, а по-друге, особистість учня під час перебування в закладі освіти (на етапі здобуття профільної освіти) співпадає, за градацією вікової психології, з періодом завершення підліткового віку та вступу до юнацтва, під час якого відбувається остаточне формування особистості.

Повернемось до західних теорій особистості, розглянувши серед них ті, що надають можливість психологічного обґрунтування проблем організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти.

Так, у теоріях рис розглядаються стабільні диспозиції суб'єктів (наприклад, свідомість або наполегливість), які сприяють успішному навчанню. У когнітивно-орієнтованих диспозиційних теоріях на перший план висуваються когнітивні стилі тих, хто навчається, наприклад, багатозалежність – багатонезалежність; когнітивна складність – простота; пом'якшення – загострення; рефлексійність – імпульсивність. Багато досліджень присвячено вивченню мотивів і цілей тих, хто навчається, уявлень, які орієнтують їх на визначені цілі (Carpara & Cervone, 2000).

Нові, складні умови, які постійно змінюються, змушують людей знову й знову оцінювати свою освітню ефективність й обирати шляхи подальшого навчання. Ідеться про 1) широкий вибір освітніх можливостей; 2) чисельну доступність технологій самонавчання (у першу чергу інформаційних); 3) необхідність у продовженні освіти після традиційного

навчання (для засвоєння технічних новинок й у зв'язку з процесом старіння знань, які було отримано під час навчання) (Carraa & Cervone, 2000).

У цьому контексті можна говорити про необхідність урахування в організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі визначених на ґрунті аналізу різних теорій особистості особливостей сучасної освіти, а також певних чинників її ефективності. Саме самостійна навчальна діяльність здобувачів освіти сприятиме їхній психологічній готовності до постійного пошуку й самостійного набуття професійно значущих знань не тільки під час навчання в закладі освіти, але й по його закінченні. На особливу увагу заслуговує думка про те, що впевненість особистості в своїй здатності управляти власним навчанням зумовлює високу успішність навчання як безпосередньо, так й опосередковано, що забезпечує високі домагання, просоціальну поведінку й меншу схильність до відчуття безпорадності, марності, даремності й пригніченості.

Самостійна навчальна діяльність є специфічним різновидом навчальної діяльності, з одного боку, і діяльності загалом, з іншого. До її структури слід включити сукупність навчальних дій, які здійснюються здобувачем освіти самостійно, а також ті компоненти діяльності, які спрямовані на виконання самостійної роботи з кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу.

Зазначене висуває певні вимоги щодо аналізу психологічних питань організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі.

Почнемо з аналізу предметного (психологічного) змісту самостійної навчальної діяльності, який як і будь-який інший, починається з визначення її предмету, іншими словами, того, на що спрямовано діяльність. Самостійна навчальна діяльність здобувачів освіти в старшій профільній школі спрямована на самостійне засвоєння ними загальнонаукових і професійно значущих знань, на опанування узагальненими способами дій, які

забезпечують досягнення кінцевого результату навчання у старшій профільній школі – що й є її предметом.

Слід зазначити, що переважна кількість знань, які є професійно значущими, у старшій профільній школі виявляються саме теоретичними, їх засвоєння передбачає приблизно половину (іноді навіть більше) від загального обсягу академічного часу, відведеного на підготовку учня. Відтак теоретичні знання є основним змістом самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі. І для успішного їх засвоєння старшокласник повинен з першого дня перебування в закладі освіти (на етапі здобуття профільної середньої освіти) свідомо й із розумінням їхньої значущості ставитись до їх опанування під час самостійної навчальної діяльності.

Будь-який процес засвоєння знань складається з декількох тісно пов'язаних моментів, чи сторін, а саме: первинне ознайомлення з матеріалом чи його сприйняття в широкому розумінні, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення і, остаточно, опанування (оволодіння) матеріалом – можливість оперувати ним у різних умовах, застосовувати його на практиці.

Перераховані моменти можуть бути співвіднесені з різними стадіями процесу навчання, оскільки для кожного з них у ході навчальної роботи виділяється окремий етап. Однак усі ці етапи чи стадії, неможливо зовнішнє протиставляти один одному, оскільки аналіз фактичного здійснення процесу засвоєння знань за умови раціонально організованого навчання показує, що кожен з вищезазначених моментів, як осмислене сприйняття матеріалу й міцне його закріплення, залежить від усіх етапів процесу навчання, від початкового до кінцевого (Малихін, 2009).

Розуміння учнем механізму засвоєння знань відіграє не перебільшену роль стосовно успішності здійснення самостійної навчальної діяльності, а також стане йому в нагоді в подальшій професійній діяльності. Самостійне

засвоєння знань буде успішним, якщо наведений механізм не буде давати збоїв на будь-якому з виділених етапів.

Тут, звичайно, постає проблема підготовленості здобувачів освіти до першого етапу самостійного засвоєння знань – їхня здатність сприйняти самостійно той чи інший навчальний матеріал. Існують певні об'єктивні чинники, які впливають на цей процес, наприклад, вихідний рівень знань учня на момент вступу до старшої профільної школи, його індивідуальні (індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні) здібності щодо сприйняття того чи іншого навчального матеріалу та ін.

Одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми є диференційовано-рівневий добір матеріалу, призначеного для самостійного опанування на перших етапах. Яким чином це має відбуватися й чи не призведе до різнорівневої підготовки (стосовно рівня набутих знань) на момент завершення певного курсу або вивчення того чи іншого навчального предмету? Відповідь – і так, і ні. І в цьому немає ніякого протиріччя, оскільки так чи інакше кожен учень за результатами навчання в закладі освіти набуває свого власного обсягу знань, і завдання, яке постає перед старшою профільною школою загалом, – сприяти досягненню достатнього рівня знань здобувачами освіти з огляду на перебіг педагогічного (освітнього) процесу.

Повернемось до проблеми сприйняття матеріалу. Як уже було зазначено, учень на початковому етапі повинен знайти такий матеріал, тобто організований, дібраний і рекомендований таким чином, щоб він був доступним його сприйняттю. Від першої зустрічі з навчальним матеріалом залежить дуже багато, особливо, якщо цей матеріал призначено для самостійного опрацювання.

Яким би не було осмисленим сприйняття навчального матеріалу під час первісного ознайомлення з ним, необхідна подальша робота, спрямована на більш глибоке розкриття його змістового навантаження й занурення в нього. Таке осмислення матеріалу передбачає наявність усіх процесів мислення:

порівняння – співставлення й розрізнення, аналізу й синтезу, абстракції, узагальнення й конкретизації, переходу від конкретного, часткового до абстрактного, загального; і від абстрактного, загального до наочного, часткового – іншими словами – наявності всього розмаїття процесів, у яких відбувається розкриття предметного змісту знання в його більш глибоких і багатосторонніх зв'язках.

Для успішного здійснення самостійної навчальної діяльності необхідною є спроможність здобувачів освіти вільно варіювати своєю власною роботою мислення стосовно визначених можливих процесів. Саме тому, для результативності й ефективності організації самостійної навчальної діяльності до її змісту мають включатись завдання на розвиток усіх вищезазначених процесів мислення, мисленневих операцій, особливо це стосується проблематики питань, які виносяться на самостійне опрацювання з окремих навчальних предметів чи інтегрованих курсів.

Незалежно від того, наскільки добре старшокласник самостійно сприймає й осмислює навчальний матеріал, для його міцного засвоєння необхідне подальше додаткове опрацювання, спрямоване на його закріплення, і можливість відтворення в різних ситуаціях, які будуть виникати й під час самостійної навчальної діяльності, і під час аудиторних занять, а також у під час самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Етап закріплення знань нової інформації, яку було набуто самостійно, заслуговує на певну увагу, особливо у випадках, коли етап самостійного сприйняття й осмислення навчального матеріалу не викликав особливих утруднень. Загальною є тенденція, що той матеріал, який досить легко сприймається й осмислюється, не зберігається як міцно засвоєне знання, якщо не докласти певних зусиль, які було б спрямовано на повторення набутих знань і їх відтворення.

Організація самостійної навчальної діяльності припускає дотримання так званого фактору часу, оскільки учень має встигнути сформулювати цілі

цієї діяльності, обрати форми, методи й засоби її здійснення. А на практиці зазвичай спостерігаємо нехтування рекомендаціями психології з цього приводу, що призводить до форсування в підготовці завдань самостійної роботи, і, як наслідок, до зайвого перевантаження здобувачів освіти, а іноді й до відставання.

Далі зупинимось на найбільш впливових психологічних чинниках навченості тих, хто навчається, оскільки її рівень підкреслює результат навчання. Під навченістю розуміють сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких, за наявності й відносної рівності таких умов, як рівень знань, позитивної мотивації тощо, залежить продуктивність навчальної діяльності (Малихін, 2009).

Успіх навчання, і, в тому числі, самостійного навчання, залежить від наступних психологічних чинників: мотивації навчальної діяльності, довільності пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення й мовлення, наявності в здобувачів освіти, певних необхідних вольових якостей, а також інтелектуального розвитку. Спробуємо проаналізувати, як визначені чинники можуть бути спроектовані на самостійну навчальну діяльність здобувачів освіти в старшій профільній школі.

Почнемо з інтелектуального розвитку. Досягнення сучасної науки доводять той факт, що рівень інтелекту протягом життя може варіюватися. Більшість дослідників погоджуються з тим, що в перші 20 років життя відбувається основний інтелектуальний розвиток людини. Такого висновку незалежно один від одного дійшли, Ж. Піаже, Н. Рейлі, Л. Терстоун та багато інших дослідників (Малихін, 2009). Інтелект людини досягає свого максимального розвитку до 19-20 років, потім настає фаза стабілізації й з 30–34 років починається спад продуктивності інтелектуальних функцій (Малихін, 2009). Відповідно до наведених даних можна стверджувати, що

більшість здобувачів освіти під час навчання в старшій профільній школі досягають свого піку інтелектуального розвитку.

Разом із тим, експериментальні дослідження доводять факт того, що ефективно організувати й успішно здійснювати самостійну навчальну діяльність можуть здобувачі освіти з високим, наближеним до високого й достатнім рівнем інтелектуального розвитку. Існує стійка кореляційна залежність між рівнем інтелектуальних здібностей учня й його спроможністю плідно й ефективно розв'язувати завдання, які постають у ході здійснення самостійної навчальної діяльності. Тому, необхідним є включення до змісту самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі завдань, чітко дібраних за ієрархічним зростанням від найпростіших до тих, що відповідають вимогам високого рівня інтелектуального розвитку. Відповідно до цього, слід також рекомендувати проводити тестування здобувачів освіти на рівень інтелектуального розвитку (IQ чи адаптований до нього), а також рівень розвитку емоційного інтелекту (EQ), уже на початку навчання в старшій профільній школі, причому неодноразово й із використанням різних методик для отримання об'єктивних даних, а також виведення середніх показників для окремого класу чи навіть цілої паралелі. Такі дані допоможуть у диференційовано-рівневому доборі змісту самостійної навчальної діяльності, а також у виявленні тих учнів, які потребують додаткової підтримки з боку педагогічного складу щодо організації самостійної навчальної діяльності через консультативну роботу вчителів, шляхом складання додаткового індивідуального плану роботи (розроблення індивідуальних освітніх матеріалів та забезпечення реалізації індивідуальних освітніх траєкторій).

Необхідно також звернути увагу на те, що інтелектуальний розвиток обумовлюється не лише віком, але й видом діяльності (навчальної й професійної), якою займається людина (Малихін, 2009). З огляду на це, на початковому етапі перебування здобувачів освіти в старшій профільній школі

необхідно розпочати роботу щодо переходу від утилітарних мотивів у структурі особистості учня й мотивів соціальної ідентифікації, до закріплення мотивів самореалізації й становлення професійно-значущих мотивів, у якій орієнтація на майбутню професію має відігравати провідну роль. Слід також зазначити, що навчання в закладі освіти є позитивною умовою й сприятливим середовищем для інтелектуального розвитку особистості.

Зупинимось більш детально на мотивації в організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі саме як на психологічному явищі. Найбільший інтерес тут, зрозуміло, представляють мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Це саме ті мотиви, які усвідомлюються, розуміються й реально діють. Вони усвідомлюються свідомістю учня як жага знань, необхідність засвоєння цих знань, як прагнення до розширення світогляду, поглиблення, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься зі специфічно людською пізнавальною, інтелектуальною потребою, яка визначається як позитивно емоційний тон і «ненасичуваність» (Малихін, 2009).

Мотиваційна сфера здобувача освіти як суб'єкта навчальної діяльності загалом і самостійної навчальної діяльності зокрема не лише багатокomпонентна, але й різнорідна й різнорівнева. Цим зумовлюється надзвичайна складність не лише її формування, але й її опису й адекватного аналізу. Серед провідних мотивів інтелектуально-пізнавального плану, які спонукають учнів займатись самостійною навчальною діяльністю в умовах старшої профільної школи, є прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел (у сучасних умовах здебільшого електронних/цифрових), яка не забезпечується в багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо. На жаль, у більшості старшокласників залишається несформованою

чітка спрямованість на самостійне здобуття знань і в межах навчальних програм, і поза ними.

Зупинимось також на досить важливому компоненті психологічного механізму організації й здійснення самостійної навчальної діяльності, а саме, вольовому. Значущість зазначеного компонента не варто навіть доводити, оскільки успішність будь-якої навчальної діяльності залежить від наявності вольових якостей суб'єкта цієї діяльності. Існує стійка позитивна залежність між рівнем сформованості вольових якостей особистості й результативністю здійснюваної нею навчальної чи будь-якої іншої діяльності, адже активізація психомоторних механізмів діяльності, передбачає мобілізацію, вольове зусилля. Для самостійної навчальної діяльності це є надзвичайно важливим, оскільки центральний і єдиний суб'єкт такої діяльності – учень, набуває певної автономії й не відчуває постійних спонукань із боку вчителів протягом досить тривалого періоду. Саме тому сильна воля допомагатиме висувати певні навчальні цілі й поступово, але наполегливо рухатись у напрямі їх досягнення. Цікавою є думка західного психолога Е. Еріксона про те, що «розвиток здорової й збалансованої волі (а також доброї волі) триває протягом усього життя» (Erikson, 1968).

Для визначення потреб, які притаманні здобувачам освіти в старшій профільній школі в контексті організації самостійної навчальної діяльності, розглянемо особливості внутрішніх і зовнішніх чинників.

Внутрішні, індивідуальні потреби здобувачів освіти в старшій профільній школі спрямовані, як правило, на самовдосконалення власної особистості, усвідомлення постійного прагнення все нових і нових знань, у тому числі й здобутих самостійно. Відчуття певної необхідності в постійному підвищенні власного рівня професійно значущих і загальних знань стимулює внутрішні зміни тону, із яким будуть пов'язані первинні переживання потреби в усуненні певних невідповідностей між реальними й бажаними

знаннями, тобто виразного психічного напруження, що як результат, призведе до усвідомленого прагнення в організації самостійної навчальної діяльності.

Специфіка навчання в старшій профільній школі надає достатньо можливостей для задоволення окреслених потреб особистості старшокласника, особливо, якщо враховувати безперервність і єдність теоретичної й практичної підготовки, з одного боку, а також єдність психологічної й фахово-предметної підготовки, з іншого.

Підсумовуючи вищезазначене, можна коротко висловитися про те, що врахування психологічних механізмів процесу організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі – об'єкту, предмету, змісту, перебігу процесу, механізмів його регулювання (волі, мотивів, відчуттів, потреб тощо), дає змогу виважено підійти до побудови педагогічно обґрунтованої моделі діяльності, що досліджується, у контексті реалізації ефективних дидактичних механізмів індивідуалізації навчання здобувачів профільної середньої освіти.

Коли йдеться про значення самостійної навчальної діяльності в становленні й розвитку особистості, і класики педагогічної науки, і провідні науковці нашого часу, одностайні: ніякий зовнішній вплив, ніякі інструктування, настанови, накази, переконання, покарання не можуть зрівнятися за рівнем ефективності з самостійною діяльністю. «Розвиток й освіта жодній людині не можуть бути надані. Будь-хто, хто бажає до них доєднатись, має досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Зовні вона може отримати лише збудження...» – писав у своїх педагогічних працях А. Дістервег (Малихін, 2009).

Протягом достатньо значного періоду педагогів і науковців цікавили питання змістової сторони самостійної роботи, і лише в останні десятиліття минулого століття стала приділятися увага організаційній стороні самостійної роботи. Саме цим, а також останніми реформаційними процесами в освіті загалом і в профільній середній освіті зокрема, зумовлене

звернення до питань організації самостійної навчальної діяльності здобувачів профільної середньої освіти як *цілісного процесу*.

Вище визначено положення, які доводять доцільність:

- звернення до особистості здобувача освіти як суб'єкта організації самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи;
- визначення й формулювання тих якостей особистості учня, які мають бути йому притаманні;
- вимог, які висуваються до здобувачів освіти, задля ефективної організації й реалізації самостійної навчальної діяльності.

Загальновідомим є факт, що категорія суб'єкта є однією з центральних у філософії й особливо в онтології (Аристотель, Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін.). Суб'єкт освітньої діяльності включає дві взаємопов'язані форми – педагогічну й навчальну, тому розгляд цієї проблеми пов'язаний як зі загальнофілософським, так і з конкретнопедагогічним аспектами. Специфіка самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі полягає в наступному.

По-перше, здобувач освіти виступає як єдиний суб'єкт, який самостійно функціонує в процесі здійснення цієї діяльності, а саме, відсутні суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між ним і вчителем, хоча в організації самостійної навчальної діяльності, особливо на перших етапах перебування учня в закладі освіти на етапі здобуття профільної середньої освіти, учитель відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «вчитель – учень» не йдеться.

По-друге, здобувач профільної середньої освіти з позиції майбутнього професіонала виступає одночасно й як той, хто навчає, а не лише як той, хто навчається. Чинники, які забезпечують ефективність процесу навчання загалом і процесу самостійної навчальної діяльності зокрема, мають бути зорієнтовані на активну позицію здобувача освіти, повноту складу й

інтегрованість професійних видів навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, які б відповідали профільному спрямуванню освіти.

Здатність до аналітичної діяльності є однією з провідних передумов успішної й ефективної самостійної навчальної діяльності, оскільки здобувач освіти в процесі самостійної роботи над тим чи іншим навчальним предметом чи інтегрованим курсом, чи навіть над певним розділом, який передбачено навчальною програмою для самостійного опрацювання, постає перед необхідністю аналізувати матеріал, який пропонується для засвоєння, аналізувати його значущість і встановлювати певні зв'язки з тим, що вже засвоєно з інших розділів у межах цього предмету/курсу, чи навіть з інших.

Здатність до аналітичної діяльності зумовлює також й ефективність самоконтролю в процесі самостійної навчальної діяльності, забезпечує значну економію часу, який передбачено навчальними планами й програмами для занять самостійною навчальною діяльністю.

Необхідно врахувати, що підготовка майбутнього професіонала, керівництва процесом формування його особистості здійснюється шляхом залучення здобувачів освіти до функцій учителя й дослідника. Ці функції складають обов'язкову умову становлення грамотного, думаючого, творчого фахівця (Буряк, 2005), (Гусак, 1999), (Малихін, 2010а), (Малихін, 2010б), (Малихін, 2010с), (Малихін, 2014а), (Малихін, 2014б), (Малихін & Полякова 2015), (Малихін, 2016), (Ничкало 2008). І такі можливості також закладені в самостійній навчальній діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі.

Як уже підкреслювалось, здобувач освіти може виступати в ролі вчителя власне до себе й виконувати всі притаманні йому функції щодо планування, добору змісту, визначення ефективних форм, методів, засобів подачі навчального матеріалу, а також формування навичок аналізу, коригування, оцінювання, контролю процесу й результатів самостійної навчальної діяльності. З іншого боку, саме в процесі самостійної навчальної діяльності

здобувач освіти має всі можливості до власного творчого пошуку й справжньої дослідницької роботи. Таким чином, залучення учнів до організації й здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи є запорукою плідного й позитивного переходу від виховання й освіти до самовиховання й самоосвіти.

Однією з провідних особливостей особистості є її спрямованість. Вона пов'язана з навколишнім світом і відчуває потребу в ньому. У процесі свого історичного розвитку коло того, у чому людина відчуває потребу, розширюється, разом із тим остаточно формуються основні напрямки її інтересів, прагнень, намагань – спрямованість особистості.

Виникає очевидне питання: як певна спрямованість особистості може впливати на успішність організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі. Окреслене питання постає на сучасному етапі досить гостро. Старшокласник, який не має чіткої спрямованості на майбутню професію в більшості випадків диференційовано й вибірково ставиться до різних навчальних предметів/інтегрованих курсів, які виносяться на обов'язкове опанування. Серед навчальних предметів, до яких учні ставляться не достатньо сумлінно, як відомо, превалюють саме гуманітарного блоку. Що ж до самостійної навчальної діяльності, то її, у більшості випадків, просто ігнорують, особливо, якщо її зміст не включається до переліку питань, які виносяться на контрольну роботу.

Тому першочерговим завданням, яке постає перед учителями, стосовно організації самостійної навчальної діяльності, є ретельний відбір її змісту, який має сприяти формуванню профільної спрямованості суб'єкта цієї діяльності. Іншими словами, завдання самостійної роботи мають зацікавлювати учня спрямованістю на професію, відображати її позитивні, привабливі сторони.

Іншим аспектом спрямованості особистості здобувача освіти як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в старшій профільній школи виступає його

спрямованість на самостійне набуття знань, ідеться про необхідність роботи з формування пізнавальної самостійності старшокласників під час аудиторних занять із будь-яких предметів. Майстерність учителя старшої профільної школи полягає в тому, щоб виокремити у відповіді здобувача освіти чи в його письмовій роботі інформацію, яку він засвоїв за допомогою вчителя й самостійно, тобто під його керівництвом. В останньому випадку також слід розрізняти – чи то було в межах, передбачених самостійним блоком навчальної програми, чи має місце абсолютна самостійність учня. Слід розробити спеціальні засоби стимулювання пізнавальної самостійності здобувачів освіти, оскільки саме ця якість особистості надасть можливість позитивно впливати на результати не лише самостійної навчальної діяльності, хоча це вже само по собі добре, але й на загальну професійну позицію здобувача освіти.

У процесі аналізу особистості учня як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти виявляється доцільним розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей здобувача освіти.

Структуру суб'єктних якостей представляють об'єктивними й суб'єктивними блоками характеристик. До об'єктивних характеристик належать професійні, психологічні й педагогічні знання, а також професійні вміння. До суб'єктивних – професійні й психологічні позиції й настанови, а також особистісні якості (Малихін, 2010а), (Малихін, 2010b), (Малихін, 2010c), (Малихін, 2014а), (Малихін, 2014b), (Малихін & Полякова 2015), (Малихін, 2016).

Проведений теоретичний аналіз, власні дослідження стосовно окресленої проблеми, узагальнення досвіду роботи вчителів старшої школи дають змогу дійти певних висновків щодо структури суб'єктних властивостей особистості здобувача освіти як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи, наявність і

формування яких забезпечуватимуть успішність організації такої діяльності й сприятимуть успішному розв'язанню завдання підготовки висококваліфікованого майбутнього фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства. До цієї структури включаємо наступні якості особистості:

- діяльнісна активність;
- спрямованість на професію й самостійне набуття професійно-значущих знань;
- пізнавальна самостійність;
- сформованість умінь і навичок самостійної роботи;
- здатність до аналітичної діяльності;
- психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Під *діяльнісною активністю* розуміємо здатність особистості здобувача освіти включатись у будь-яку навчальну діяльність, у тому числі й самостійну, що забезпечить його активну позицію як суб'єкта досліджуваної діяльності. Відсутність суб'єкт-суб'єктних відносин учитель – учень, що є специфічним для такої навчальної діяльності, зумовлює вагомість активної позиції саме учня.

Спрямованість на майбутню професію й самостійне набуття професійно значущих знань є наступним якісним показником особистості здобувача освіти як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи, оскільки наявність такої спрямованості підвищує цінність інформативного матеріалу, який вноситься на самостійне опанування, з проєкцією на майбутню педагогічну діяльність, і забезпечує свідоме ставлення до всього того, що учень має опанувати самостійно під час перебування в старшій профільній школі.

Пізнавальна самостійність як особистісна якість здобувача освіти – суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи забезпечує активне включення в самостійну пізнавальну діяльність і

прагнення абсолютної самостійності в своїй роботі й досягненні високих результатів. Також це забезпечить снагу до постійного особистісного зросту, самоосвіти не лише під час навчання в старшій профільній школі, а й по її завершенні.

Сформованість умінь і навичок самостійної роботи є також значущим показником, оскільки самостійну роботу розглядаємо як основну форму самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи. Належний рівень сформованості таких умінь і навичок заощаджуватиме навчальний час учня на всіх етапах організації самостійної навчальної діяльності – від висунення певних цілей до самоконтролю результатів, які досягнуто в процесі цієї діяльності.

Включення до досліджуваної структури особистості здобувача профільної середньої освіти *здатності до аналітичної діяльності* зумовлюється фактом того, що він є єдиним суб'єктом у процесі здійснення самостійної навчальної діяльності й саме спроможність вчасно й якісно проаналізувати власний навчальний процес, визначити недоліки й своєчасно їх усунути є досить важливою складовою успішності такої навчальної діяльності.

Психофізіологічна готовність учня до здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи заслуговує на увагу з декількох причин. Перш за все, у переважній більшості випадків особливо старшокласники не спроможні справлятися з психічним і фізичним навантаженнями, які постають перед ними під час навчання в старшій профільній школі. З цього приводу можна констатувати перевантаженість, обтяженість цих навчальних програм і планів, у деяких випадках методично й дидактично необумовлену. Проте, саме зараз теоретики й практики старшої профільної школи намагаються розвантажити учня, надати йому можливість більш продуктивно готуватись до навчання на етапі здобуття профільної середньої освіти. Винесення майже третини навчального матеріалу (а іноді

навіть більше) на самостійне опрацювання – один із найважливіших кроків у цьому напрямі. Але ж тут виникають інші проблеми. Здобувачу освіти забезпечують умови помірних навантажень щодо аудиторних занять і створюють сприятливу атмосферу для самостійної навчальної діяльності, а він не володіє певною готовністю правильно розподілити наданий час, скористатися різними засобами наукової організації самостійної навчальної діяльності.

Під *психофізіологічною готовністю* до самостійної навчальної діяльності розуміємо психологічну й фізичну спроможність особистості суб'єкта навчання займатися визначеною діяльністю на ґрунті певних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті, самоконцентрації, саморегуляції й інших психологічних механізмів, а також фізичного здоров'я.

Так, у багатьох випадках незадовільні результати стосовно опанування певних складних розділів, а іноді навіть окремих навчальних предметів/інтегрованих курсів, пояснюються саме психологічною неготовністю учня до плідної й результативної роботи над ними.

Першочерговим завданням, яке постає перед учителем, є необхідність переконати учня в тому, що його ставлення є неправильним, упередженим, і що все в нього буде інакше, якщо він змінить свої настанови й буде слідувати кваліфікованим порадам педагога стосовно аудиторної роботи й особливо самостійної, оскільки під час виконання останньої його успіх залежить від власних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті та ін.

Учитель має з самого початку курсу забезпечити учня якомога детальнішими методичними рекомендаціями для організації самостійної навчальної діяльності. У цих рекомендаціях належну увагу слід приділяти психологічним проблемам щодо подолання певних утруднень, які будуть виникати, пояснити, що їх поява є природною й зумовлена, у більшості випадків, об'єктивними причинами, а не індивідуальною неспроможністю учня швидко оволодіти тим чи іншим матеріалом. Саме такі поради

сприятимуть становленню в здобувача освіти впевненості у власних силах, бажанню продовжувати займатись навчальною діяльністю, у тому числі й самотійною, а без останньої, як уже неодноразово наголошувалось, неможливе здійснення освітнього процесу в старшій профільній школі. У методичних рекомендаціях можна розмістити пам'ятки й приписи щодо подолання різних негативних психологічних станів, які можуть виникнути під час організації й здійснення самотійної навчальної діяльності.

За результатами проведеного дослідження з окресленої проблеми й остаточно підсумовуючи все, що було сказано, можна дійти висновку, що до структури суб'єктних властивостей особистості учня як суб'єкта самотійної навчальної діяльності в умовах старшої профільної школи структурними компонентами входять наступні суттєві якості особистості, які мають бути їй притаманні: *діяльнісна активність, спрямованість на обрану професію й самотійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальна самотійність, сформованість умінь і навичок самотійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самотійної навчальної діяльності.*

Самоактуалізація, самореалізація, самоефективність і самовдосконалення – провідні якості здобувача освіти в старшій профільній школі.

Інноваційні технології навчання, упровадження в практику новітніх підходів подачі інформації, яка дуже швидко оновлюється, вимагають наявності в здобувачів освіти здатності самотійно й мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно значної кількості нетрадиційних освітніх задач і завдань, які можуть постати перед ними у власній навчальній діяльності. Для того, щоб почуватися впевнено в занадто нестатичному освітянському просторі, здобувач освіти має набути сталих здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання в старшій профільній

школі, які стануть показниками самоефективності на шляху самовдосконалення його особистості.

Видатний західний психолог ХХ століття, один зі створювачів теорії особистості, А. Адлер указував на те, що на все розмаїття впливів, які ми відчуваємо в нашому житті, ми реагуємо активно й творчо (Малихін, 2009). Ми не залишаємось інертними й пасивними об'єктами, а знаходимося в активному пошуку одних вражень і зневажаємо інші. Ми вибірково систематизуємо й усвідомлюємо досвід, обираємо індивідуальну схему апперцепції й формуємо чітку модель нашого ставлення до світу, отже, творчо й активно сприймаємо всі зовнішні й внутрішні впливи. Таким чином, ядром адлеровської моделі людської природи є творчість – здатність формулювати (свідомо чи несвідомо) цілі й способи їх досягнення. Вона досягає найвищого розвитку в створенні життєвого плану, який організовує життя людини в послідовний життєвий стиль. Для учня старшої школи – правильно обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль – завдання першочергової важливості. Воно не може бути вирішене без актуалізації процесів самоефективності, самовдосконалення й передбачає значну частку самостійності, що дає змогу вирішити питання самореалізації. Відтак, цей процес не повинен відбуватися хаотично, а входити до системи організації самостійної навчальної діяльності учня.

За А. Адлером, формування життєвих цілей, життєвого стилю й схеми апперцепції є творчим актом. Він приписує особистості унікальність, самосвідомість і контроль над своєю часткою. Таким чином, формування самоефективної особистості здобувача освіти – це здебільшого справа суб'єкта, яка залежить від його прагнення й цілеспрямованої праці щодо набуття відповідних якостей.

Обрання майбутньої кар'єри – досить сміливий і важливий крок у житті молоді людини. Він має бути свідомим і виваженим. Від цього також

залежить, чи буде старшокласник наполегливо працювати над своїм власним професійно-педагогічним становленням, чи досягне самореалізації.

За А. Маслоу, синонімом самореалізації слід вважати самоактуалізацію. Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, як безустанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості (Maslow & Frager, 1987). Іншими словами, самоактуалізація – це прагнення людини до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму.

К. Рождерс уперше висловив думку про те, що тенденція до самоактуалізації притаманна будь-якому живому організму, а прагнення до повної самореалізації є природним для кожного з нас (Rogers, 1969), (Rogers, 1980).

А. Маслоу включав потреби самоактуалізації до своєї ієрархії потреб особистості. За умови задоволення в достатній мірі всіх інших потреб, на перший план виступають потреби в самоактуалізації, які є не менш значущими, ніж інші.

Самоактуалізація не є статичним станом, це діючий процес, у якому здібності індивіда використовуються в повній мірі, творчо й тому, – радісно. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива праця – основні характерні риси людей, здатних до самоактуалізації. Особливого значення набуває самоактуалізація в професійній діяльності, для чого необхідна не лише наявність названих якостей, але й володіння визначеним професійним інструментарієм, знаннями, що забезпечуватиме результативність й ефективність праці, а також здатності до професійного зростання.

Відповідно до цього, можна дійти висновку, що організація й здійснення самостійної навчальної діяльності мають також ураховувати необхідність самоактуалізації здобувачів освіти в старшій профільній школі

й спиратися на неї. Для цього до змісту самостійної навчальної діяльності обов'язково слід включати нетрадиційні завдання, які б вимагали концентрації й активізації всіх притаманних особистості здобувача освіти здібностей; завдань, які для свого розв'язання потребують творчого підходу й емоційного піднесення.

Науковий пошук учених (Бех, 1997), (Максименко, 2001), (Maslow & Frager, 1987), (Rogers, 1969), (Rogers, 1980), (Сухомлинська, 2006) дає змогу виділити важливі вимоги, що сприяють особистісному зросту:

- присвячення себе чому-небудь більш високому, ніж власне особисте «Я»;
- успішне виконання поставлених завдань.

Саме під час здійснення самостійної навчальної діяльності значно зростають можливості для формування в здобувачів освіти креативності, самостійності й здатності сміливо приймати рішення відносно розв'язання певних теоретичних і практичних проблем.

Самостійна навчальна діяльність має бути організована в старшій профільній школі таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання, спонукали й стимулювали висунення нових цілей (більш високого й відповідального рівня) і появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони повинні бути все тісніше пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю).

Постійна робота індивіда над собою призводить до появи якісно нових особистісних якостей. Якщо ці якості сприяють гармонізації стосунків людини й оточуючого світу, говорять про процес *самовдосконалення*. А. Маслоу вважав, що більшість людей, чи навіть усі, відчувають потребу у внутрішньому самовдосконаленні, прагнуть до нього й знаходяться в постійному його пошуку. Його власні дослідження показали, що спонукання до реалізації власного потенціалу особистості є природнім і необхідним. І все

ж лише дуже невелика кількість людей, як правило обдарованих, досягають вершин самоактуалізації (за оцінками А. Маслоу, їх менше, ніж 1 %) (Maslow & Frager, 1987). Стан справ є настільки незадовільним переважно від того, що більшість людей просто не бачать і не відчувають свого власного потенціалу; вони не знають про його існування й не розуміють можливостей і користі від самовдосконалення. Вони схильні коливатися, вагатися, сумніватися й навіть побоюватися своїх власних здібностей і, тим самим, зменшуються шанси для самоактуалізації (Maslow & Frager, 1987).

З огляду на необхідність стимулювання процесів самоактуалізації й прагнення до самовдосконалення зміст навчального матеріалу, передбаченого для самостійного опрацювання в умовах старшої профільної школи має відповідати наступним вимогам:

- чіткість і логічність у своїй організації;
- послідовність й ієрархічність (від більш простого до більш складного);
- наукова обґрунтованість й об'єктивність;
- необтяженість надмірною затеоретизованістю;
- забезпеченість методичною літературою, спрямованою на роз'яснення найбільш ефективних методів і способів самостійного засвоєння знань;
- наявність розробленої системи, спрямованої на здійснення якісного самоконтролю;
- стійка проєкція на майбутню професійну діяльність.

Дотримання перерахованих вимог у значній мірі сприятиме прагненню здобувачів освіти в старшій профільній школі активізувати особистісний потенціал, а також намагання збагачувати й розширювати життєвий досвід, матиме позитивний вплив на підвищення можливостей щодо самоактуалізації й самореалізації учнів.

Іншою важливою якістю особистості, яка сприяє ефективному здійсненню самостійної навчальної діяльності в старшій профільній школі є *здатність суб'єкта до саморегуляції й самоуправління.*

Сфера саморегуляції характеризується, насамперед, свободою вибору цілей і засобів їхнього досягнення; усвідомленістю їхнього вибору; свободою думки, думок; совісністю; самокритичністю; різнобічністю й свідомістю дій; умінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей; добропорядністю; рефлексією; оптимістичністю тощо.

Цікавий аспект саморегуляції, який безпосередньо стосується формування в суб'єкта самостійної навчальної діяльності прагнення до самовдосконалення, описаний А. Бандурою. Саморегуляція, за А. Бандурою, – одна з найважливіших характеристик людської особистості, що впливають на її поведінку [24, с. 689]. Люди реактивно намагаються зменшити розбіжності між своїми досягненнями й своєю метою, і лише за умови усунення таких розбіжностей, ставлять перед собою нові, більш високі цілі. Люди спонукають себе до дії й управляють ними шляхом проактивного керування – через постановку цілей, які створюють положення нерівноваги, а потім мобілізують свої здібності й зусилля на основі попередніх оцінок того, що вимагається для досягнення певної мети.

А. Бандура виділив дві групи взаємозумовлених чинників саморегуляції – зовнішні й внутрішні. До зовнішніх чинників саморегуляції А. Бандура відносить стандарти, за якими людина може оцінювати власну поведінку й діяльність. Крім того, зовнішніми чинниками саморегуляції виступають стимули людської діяльності. Внутрішні або особистісні чинниками саморегуляції А. Бандура розглядає більш детально й виділяє водночас три необхідні умови: *самоспостереження*; *винесення суджень* про цінність власних дій на основі цілей, які людина ставить перед собою; *активна реакція на себе* – у формі безпосереднього емоційного оцінювання поведінки за встановленими особистісними стандартами (Малихін, 2009).

Як бачимо, теорії саморегуляції діяльності дає змогу виділити важливі умови, які мають бути враховані задля досягнення суб'єктами організації самостійної навчальної діяльності високих результатів у своєму особистісному

й професійному зростанні – їх самоактуалізації й самоефективності. Відповідно до вищезазначеного, слід наголосити на прямій кореляційній залежності успішності й ефективності самостійної навчальної діяльності від здатності здобувачів освіти до самоспостереження, наявності певних стандартів для оцінювання результативності самостійної навчальної діяльності, а також певних зразків, з якими вони могли б порівняти власні досягнення, набуті в процесі цієї діяльності. Також неабиякої значущості набувають підкріплення чи стимули діяльності, про які мають подбати організатори освітнього (навчально-виховного) процесу закладу освіти.

Ще один аспект самореалізації досліджується в науково-педагогічній літературі. Самореалізація підпорядковується більш об'ємному, відповідно його бачення, поняттю – самоуправлінню особистості. Вважають, що самоуправління здійснюється самосвідомістю. Воно формується починаючи з раннього дитинства й продовжується до глибокої старості. У самосвідомості виділяють три складові: знання себе, ставлення до себе й саморегулювання (Малихін, 2009).

В управлінні вирішального значення набуває воля людини. У формуванні й удосконаленні вольових якостей особистості значну роль відіграє система організації самостійної навчальної діяльності учнів. Вона, крім усього, повинна висувати помірні труднощі, але й передбачати виникнення утруднень, для подолання яких учневі необхідно буде докласти певних, іноді значних, зусиль, звернутись до додаткових джерел інформації (маються на увазі ті, які не належать до посібників і підручників – енциклопедично-довікова література, академічна й повна, література з інших навчальних предметів/інтегрованих курсів, електронні видання, матеріали всесвітньої інформаційної мережі Internet тощо). У цьому ми й убачаємо вияв здатності до самоактуалізації, самоуправління через самореалізацію для набуття відчуття самоефективності на шляху самовдосконалення як особистості загалом, так й особистості майбутнього вчителя, здатного

самостійно доводити власну діяльність до бажаного й логічно завершеного результату, зокрема.

Самоуправління як процес, таким чином, включає відбір й аналіз інформації, яка поступає, постановку цілей і прийняття рішення, визначення планів і способів дії, виконання спланованого шляхом саморегуляції духовних і фізичних сил. Водночас саморегуляція забезпечую: підсилення чи послаблення діяльності; гальмування несприятливих імпульсів; переключення чи розподіл зусиль між різними об'єктами; контроль за виконуваними діями й кореляція поведінки, якщо в тому виникає потреба (Малихін, 2009).

Покладаючи в основу викладені положення щодо механізмів саморегуляції, а також власні педагогічні спостереження й практичні доробки щодо організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі спробуємо виділити провідні аспекти такої діяльності, на які має бути спрямована саморегуляція як якість особистості, притаманна здобувачеві освіти.

По-перше, саморегуляція повинна допомагати учневі усунути психологічний бар'єр щодо успішного здійснення самостійної навчальної діяльності як специфічного виду діяльності, а також негативні імпульси, які можуть виникати, за умови не завжди швидкого й результативного просування до певної цілі.

По-друге, спонукати до самоспостереження за власною самостійною діяльністю, стимулювати процес винесення власних суджень щодо самого процесу самостійного набуття знань й усвідомлення їх цінності, а також рефлексійно мислити; активізувати здатність висувати особисті стандарти щодо власних домагань і порівнювати їх із певними стандартами, які висуваються на різних етапах навчання в старшій профільній школі щодо рівня знань чи професійної підготовки.

По-третє, прагнути досягнути спроможності активно реагувати на власні позитивні й негативні результати стосовно самостійного опанування певних обсягів знань для мобільного реагування, іншими словами, більш гнучкого управління власною самостійною навчальною діяльністю за врахування швидкого чи, можливо, занадто повільного темпу отримання тих чи інших інформативних обсягів.

По-четверте, набувати здатності раціонально розподіляти сили між різними об'єктами, на які спрямовано самостійну навчальну діяльність, а також переключатись від одного конкретного виду діяльності на інший, якщо це підпорядковано найбільш успішному й результативному досягненню кінцевої мети на кожному окремому етапі організації такої діяльності.

По-п'яте, здійснювати самоконтроль, самооцінювання й самоаналіз виконуваних дій і враховувати їх результати під час перспективного планування подальшої самостійної навчальної діяльності чи, можливо, коригування вже спланованої.

Самоактуалізація, самореалізація й саморегуляція, у кінцевому рахунку чинять конструктивний вплив на процеси самоефективності, яку розглядаємо в якості важливої категорії стосовно досліджуваної проблеми.

Самоефективність визначається як «переконання людини відносно її здатності управляти подіями, які впливають на її життя» (Schultz & Schultz, 2016). Самоефективність виявляється важливою особистісною характеристикою й, у поєднанні з конкретними цілями й усвідомленням того, що треба робити, може суттєво впливати на майбутню діяльність, адже позначається на обраних способах дій.

А. Бандура наголошує на тому, що самоефективність є не тотожною особистісному очікуванню відносно результатів чи послідовності власних дій. Він чітко відокремлює самоефективність від припущень про результат. Самоефективність – це, у першу чергу, упевненість у здійсненні конкретних дій, тоді як припущення – лише розміркування про їх можливість.

Самоефективність не є усталеною якістю, оскільки вона змінюється залежно від наявності певних умінь, необхідних для різної діяльності, від зовнішніх обставин перебігу діяльності, від уявлень суб'єкта діяльності про здібності інших людей, особливо якщо їх можна вважати більш умілими, від суджень про власні можливості, а також від фізичного стану.

Висока чи низька самоефективність у поєднанні зі сприятливими чи несприятливими умовами навколишнього середовища дають змогу, за А. Бандурою, передбачити чотири варіанти припущень щодо результатів здійснення діяльності (Малихін, 2009).

1. Коли самоефективність висока й умови навколишнього середовища сприятливі, найбільш імовірним є успішний результат.

2. Коли низька самоефективність узгоджується зі сприятливими умовами, людина може впасти в депресію, якщо вона бачить, як інші досягають значних позитивних результатів у діяльності, що для неї самої здається надто складною.

3. Коли людина з високою самоефективністю зіштовхується з несприятливою ситуацією, вона звичайно примножує свої зусилля й прагне перетворення несприятливих умов на більш сприятливі.

4. І нарешті, коли низька самоефективність поєднується з несприятливим навколишнім середовищем, людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною й схиляється до того, щоб змиритись зі своїм становищем.

У будь-якому разі важливим є врахування й поєднання обох чинників – самоефективності й зовнішніх умов. З огляду на це, спроектуємо очікувану результативність організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі.

Як навколишнє середовище ми можемо розглядати систему організації самостійної навчальної діяльності, яка є обов'язковою складовою загального процесу підготовки майбутнього фахівця. За умови навіть оптимальної ефективно організації такої діяльності, її результативність залежить багато в

чому від самоефективності кожного учня, його здатності й спроможності нею займатися. Відповідно до вищенаведених можливих варіантів співвіднесення так званого «навколишнього середовища» й самоефективності особистості може розвиватись за іншим сценарієм. А за умови недостатньо ефективної організації власне процесу самостійної навчальної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти можливі третій і четвертий варіанти передбачуваних результатів такої діяльності.

Саме цим і пояснюється те, що дуже часто матеріал, який виноситься на самостійне опрацювання призводить до зниження інтересу до (освітнього) навчального процесу загалом, зниження зацікавленості в майбутній професії, виникнення в здобувачів освіти певних депресивних станів й апатичного ставлення не тільки до самостійної навчальної діяльності, але й до всього процесу набуття знань. Навіть той невеликий відсоток контингенту учнів, які мають достатній рівень самоефективності дуже часто скаржаться на непомірність вимог, які до них висуваються з певних навчальних предметів/інтегрованих курсів, на опанування яких передбачається від однієї до двох третин навчального часу, що передбачено навчальним планом для їх вивчення.

Констатуючи невтішні результати щодо дослідження рівня самоефективності серед здобувачів освіти в старшій школі, але з певною мірою переконання, можна говорити про низький рівень самоефективності переважної більшості учнів й інших напрямів підготовки. Яким чином можна сприяти підвищенню рівня самоефективності здобувачів освіти в старшій профільній школі в ході організації самостійної навчальної діяльності? Одним із напрямів такої роботи є ретельне дослідження виділених А. Бандурою чинників ефективності. На жаль, у вітчизняній педагогічній науці ще не проведено належних спроб щодо їхнього практичного застосування в різних сферах підготовки фахівців на етапі вищої освіти.

А. Бандура вважає, що самоефективність виникає, збільшується чи зменшується залежно від одного з чотирьох чинників, або їх комбінацій: 1) досвіду безпосередньої діяльності; 2) опосередкованого досвіду; 3) думки суспільства; 4) фізичного й емоційного стану людини.

Найбільш сильний вплив на самоефективність в організації самостійної навчальної діяльності учнів має попередній досвід. Поклавши це положення в основу, було проведено низку практичних досліджень, коли аналізувалась успішність виконання певного обсягу самостійної навчальної діяльності різними групами здобувачів профільної середньої освіти, які відрізнялись саме за наявністю безпосереднього досвіду виконання подібних завдань.

Розглянемо далі вплив інших чинників на самоефективність організації самостійної навчальної діяльності учнів. Загальновідомим є факт, що успішне виконання певних обсягів самостійної навчальної діяльності підвищує самоефективність, тоді як певні невдачі призводять до її зниження з наступних причин.

По-перше, успішне розв'язання того чи іншого завдання підвищує самоефективність у прямій залежності від рівня її складності. По-друге, самоефективності сприяє тільки той успіх, якого здобувач освіти досягає самостійно. Тому наголошуємо на максимальній свободі учня в процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Нехай він помиляється, виправляє себе неодноразово, переглядає своє власне бачення того чи іншого питання, цілої теорії тощо, але йде до власного успіху самостійно.

По-третє, невдачі більш за все знижують самоефективність і, особливо, якщо учень вважає, що провалив найголовнішу, найважливішу спробу. Дуже образливо й неприємно буває учневі, який активно працював не тільки під час аудиторних занять, сумлінно виконував домашні завдання, а саме головне, систематично працював самостійно, і під час написання контрольної роботи не зміг, або навіть не отримав належної нагоди продемонструвати свою дійсно

обґрунтовану й глибинну обізнаність щодо теорії й практики, – і як результат, отримав невисоку оцінку. Упровадження рейтингових форм оцінювання знань, обізнаність викладацького складу старшої профільної школи щодо таких форм оцінювання – один із шляхів об'єктивного оцінювання результативності самостійної навчальної діяльності учнів.

Таким чином, на нашу думку, найбільш впливовим чинником самоефективності учня під час організації самостійної навчальної діяльності є досвід безпосередньої діяльності. Саме він опосередковує вплив інших трьох чинників – досвіду, суспільної думки, вплив фізичного й емоційного стану здобувача освіти. Тому ми вважаємо за доцільне зробити лише окремі зауваження.

Опосередкований досвід, який набувається особистістю через спостереження за подібними ситуаціями, майже унеможлиблюється через специфіку самостійної навчальної діяльності, проте його треба мати на увазі, плануючи контрольні заходи, групові форми самостійної роботи, спецкурси з наукової організації праці, коли учень отримує можливість набути сценаріїв здійснення такої діяльності.

Суспільна думка, у контексті діяльності, що розглядається, створює певне ставлення в здобувачів освіти до змісту, форм і методів організації самостійної навчальної діяльності, орієнтації на майбутню працю. Ураховуючи специфіку організації освітнього (навчального) процесу в старшій профільній школі це явище легко піддається коригуванню за допомогою навчального плану й програм.

Фізичний й емоційний стан учня є впливовим чинником організації навчально-виховного процесу у закладі освіти, проте, в організації самостійної навчальної діяльності він не має якихось специфічних особливостей і тому зупинятися на ньому додатково не доцільно.

Зроблений нами аналіз важливих чинників становлення особистості здобувачів освіти в старшій профільній школі в системі організації

самостійної навчальної діяльності дає змогу побачити складні зв'язки й взаємообумовленість психологічних процесів самоактуалізації, саморегуляції, самоефективності, самореалізації й самовдосконалення (Малихін, 2010а), (Малихін, 2010b), (Малихін, 2010с), (Малихін, 2014а), (Малихін, 2014b), (Малихін & Полякова 2015), (Малихін, 2016).

Отже, формування й удосконалення зазначених якостей особистості відбувається в спеціально організованій діяльності, з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості й потребує окремих засобів щодо врахування їхньої специфіки для успішної організації самостійної навчальної діяльності в системі підготовки в старшій профільній школі.

Обґрунтування цілісної й ефективної системи організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі потребує ретельного аналізу психолого-педагогічного характеру зв'язків, компонентів, відношень, чинників у цьому складному виді діяльності.

Організація самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про організацію діяльності взагалі й навчальної діяльності зокрема з позицій компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів. До її структури слід включити сукупність навчальних дій, які здійснюються здобувачем освіти самостійно, а також ті компоненти діяльності, які спрямовані на виконання самостійної роботи з кожного навчального предмету/інтегрованого курсу в старшій профільній школі.

У зв'язку з цим, предметом самостійної навчальної діяльності учнів є самостійно засвоєні ними загальнонаукові й професійно значущі знання, узагальнені способи дій, які забезпечують досягнення кінцевого результату навчання в школі.

Ефективність організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі залежить від: свідомої мотивації такої діяльності; довільності пізнавальних процесів самостійного сприйняття,

осмислення, закріплення й опанування навчального матеріалу; уваги, уявлення, пам'яті, мислення й мовлення; наявності в тих, хто навчається, певних необхідних волевових якостей, а також належного достатнього рівня інтелектуального розвитку.

Аналіз наукових праць провідних українських та зарубіжних учених дає змогу визначити структуру суб'єктних якостей, характеристик, чинників здобувачів освіти в старшій профільній школі: діяльнісна активність, спрямованість на майбутню професію й самостійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Дослідження виявило доцільність розгляду й усвідомлення процесів самоактуалізації й самореалізації, саморегуляції й самоефективності та самовдосконалення як провідних чинників становлення особистості майбутнього вчителя в системі організації самостійної навчальної діяльності в закладі загальної середньої освіти на етапі здобуття профільної середньої освіти. що передбачає:

– розуміння самоактуалізації не як статичного стану, а як дієвого процесу, у якому здібності індивіда використовуються повністю, творчо й радісно. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива праця – основні характерні риси людей, здатних до самоактуалізації. Особливого значення набуває самоактуалізація в професійній діяльності;

– оцінювання саморегуляції як динамічної характеристики загальної активності особистості здобувача освіти, здатності до організації власної активності, її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших людей у системі організації самостійної навчальної діяльності;

– усвідомлення самоуправління як процесу, що включає відбір й аналіз особистістю інформації, яка поступає, постановку цілей і прийняття рішення,

визначення планів і способів дії, виконання спланованого шляхом саморегуляції духовних і фізичних сил;

– визначення самоефективності як переконання людини відносно її здатності управляти подіями, які впливають на її життя, зокрема, результатів і ходу самостійної навчальної діяльності.

Формування й удосконалення зазначених якостей особистості відбувається в спеціально організованій діяльності, за врахування зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості й потребує окремих засобів щодо врахування їх специфіки для успішної організації самостійної навчальної діяльності в системі підготовки здобувача освіти, на етапі здобуття профільної середньої освіти.

Розгляд взаємозв'язку між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань дає змогу побачити, що самостійна навчальна діяльність здобувачів освіти в старшій профільній школі є, перш за все, різновидом діяльності, якій притаманні всі характерологічні ознаки: наявність об'єкта, суб'єкта, предмета, дій із перетворення об'єкта, засобів, процедур, зовнішніх умов, продукту (результату) діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність спрямована на здобуття нових знань, процес пізнання, що характеризує рух від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до системи пізнання дійсності. Її метою є як формування й удосконалення вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності загалом, так і сприяння формуванню належного рівня самостійності в будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного й безпосередньо професійно зорієнованого розвитку учня.

Провідними чинниками успішної організації самостійної навчальної діяльності в аспекті самостійної пізнавальної діяльності є зміст і обсяг

пізнання; наявність знань, умінь і розумового розвитку того, хто навчається; логіка освітнього (навчального) процесу.

Пізнавальну самостійність розглядаємо як провідну передумову успішної самостійної навчальної діяльності, підходячи до цього питання з позиції загальної теорії діяльності.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, обізнаність щодо узагальнених методологічних знань, наявність сталих сформованих умінь самоконтролю й самооцінювання.

Підсумковим результатом вияву самостійності в освітньому процесі слугує ступінь усвідомлення здобувачем освіти значущості навчання, уміння вчитися, формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

Урахування психологічних чинників і механізмів процесу організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти в старшій профільній школі дає змогу виражено підійти до побудови педагогічно обґрунтованої моделі діяльності, що досліджується.

Список використаних джерел до дванадцятого розділу

1. Алексєєва, С. (2022а). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Електронний журнал «Наука і техніка сьогодні»*, 1(1), 18–27. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26), <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
2. Алексєєва, С. (2022b). Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*, 2(53), 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
3. Арістова, Н. & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. (с. 3–5). Видавництво «Людмила».

<https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv/>

4. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 78–87.
5. Арістова, Н. (2002). Проблема поняття «мотивація учіння» в науковій літературі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 22, 97–100.
6. Арістова, Н. (2006). Креативні технології як педагогічна проблема формування мотивації навчання. *Соціалізація особистості*, 27, 215–222.
7. Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
8. Бех, І. (1997). Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*, 3, 9–21.
9. Буряк, В. (2005). *Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект*. Деміур.
10. Гусак, П. (1999). *Підготовка учителя: технологічні аспекти*. ВДУ.
11. Калініна, Л., Онаць, О., Лісова, Н., Малихін, О., Арістова, Н., Топузов, М., Калініна, Г. & Малюга, М. (2021). *Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації*. КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiyno-pedahohichni-zasady-funktsionuvannia-opornykh-zakladiv-osvity-v-umovakh-detsentralizatsii-monohrafiia/>
12. Кремень, В., Топузов, О., Ляшенко, О., Мальований, Ю. & Засєкіна, Т. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>

13. Ляшенко, О. & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український Педагогічний журнал*, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
14. Максименко, С. (2001). Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності. *Вісник Національного технічного ун-ту України*. 3. 5–10.
15. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти*. КОНВІ ПРИНТ.
16. Малихін, О. & Гриценко, І. (2016). *Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності*. НУБіП України.
17. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У *Вища освіта: Досвід і перспективи*. (с. 249–265). Видавець Чабаненко Ю. А.
18. Малихін, О. (2009). *Організація навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект*. Видавничий дім.
19. Малихін, О. (2010а). Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 10(63). 328–335.
20. Малихін, О. (2010б). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць*, 30, 18–28.
21. Малихін, О. (2010с). Психолого-педагогічні основи системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : збірник наукових праць*, 33, 81–89.
22. Малихін, О. (2014а). Ідеї самостійності в навчанні та вихованні у роботах класиків української педагогіки (К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського) та їх використання у підготовці майбутнього педагога. У

- Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського)*. (с. 145–153). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
23. Малихін, О. (2014b). Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. У *Акмеологія—наука XXI століття* (с. 291–300). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
24. Малихін, О. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(26), 44–48.
25. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 133, 124–126.
26. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>, <http://lib.iitta.gov.ua/732123/>
27. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Барановська, О., Кизенко, В., Кравчук, О., Трубачева, С. & Чорноус, О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. <https://undip.org.ua/library/realizatsiia-tekhnohohiy-profilnoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-metodychnyy-posibnyk/>
28. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022a). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
29. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023a). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних*

- викликів: теорія і практика.* (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
30. Малихін, О. & Липчевська, І. (2023b). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Видавництво Людмила.
31. Малихін, О. & Липчевська, І. (2023c). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. *У Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей.* (234–237). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/view/year/2023.default.html>
32. Ничкало, Н. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*, 1, 57–69.
33. Попов, Р. (2018a). Концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 61, 247–252.
34. Попов, Р. (2018b). Розвиток автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності: дидактичні закономірності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 192–203.
35. Попов, Р. (2019a). Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 10(3). 170–174.
36. Попов, Р. (2019b). Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 1(17).

37. Сухомлинська, О. (2006). Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: *Освіта XXI століття. Шлях освіти*, 1, 2–7.
38. Топузов, О. (2016) Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*, 32.
39. Топузов, О. (Ред.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/726079/>, <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
40. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український Педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-5-12>
41. Aristova, N. & Malykhin, O. (2021). Three European Countries Experience in Delivering Quality Education to Schoolchildren Amid Covid-19 Pandemic: A Comparative Study. Priority directions of science and technology development. In *SPC “Sci-conf.com.ua”*. 556–560. <https://lib.iitta.gov.ua/724494/>
42. Caprara, G. V. & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials*. Cambridge University Press.
43. Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton Company.
44. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators’ feedback on website “overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents”. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
45. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>

46. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliexsieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
47. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
48. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
49. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
50. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
51. Maslow, A. H., Frager, R. (1987). *Motivation and Personality*. Harper and Row.
52. Melnychuk, T., Grubi, T., Aliexsieieva, S., Maslich, S. & Lunov, V. (2022). Peculiarities of psychological assistance in overcoming the consequences of COVID-19: a resilience approach. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 1–2(17), 95–107. <https://doi.org/10.5114/nan.2022.117960>
53. Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.
54. Rogers, C. R. (1980). A way of being. Houghton Mifflin.
55. Schultz, D. & Schultz, S. (2016). *Theories of Personality*. Cengage Learning.

56. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm “teachers–schoolchildren–parents” amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31.
57. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers’ Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
58. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
59. Werner, K. (1971). *Einheitlichkeit und Differenyierung im Bildungswesen*. Verl. Volk u. Wissen VEB.
60. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students’ as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
61. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).
62. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).

РОЗДІЛ 13
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ
ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНЯ
(ПОЧАТКОВОЇ, БАЗОВОЇ ТА ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ)

Глобальні зміни в українській освіті мають дитиноцентроване спрямування, а сучасний освітній процес орієнтований на збільшення ступенів свободи суб'єктів навчання, забезпеченню їх комфортності, можливостей для індивідуалізації освітніх програм, впровадженню індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Проблема індивідуалізації навчання стає не тільки однією із важливих, але і по справжньому доленосною бо створює умови гармонійному розвитку особистості, яка б відповідала всім вимогам нашого сьогодення і була здатна до самовдосконалення, самоосвіти та самореалізації. Індивідуалізація освітнього процесу законодавчо закріплена в системі загальної середньої освіти. Так, у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено про необхідність забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня, що формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними: форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів та програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркових, і рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). Зокрема, у статті 14 цього Закону зазначено, що індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладу (закладів) освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, зокрема тих, що забезпечують здобуття освіти за мережевою формою

здобуття освіти. Цей процес здійснюється на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляється педагогічними працівниками у взаємодії з учнем та його батьками, схвалюється педагогічною радою закладу освіти, затверджується його керівником та підписується батьками (Про повну загальну середню освіту, 2020).

В останні роки у наукових працях багатьох вчених висвітлюється поняття індивідуальної освітньої траєкторії, яке потрактовують як цілеспрямовану освітню програму, яка забезпечує позиції вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні вчителем педагогічної підтримки. Основними напрямками вивчення проблеми побудови індивідуальної освітньої траєкторії є діяльнісний та рефлексивний підходи, а також технології педагогічного супроводу. Індивідуальна траєкторія – це особистісний стиль навчальної діяльності учня, що реалізується у співпраці з педагогом, і залежить від сформованості рівня мотивації, навчаємості та індивідуальних здібностей учня. Індивідуальна освітня траєкторія повинна бути орієнтована на створення умов для самовираження особистості учня та досягнення поставлених цілей навчання (Аексеєва, 2021b).

Індивідуальну освітню траєкторію можемо визначити як певну послідовність елементів навчальної діяльності здобувачів освіти, з реалізації власних освітніх цілей, яка здійснюється при організації, консультуванні, координуванні педагога, а у шкільній освіті при взаємодії із батьками та відповідає здібностям, інтересам, можливостям та мотивації учнів.

На практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму в Концепції Нової української школи заявлено, що будуть створюватися умови задля максимального врахування прав дитини, її здібностей, потреб та інтересів. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини. У центр педагогічного процесу ставиться учень як суб'єкт діяльності з його індивідуальними розумовими, фізіологічними, психологічними,

сенсомоторними та іншими відмінностями, відповідно до принципу індивідуалізації навчання. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем його сильних і слабких можливостей навчання, підтримці та розвитку самобутності учня, як суб'єкта навчання, задля самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні.

Можливості реалізації індивідуального підходу в змісті освіти виявляються переважно у диференціації загальної освіти, яка має за мету, з одного боку, забезпечити однакові умови для отримання учнями певного рівня освіти, і, з іншої сторони, розширити можливості індивідуалізованого підходу за рахунок шкільного компонента й варіативної частини змісту навчання. Мова йде про реалізацію такого індивідуального підходу в навчанні, в рамках якого учень стає повноцінним учасником навчального процесу: отримує право активно обирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. Вчитель при цьому від ретрансляції знань переходить до проєктування індивідуальної траєкторії інтелектуального та особистісного розвитку кожного учня (за рахунок гнучкого змісту навчання).

Актуальності набуває використання ідей «відкритого навчання», що в розвинутих країнах світу визнано основним стратегічним шляхом формування індивідуальності учня. Цілі такого навчання стосуються і змісту, і методики навчання. Учням може надаватись можливість самостійно обирати навчальний матеріал, тривалість і спосіб його вивчення. Отже, навчання стає самокерованим процесом, а роль вчителя змінюється залежно від ступеня самостійності учня. Чим вищий рівень здібностей учня, тим менше в його навчанні «вмішується» педагог – стає консультантом і

порадником. Звичайно, що так вивчаються лише окремі фрагменти змісту і лише тими учнями, котрі можуть працювати самостійно (Терещук, 2017).

Освітній процес повинен забезпечити високий рівень пізнавальної активності учнів, досягти намічених результатів у навчанні та організуватися з урахуванням особистих якостей учнів. Педагог має створити оптимальні умови для розкриття можливостей особистості учня, зокрема шляхом встановлення довірливих стосунків між учнями та вчителем, що мобілізує їх творчий потенціал, формує впевненість у своїх силах і, таким чином, покращить процес інтенсивного засвоєння матеріалу, підтримуватиме стійкий інтерес до вивчення шкільного предмета. Учні працюючи індивідуально, постійно отримуватимуть інформацію, яка матиме безпосереднє відношення до їх пізнавальних потреб, та, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими та матимуть досить міцний стимул до виконання поставлених завдань. За такого підходу необхідними є розробка і реалізації різних моделей навчання, кожна з яких по-своєму унікальна і стосується особистісного потенціалу будь-якого окремо взятого учня. Завдання навчання полягає в забезпеченні індивідуального творчого розвитку кожного учня. Учень створює освітню продукцію, вибудовує свій освітній шлях, спираючись власні на індивідуальні якості і здібності, причому робить це у відповідному середовищі, яке організовує учитель. Можливість індивідуальної траєкторії освіти учня припускає, що він при вивченні певної теми може, наприклад, вибрати один з наступних підходів: образне або логічне пізнання, поглиблене або енциклопедичне вивчення інформації, ознайомлювальне, вибіркоче або розширене засвоєння теми. Більшість науковців виділяють темп навчання й освітній продукт як характеристики індивідуальної траєкторії. Темп навчання – це швидкість засвоєння нового знання або інтенсивність освітньої діяльності. Він залежить від індивідуальних особливостей учнів, психологічних і фізіологічних показників, рівня підготовленості учня, його мотивації, рівня розвитку

здібностей, віку тощо. Освітні продукти учнів різняться не лише за об'ємом, але і за змістом. Ця відмінність обумовлена індивідуальними здібностями і видами діяльності, які їм відповідають. Учитель може та повинен пропонувати учням для засвоєння різноманітні види діяльності (як емоційно-образні, так і логічні). Отже, індивідуальна освітня траєкторія характеризується змістовим (через освітні програми), діяльнісним (через нетрадиційні педагогічні технології) та процесуальним (через організацію і види спілкування) напрямками її реалізації.

У сучасних дослідженнях активно висвітлюється загальний алгоритм дій, де розробка індивідуальної освітньої траєкторії передбачає персональну ціль, виходячи з якої визначаються проміжні задачі, навантаження, темп навчання тощо. Можна виділити наступні етапи розробки індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема: діагностування рівня розвитку й ступеня виразності особистісних якостей учнів; вибудовування системи особистісного ставлення учнів до навчального матеріалу; проектування кожним учнем індивідуальної освітньої діяльності, представлення, складання плану роботи, відбір засобів та способів діяльності, визначення системи контролю та оцінки діяльності; реалізація індивідуальних освітніх програм; представлення учнями особистих освітніх продуктів.

Отже, під розробкою індивідуальної освітньої траєкторії ми розуміємо таку організацію процесу навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості учнів. Індивідуальна освітня траєкторія – це зміна свідомості здобувачів освіти, перетворення їх з об'єкта на суб'єкт освітньої діяльності (активного учасника освітнього процесу). В ідеальному сценарії для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії навчання для кожного здобувача освіти потрібно створити його власний індивідуальний навчальний план. Навчальний план для вивчення кожного предмету має ґрунтуватися на результатах вивчення здібностей дитини, її вікових та психологічних особливостей. Потрібно врахувати багато індивідуальних особливостей задля

розроблення програми, за якої навчання буде не тільки цікавим, але й результативним. Наприклад, потрібно врахувати різні типи мислення та способи сприйняття інформації: для одного учня у змісті уроків має бути більше зображень (візуальний тип мислення), для іншого більше різних видів діяльності (кінестетичний тип мислення).

Розглянемо більш детально розроблення індивідуальних освітніх траєкторій учнів закладів загальної середньої освіти.

Освіта у XXI столітті орієнтована на розкриття природних здібностей учнів, підготовку до професії, формування готовності до розвитку професійної кар'єри (Алексеева, 2013). Відповідно до сучасних тенденцій, сучасна школа забезпечує можливість отримати необхідні знання, уміння, навички та компетенцій значущих саме для власного майбутнього професійного шляху здобувачів освіти. Такий підхід вимагає запровадження сучасних технологій та моделей навчання, зокрема й розробку індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Згідно вимог освітнього законодавства України всі здобувачі освіти мають право на формування індивідуальної освітньої траєкторії, яка визначає персональний шлях реалізації особистісного потенціалу та формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і їхнього досвіду (Закон України «Про освіту», 2017). Індивідуальна освітня траєкторія – це інструмент, який дає змогу підлаштувати освітній процес під потреби та можливості кожного здобувача освіти з урахуванням його індивідуальних особливостей, можливостей та обмежень (Алексеева, 2021).

Крім того, в умовах воєнного стану актуальним є забезпечення максимально ефективного розвитку кожного учня засобами індивідуальної освітньої траєкторії. Під час війни у мільйонів українських дітей з'явилася одна спільна причина, через яку вони потребують індивідуального підходу. А саме, неможливість відвідувати школу за бойових дій або перебування у різних країнах в умовах тимчасового притулку. Для більшості таких учнів

можна застосувати термін «з особливими освітніми потребами» у широкому його розумінні. Водночас стратегічно важливим є забезпечення доступу до освіти для всіх дітей, налагодження якісного освітнього процесу. У такому контексті індивідуальні освітні траєкторії, які в умовах воєнного стану розглядалися як один зі шляхів забезпечення рівного доступу до освіти, зараз набувають особливого значення, так як це можна вважати компенсацією освітніх втрат здобувачів освіти. Адже саме індивідуалізація навчання, запровадження індивідуальної освітньої траєкторії створить умови для педагогічної підтримки та супроводу розвитку особистості кожного учня з її унікальністю та своєрідністю.

Питання індивідуалізації та впровадження індивідуальної освітньої траєкторії цікавило і сьогодні цікавить багатьох учених і практиків. Зокрема, аналіз феномену індивідуальна освітньої траєкторії у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях здійснено у працях Я. Сухенко (Сухенко, 2017); проблему індивідуалізації навчання в контексті ідей Концепції Нової української школи розглядала Г. Терещук (Терещук, 2017); індивідуалізацію навчання у закладах загальної освіти як педагогічну проблему – С. Алексеева (Алексеева, 2021); термінологічні тлумачення індивідуальної форми навчання через її «похідні» – Т. Годованюк (Годованюк, 2008).

Як зазначає у своїй праці Я. Сухенко, проблема індивідуальних освітніх траєкторій набула особливої актуальності в контексті розроблення таких сучасних освітніх трендів, як «освіта упродовж життя», «особистісно зорієнтоване навчання», «життєвий шлях». Вона має міждисциплінарний характер, активно вивчається в педагогіці з акцентом на педагогічних умовах, механізмах, формах, ресурсах і засобах створення та реалізації на різних рівнях освіти, в соціології – на загальних тенденціях освітніх траєкторій учнів, студентів, дорослих, пов'язаних із проблемами безробіття, соціальної інтеграції, рівності, доступності знань, успішності кар'єри, соціальної політики держав тощо (Сухенко, 2017).

Зараз, в умовах війни, індивідуальна освітня траєкторія набула також нового значення, зокрема, в регіонах, які постраждали від військових дій, велика кількість дітей вимушено виїхала і тимчасово проживає в іншій місцевості або за кордоном, а отже для організації навчання таких учнів застосовують індивідуальні освітні траєкторії, що дає змогу школам забезпечити достатню гнучкість освітнього процесу, не вносячи кардинальних змін до навантаження вчителів. В умовах війни індивідуальна освітня траєкторія – це одне з оптимальних рішень для дітей, які перебувають за межами країни в умовах тимчасового прихистку, або ж є внутрішньо переміщеними особами, або не можуть відвідувати заняття через небезпечну ситуацію у їхньому регіоні. Такий підхід є можливим завдяки сучасному законодавству освіти. Зокрема, як ми вже зазначали, в Законі України «Про освіту» (2017) визначено не тільки поняття «індивідуальна освітня траєкторія» але й засоби її реалізації, а саме право на формальну, неформальну та інформальну освіту впродовж життя. У статті 14 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначається, що індивідуальна освітня траєкторія учня формується шляхом визначення його освітніх цілей, а також добору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів та програм; навчальних предметів та інтегрованих курсів, інших освітніх компонентів (у тому числі вибіркових), рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання; темпу засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). Індикатором якості освітнього процесу є наявність індивідуальних освітніх траєкторій у закладі освіти. Державна служба якості освіти проводить оцінювання інституційного аудиту. Зокрема, під час аудиту оцінюються такі показники: «Педагогічні працівники беруть участь у формуванні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів (у разі потреби)», «У закладі освіти створюються умови для реалізації

індивідуальної освітньої траєкторії учнів». Індивідуальна освітня траєкторія застосовується і для дітей з особливими освітніми потребами, і для дітей, які навчаються за індивідуальною формою здобуття освіти.

А. Мірошнікова, досліджуючи ідею освітнього маршруту для кожного учня в країнах Європи, зазначає, що у Великій Британії після завершення навчання в початковій школі та іспиту учні вступають до трьох видів шкіл. Так звані сучасні (Modern) школи орієнтують на опанування найбільш масових професій та не дають права на вступ до університету. До отримання вищої освіти за відповідними напрямками готують граматичні, тобто гуманітарні (Grammar), і технічні (Technical) школи. В таких школах учні вивчають предмети на поглибленому рівні, як на підготовчих курсах у закладах вищої освіти. Авторка зазначає, що схожа модель у реалізовується в Німеччині. Після першого півріччя останнього класу початкової школи діти отримують табелі, а батьки – рекомендації від учителів, у якому виді школи учень має продовжити освіту. До опанування робітничими спеціальностями готують основні школи. Реальні школи дають факультативи та додаткові предмети, які дають можливість продовжити навчання у сфері послуг, торгівлі, на державній службі тощо. Гімназії дозволяють без іспитів вступити у будь-які заклади вищої освіти, в них вже викладають чотири курси, які є ввідними для університетських курсів (Мірошнікова, 2020). Такий підхід має більшу орієнтацію на диференціацію навчання.

Особливої методики й технології вимагає організації навчання за індивідуальною траєкторією. В сучасній дидактиці вирішувати цю задачу пропонується зазвичай двома протилежними способами, кожний з яких іменують індивідуальним підходом. Згідно з першим, до кожного учня пропонується підходити індивідуально, розподіляючи досліджуваний ним матеріал за ступенем складності, спрямованості чи іншими параметрами. Для цього учнів зазвичай поділяють на групи за типом: «фізики», «гуманітарії», «техніки»; або здатні, середні, відстаючі (рівні А, В, С). Другий спосіб

припускає, що власний шлях освіти вибудовується для кожного учня стосовно до кожної досліджуваної ним освітньої сфери. Тобто, кожному учню надається можливість створення власної освітньої траєкторії для оволодіння ними навчальними дисциплінами.

Навчання за індивідуальною освітньою траєкторією має стати дидактичною системою. У такій системі навчання реалізовується за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпом, формами контролю і оцінювання. Основною метою дидактичної системи є забезпечення максимально ефективного розвитку кожного учня, його самостійності, ініціативності, дослідницького та пошукового стилю діяльності, творчості, упевненості, культури праці тощо. Найбільшою перевагою впровадження індивідуальних освітніх траєкторій є те, що вони уможливають адаптацію змісту, методів і темпів навчальної діяльності учня до його особливостей, за рухом від незнання до знання, дають можливість вчасно вносити необхідні корективи в діяльність здобувача освіти. Все це дозволяє дитині працювати «економно», у своєму темпі, постійно контролювати витрати своїх сил, що, в свою чергу, дозволяє досягати якісних результатів навчання.

Нині, вчені намагаються знайти шляхи розв'язання проблеми реалізації індивідуального підходу в практику навчання. Це, зокрема, так звані технології вільної освіти, до яких відноситься: вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер); технологія саморозвитку (М. Монтессорі); технологія Дальтон план (Х. Паркхерст); технологія вільної праці (С Френе); школа-парк (М. Балабан); цілісна модель вільної школи (Т. Войтенко). До технологій індивідуалізованого навчання також можна віднести проєктні технології навчання; технологію продуктивної освіти; технологію індивідуалізованого навчання; адаптивну систему навчання; навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану (Лозенко, 2019).

Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти складається з кількох етапів:

Аналіз потреб і можливостей учнів. На цьому етапі вчителі досліджують особистість здобувача освіти, його індивідуальні можливості, таланти, потреби та проблеми.

Визначення освітніх цілей. На цьому етапі вчителі визначають, якими навичками, знаннями та компетенціями має оволодіти учень протягом певного періоду часу, задля реалізації його потенціалу та досягнення успіху у майбутньому.

Вибір навчальних матеріалів та методів. На цьому етапі вчителі добирають навчальні матеріали та методи навчання, які відповідають особистісним особливостям та можливостям учня.

Планування навчання. На цьому етапі вчителі розробляють план навчання, до якого вносять навчальні теми, обсяг матеріалу, терміни виконання завдань та критерії оцінювання.

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії. Після розробки індивідуальної освітньої траєкторії, вчителі починають реалізовувати навчальний процес, який повинен відповідати індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня.

Оцінка результатів. На цьому етапі вчителі оцінюють навички, знання та компетенції учня. Необхідно зазначити, що оцінювання не обмежується лише виставленням оцінки. Це послідовна змістовна взаємодія між учнем, учителем і батьками щодо навчальних досягнень учня на підставі визначених освітніх цілей та критеріїв. Для успішного оцінювання навчальний процес має бути організований у такий спосіб, щоби спонукати кожного учня бути активним його учасником, а не пасивним «отримувачем» знань і оцінок. Має бути створена така атмосфера навчання, за якої учні не бояться ставити запитання, робити помилки й показувати, чого вони ще не вміють або не знають. Оцінювання сприяє розвитку в учнів метакогнітивних навичок

(вмінню планувати, регулювати, аналізувати власну навчальну діяльність, визначати причини труднощів та можливі шляхи їхнього подолання), що, зі свого боку, розвиває внутрішню мотивацію учнів. Це стає можливим, зокрема, завдяки концентрації уваги на процесі та цілях навчання, орієнтації на результат, застосуванню технік самооцінювання та взаємооцінювання учнями.

Індивідуальна освітня траєкторія має стати дидактичною системою, у якій навчання реалізовується за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпом, та відповідними формами контролю і оцінювання. Основна мета цього процесу – забезпечення максимально ефективного розвитку кожного учня, його самостійності, ініціативності, дослідницького та пошукового стилю діяльності, творчості, упевненості, культури праці. Цінність дидактичного алгоритму розроблення індивідуальної освітньої траєкторії в умовах невизначеності, воєнного стану та повоєнного відновлення в тому, що він підвищує мотивацію, розвиває вміння вчитися та допомагає учням досягати кращих результатів навчання.

Т. Коваль описала принципи використання інформаційних технологій у вивченні іноземних мов, якими ми послуговуємося під час розроблення індивідуальних навчальних траєкторій:

- індивідуалізації (можливість індивідуально працювати з кожним здобувачем освіти, враховуючи його індивідуально-психологічні особливості);
- диференціації (надання варіативних завдань різної складності відповідно до пізнавального потенціалу, знань і вмінь учнів);
- інтенсифікації (наявність і структурування різних засобів презентації навчального матеріалу).

Усі ці принципи забезпечують реалізацію низки дидактичних функцій:

- діагностувальну (контроль засвоєння матеріалу, вияв рівня засвоєння знань);

- пізнавальну (розвиток пізнавальної активності під час пошуку необхідної інформації);
- тренувальну (самостійне тренування своїх знань і їх перевірка);
- розвивальну (розвиток пізнавальних процесів сприйняття інформації, логічного мислення, уваги та пам'яті);
- комунікативну (розвиток навичок говоріння) (Коваль, 2012, с. 81).

А. Гавриленко описує технології, які застосовуються під час освітньої (навчальної) діяльності закладу освіти:

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання через реалізацію певного змісту, при цьому освітні задачі включені в зміст гри; відбувається імітація соціально-рольових і просторово-часових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій у ситуаціях внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання);
- особистісно зорієнтовані технології, котрі сприяють залученню учнів до проєктувально-дослідницької діяльності, що забезпечує не лише формування в них знань, умінь і навичок спільно діяти та спілкуватися, але й розвиток креативного мислення, здатностей до самовдосконалення, розширює їх культурний кругозір;
- діалогові технології, які пов'язані з використанням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці на рівні «вчитель – учень», «учень – учень» під час розв'язання навчально-пізнавальних завдань; діалог використовується як особливе дидактико-комунікаційне середовище, яке забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості здобувачів освіти;
- креативні технології (творчо зорієнтоване навчання), котрі дозволяють урізноманітнити навчальний процес, організувати роботу над будь-яким видом діяльності за допомогою включення творчих особистісно зорієнтованих вправ і завдань, які сприяють розвитку творчого

потенціалу учнів, розширенню їх кругозору, стимуляції оригінального мислення, самостійності; серед креативних технологій найбільш ефективними у процесі навчання авторка виділяє навчання у співпраці, метод проєктів, дискусія, ситуаційний аналіз тощо;

- технології на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів (комп'ютерні, телекомунікаційні, медіа-технології), котрі реалізуються в системі «вчитель – комп'ютер – учень» за допомогою навчальних програм різних видів;
- структурно-логічні технології навчання, які є поетапною організацією постановки навчальних задач і завдань, підбору способів їх розв'язання, діагностики та самооцінки;
- тренінгові технології, які є системою дій із відпрацювання певних схем навчально-пізнавальної діяльності здобувача освіти та способів розв'язання типових завдань у процесі навчання (тести, контрольні роботи, практичні вправи) (Гавриленко, 2018).

Вчитель проєктує навчальне середовище, створюючи індивідуально-освітню, творчу та практично-дослідницьку роботу кожного учня враховуючи зазначені елементи опанування та використання інформаційних технологій. Уміння педагога добирати правильні й цікаві методи навчання спонукають до розвитку мотивації, самореалізації, самовизначення здобувача освіти в структурі сучасного освітнього середовища.

Розглянемо технологію розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня старшої профільної школи. Нова українська школа має функціонувати на засадах особистісно-орієнтованих моделей освіти, які максимально враховують права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи принцип дитиноцентризму на практиці. Особливо це важливо для старшої школи, яка має бути профільною, сприяти формуванню кар'єрних спрямувань молоді через втілення принципу особистісно орієнтованого

навчання, врахувати інтереси й потреби учнів, створювати сприятливі умови для розвитку їхніх індивідуальних особливостей.

Слід зазначити, що у Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145–VIII), у статті 21 розкрито суть та структуру спеціалізованої освіти, яка поглиблює здобуття спеціальних компетентностей під час навчання у безперервному інтегрованому освітньому процесі.

Зараз активно обговорюється проблема індивідуальних освітніх траєкторій молоді, що створить умови для гармонійного розвитку особистості, задоволення її освітніх потреб. Загалом, поняття індивідуалізації освітньої траєкторії учнів пов'язано з виявленням і розвитком здібностей здобувачів освіти, реалізації власних освітніх цілей, які відповідають потребам, можливостям, мотивації, інтересам сучасної молоді.

В останні роки у зв'язку з агресією РФ та введенням воєнного стану в Україні, всі заклади освіти інтенсифікують сукупність заходів, спрямованих на посилення продуктивності, дієвості навчання, що, в свою чергу, ґрунтується на активному використанні технологій, які уможливають опанування навчальним матеріалом й отримання нових знань. За такого підходу проблема індивідуалізації навчання набуває надзвичайної актуальності. Особливо це важливо для старшокласників, адже зміст їхнього навчання та його організації мають бути професійно-зорієнтовані й сприяти професійному самовизначенню молоді.

Розкриваючи особливості формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної старшої школи слід зазначити, що цей процес ґрунтується на диференціації й індивідуалізації змісту та форм навчання, що дає змогу краще враховувати інтереси, нахили та здібності учнів, а також організувати навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних намірів. Профільне навчання в старшій школі уможливорює соціальне та професійне самовизначення учнівської молоді, забезпечує рівний доступ до здобуття профільної допрофесійної підготовки здобувачів освіти, створює

умови для успішної самоактуалізації й майбутньої професійної самореалізації учнів. Основне завдання профільного навчання полягає у створенні умов для розвитку здібностей учнів старшої школи (відповідно до їхніх нахилів і потреб), формування у них готовності до свідомого вибору майбутньої професії, оволодіння ключовими компетенціями, які дадуть змогу успішному кар'єрному самовизначенню молоді. Профільне навчання ґрунтується на відповідних принципах, зокрема: фуркації (розподіл учнів за їх рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями та нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання, навчально-методичного забезпечення тощо); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою здобувачів освіти); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання); забезпечення можливості вибору та зміни профілю навчання; діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей здобувачів освіти для подальшої обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) (Концепція профільного навчання у старшій школі, 2013).

Персоналізація освітнього шляху учнів старшої профільної школи може бути реалізована через формування індивідуальних освітніх траєкторій, з використанням індивідуального навчального плану, який містить як загальноосвітню складову так і профільну. Певний напрям профільного навчання – це вибір майбутньої професії та життєвий вибір учнів.

Формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів старшої профільної школи починається з визначення їхніх життєвих планів та сподівань на майбутнє. Загалом, цей процес складається з чотирьох етапів формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Перший етап являє собою визначення потреб, інтересів, запитів, особистісних особливостей учнів. Психолого-педагогічне вивчення передбачає процес діагностування здібностей учнів, а також визначення здатності здобувачів освіти навчатися за індивідуальною програмою. Аналіз

потреб, інтересів, запитів, особистісних особливостей учнів здійснюється за відповідними методиками діагностування, який передбачає визначення загально інтелектуальних, емоційних, аналітичних здібностей, виявлення стресостійкості, адаптивності, здатності роботи у команді тощо. Психолого-педагогічне вивчення особистісних особливостей учнів передбачає і цілеспрямоване педагогічне спостереження, за результатами якого й визначається їхня здатність працювати за індивідуальною програмою.

Другий етап формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної старшої школи пов'язується зі створенням індивідуальної освітньої програми, що передбачає визначення довгострокових цілей; концептуальних стратегій і підходів до розвитку старшокласників, визначення індикаторів їхніх досягнень, а також підбір змісту й форм організації навчання. Зауважимо, що надзвичайно важливим є вибір відповідних методів та форм організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Відбір змісту й форм організації навчання має бути узгоджений з цілями та очікуваними результатами, а сама індивідуальна освітня програма зорієнтована на формування компетентностей учнів задля успішної самореалізації в суспільстві. Компонувати структуру індивідуальної освітньої програми для учнів профільної старшої школи бажано за окремими блоками, що висвітлюють індивідуальні цілі, освітні компоненти, навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи. У структурі індивідуальної освітньої програми повинні бути враховані життєві плани старшокласника, його сподівання на майбутнє, здійснено визначення довгострокових цілей, завдань розвитку, обґрунтовані індикатори навчальних досягнень; запропоновано концептуальні стратегії та підходи до навчання; встановлено часові рамки процесу корегування й проведення оцінювання. Наповнення структурних компонентів індивідуальної освітньої програми має узгоджуватися і відповідати результатам діагностування особистісних особливостей учнів.

У межах третього етапу відбувається корекція педагогічних впливів, створення навколо учнів позитивного педагогічного середовища, усунення організаційних недоліків. Також здійснюється психолого-педагогічний супровід розвитку старшокласників.

Четвертий етап формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти профільної старшої школи пов'язаний з педагогічним моніторингом, що здійснюється з метою забезпечення якості означеного процесу. Педагогічний моніторинг втілення індивідуальної освітньої траєкторії уможливорює здійснення систематичного контролю за рівнем якості опанування індивідуальною освітньою програмою здобувачем освіти, відстеження динаміки успішності учня, аналіз співвідношення у його розвитку.

Практична реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів профільної старшої школи передбачає чітку систему заходів на різних етапах цього процесу. Наприклад, на етапі психолого-педагогічного вивчення особистісних особливостей учнів, необхідним є процес мотивування та стимулювання старшокласників, формування у них потреби в постійному особистісному й професійному саморозвитку, усвідомлення ними мотивів належного виконання професійних обов'язків як таких, які реалізують смислоутворювальну функцію їхнього навчання. На другому етапі передбачається формування в здобувачів освіти цілісного образу професійної поведінки, що потребує активної пізнавальної діяльності та сприяє набуттю учнями актуальними вміннями та навичками. Третій та четвертий етап пов'язані з рефлексією освітньої діяльності та реалізуються у співробітництві з педагогами.

Індивідуальні освітні траєкторії учнів профільної старшої школи необхідно систематично переглядати. Краще робити це один раз на семестр, пам'ятаючи – чим частіше переглядатиметься індивідуальний навчальний план, більш ефективним він буде. Оцінка реалізації освітньої траєкторії має

проводитися систематично, зокрема, поставлені цілі і завдання, можуть бути досягнуті раніше зазначено терміну, тоді потрібно розробити нові. Також трапляється, що поставлені цілі виявилися недосяжними, отже їх треба відкорегувати та поставити більш реальні. Якщо цього не зробити зусилля вчителів будуть марними, а навчання учнів не принесе бажаних результатів. Якщо не було досягнуто запланованих результатів, потрібно звернути увагу на те, наскільки поставлені цілі та завдання реальні, чи було достатньо виділено часу для їхньої реалізації; чи відбувалася переоцінка очікуваного рівня досягнень; наскільки адекватними були моніторинг досягнень й ефективні педагогічні стратегії навчання; яка ефективність навчально-дидактичного забезпечення навчального процесу; до якої міри важливими для здобувача освіти були поставлені цілі та завдання.

Список використаних джерел до тринадцятого розділу

1. Алексєєва, С. (2013). Формування готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри: від теорії до практики. Науковий вісник Інституту професійнотехнічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка, 5. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11303>
2. Алексєєва, С. (2014) Наукові теорії розвитку професійної кар'єри в сучасних концепціях професійної педагогіки. В кн. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. (Вип. 38). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731277>
3. Алексєєва, С. (2016). Форми та методи он-лайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Випуск 44. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. стор. 194–198. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/166116>

4. Алексеева, С. (2021a). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*, 5 (5). <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729321>
5. Алексеева, С. (2021b). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19-20, 2021), Dana, 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>, <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724261>
6. Алексеева, С. (2021c). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки). Київ : «Вид-во Людмила», 17, 74–82 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
7. Алексеева, С. (2021d). Індивідуальна освітня траєкторія учня профільної старшої школи художньо-естетичного напрямку навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (195), 10–14. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-10-14>
8. Алексеева, С. (2021e). Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 1–16 <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-1>, <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/103>
9. Алексеева, С. (2023). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 5–9.
10. Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній*

середній освіті України: методичні рекомендації. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>

11. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Педагогічна думка, 31–33.
12. Арістова, Н. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
13. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
14. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
15. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
16. Гавриленко, А. (2018). *Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу* [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук], Миколаїв.

17. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
18. Коваль, Т. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : колективна монографія*. КНЛУ.
19. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5-6 класах загальноосвітньої школи*. [дис. ... канд. пед. наук]. Інституту педагогіки НАПН України.
20. Концептуальні засади реформування середньої освіти. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
21. Концепція профільного навчання у старшій школі (2012). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
22. Кремень, В. (2009). Про «Дитиноцентризм», або чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна всеукраїнська газета «День»*, 210(3130), 1–6.
23. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).
24. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
25. Малихін, О. (2010а). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.
26. Малихін, О. (2010б). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». *Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка*. Кривий Ріг, Вип. 30. С. 18–28.

27. Малихін, О. (2011). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38
28. Малихін, О. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 203(215), 11–14.
29. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: педагогічні науки, 133, 124–126.
30. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
31. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
32. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
33. Малихін, О. & Загоруйко, М. (2023а). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і*

- середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
34. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Міго як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* (с. 86–89). «Видавництво Людмила», <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
35. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
36. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика.* (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
37. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта: досвід і перспективи : монографія.* (с. 249–265).
38. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
39. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік.* (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.

40. Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>.
41. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В.(2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
42. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52-58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
43. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
44. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
45. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022а). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
46. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022б). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>

- 47.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
- 48.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
- 49.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023с). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
- 50.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Видавництво Людмила.
- 51.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023е). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей*. (234–237). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/view/year/2023.default.html>
- 52.Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023f). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
53. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).

54. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
55. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017). (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
56. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020). (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
57. Терещук, Г. (2017). Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 6–16.
58. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
59. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
60. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
61. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
62. Топузов, О. (ред), Головка, М. (укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка

63. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
64. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
65. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
66. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
67. Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
68. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
69. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
70. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.

71. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
72. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
73. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
74. Malykhin, O., Aristova, N. & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
75. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
76. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
77. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>

78. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
79. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
80. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
81. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультимілінгвального глобалізованого світу* (p.135–138).
82. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p.210–212).

РОЗДІЛ 14
ДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(ДЛЯ БАЗОВОЇ ТА СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ)

Світові тренди глобалізації, цифровізації освіти й особливості функціонування вітчизняної системи освіти в умовах воєнного стану (та в період повоєнного відновлення) визначають необхідність розроблення педагогічних (дидактичних) моделей дієвої сучасної освіти, орієнтованих на (1) реалізацію індивідуалізації (персоналізації) навчання; (2) здобуття освіти очно та дистанційно в залежності від можливостей і побажань учнів. У розділі 8 «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в початковій школі (3–4 класи) у реаліях війни» представлено дидактичну модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання. У межах цього розділу розглянемо дидактичні моделі індивідуалізації навчання учнів, які здобувають базову та профільну середню освіту в умовах змішаної форми навчання.

Згідно сучасної освітньої концепції, моделювання розглядають як «метод наукового пізнання, що має за основну функцію відтворення властивостей і відносин предметів і процесів у ході здійснення дослідження»; «спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі)»; «систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається й перетворюється» (Малихін, 2009, с. 221–222); «важливий напрям сучасних наукових пошуків»; метод, який «надає можливість ... виділяти на різних її [діяльності] етапах

різні складники, здійснювати покроковий аналіз та рефлексію, тобто активно працювати над матеріалом, що освоюється»; метод, який дає змогу «створювати (проєктувати) нові освітні системи й оперувати об'єктами, стосовно яких знання не представлені у повному обсязі» (Малоїван, 2016, с. 106–108).

У свою чергу, модель є «зразком, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, застосовується для отримання нових знань про об'єкт»; «результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду» (Бондаревська, 2018, с. 105); «теоретично й практично створеною структурою, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності в схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт»; «схема, що імітує будову й дію будь-якого процесу» (Малихін, 2009, с. 221–222)

В основу розроблення дидактичних моделей індивідуалізації навчання учнів, які здобувають базову та профільну середню освіту в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти покладено:

- педагогічні (дидактичні) моделі індивідуалізації навчання: педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Малихін, 2009), модель дидактичної системи індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій (Малоїван, 2016), функціонально-структурну модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей (Гавриленко, 2019), дидактичну модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Бондаревська, 2018);

– педагогічні (дидактичні) навчання в закладах загальної середньої освіти: комплексну структурно-функційну модель формування і реалізації варіативного змісту профільної освіти (Кизенко, 2021), систему навчання природничих предметів на засадах інтегративного підходу (Засекіна, 2021), модель формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення предметів математичної освітньої галузі (Баруліна, 2017), дидактичну модель розвитку алгоритмічних умінь старшокласників засобами комп'ютерної графіки в умовах профільного навчання (Очеретний, 2017), модель реалізації комплексу дидактичних умов організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи (Лавриненко, 2016), функційно-структурну дидактичну модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи (Полякова, 2015), дидактичну модель формування інформаційно-технологічних умінь старшокласників (Луньова, 2008).

Наведемо загальну характеристику зазначених вище моделей індивідуалізації навчання. Педагогічна модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розроблена О. Малихіним, є схематизованим представленням всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу. Її мета – «створення функціональної системи організації засвоєння студентами вищого педагогічного навчального закладу знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів» (Малихін, 2009, с. 223). Вона побудована на процесах САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації студентів) відповідно до принципів самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності;

доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності. Педагогічна система включає мотиваційно-цільовий (формування і стимулювання мотивів на основі діяльності), організаційно-структурний (створення орієнтовної основи діяльності, її структурування на блоки, засвоєння вмінь самоорганізації і самонавчання), процесуально-діяльнісний (самостійне виконання навчальних дій за блоками навчальної інформації, засвоєння теоретичного й практичного змісту предмету, робота над удосконаленням умінь самостійної навчальної діяльності через задачний підхід), контрольно-оцінювальний (поточне консультування, інтерактивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, формування вмінь самоконтролю й самооцінки), аналітико-прогностичний (поетапний аналіз діяльності і проектування на цій основі наступного етапу), рефлексивний компоненти. Вона враховує зовнішні та внутрішні чинники, фактори, умови що впливають на процес організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Метою моделі дидактичної системи індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій М. Малоіван є забезпечення високої якості професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей. При створенні моделі враховано методологічні положення управління навчальною діяльністю студентів, специфіку вивчення студентами філологічних спеціальностей гуманітарних дисциплін, дидактичну та психологічну природу індивідуалізації. У моделі виділено п'ять етапів самостійної навчальної діяльності студентів: аналітичний етап (збір та аналітична обробка даних про специфіку здійснення студентами самостійної навчальної діяльності у поточному навчальному процесі); індивідуально-діагностичний етап (визначення напрямів розробки індивідуальних маршрутів самостійної навчальної діяльності студентів філологічних

спеціальностей з урахуванням наявних інформаційно-технічних засобів); проєктувальний етап (організація спільної зі студентами розробки індивідуального освітнього маршруту та окремих його траєкторій з дисципліни у практичному ракурсі); етап реалізації індивідуальних освітніх маршрутів (безпосереднє здійснення студентами філологічних спеціальностей самостійної навчальної діяльності з певної навчальної дисципліни); оцінний етап (аналіз результатів навчання та результатів індивідуалізації самостійної навчальної діяльності). Реалізація цих етапів передбачає створення оптимальних дидактичних умов самостійної навчальної діяльності студентів («активацію у навчальному процесі сучасного арсеналу інформаційних технологій»; «розробку індивідуальних освітніх маршрутів на основі застосування сучасних інформаційних технологій»; «забезпечення варіативності завдань самостійної навчальної діяльності та активізації у студента на цій основі рефлексивних механізмів»; «асинхронізація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій» (Малоїван, 2016, с. 127)). Результатом впровадження моделі дидактичної системи індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій визначено досягнення якості професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Функціонально-структурна модель формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей А. Гавриленко підпорядкована меті забезпечення високої якості підготовки студентів-філологів. Вона включає п'ять блокових конструктів: пропедевтичний (збір та обробка даних про специфіку стратегій навчання); індивідуально-діагностувальний (визначення індивідуально-освітнього маршруту студентами-філологами за допомогою стратегій навчання); проєктувальний (організація освітнього маршруту в практичному ракурсі); реалізаційний (формування індивідуальних стратегій навчання на засадах компетентнісного

підходу); оцінний (діагностика результатів формування індивідуальних стратегій). У моделі системи виокремлено когнітивну, комунікативно-діяльнісну, мотиваційно-оціннісну компоненти формування філологічної компетентності та передбачено створення педагогічних умов: провідної – «цілеспрямовану реалізацію положень компетентнісного підходу у процесі створення індивідуального фахово-предметного простору студента-філолога», та супідрядних: «забезпечення сталої мотивації суб'єкта навчання на досягнення акме-індивідуального рівня сформованості загальних і предметних компетентностей як результату філологічної підготовки в університеті»; «розробку та реалізацію індивідуальних траєкторій навчання майбутнього філолога (засвоєння професійно значущих знань, формування вмінь і навичок, набуття й розширення освітнього досвіду на мотиваційно-ціннісній основі) за урахування потенційно можливих індивідуально-особистісних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів»; «активацію педагогічного потенціалу використання інформаційних технологій як засобу організації, здійснення та контролю індивідуалізованого навчання» (Гавриленко, 2019, с. 135). Результатом впровадження системи є сформованість філологічної компетентності студентів у кореляційній залежності від індивідуальних стратегій навчання.

Дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін О. Бондаревської забезпечує ефективність формування і розвитку гуманітарної компетентності студентів. Фундаційною основою моделі системи є дидактичні умови формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме: «оптимізація самостійно-пізнавальної діяльності в логіці професійної самоактуалізації студентів», що забезпечує розвиток мотиваційно-самоактуалізаційної компоненти гуманітарної компетентності студентів; «створення інтегративного освітнього простору на

основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін», спрямованої на вдосконалення знаннєво-змістової компоненти гуманітарної компетентності студентів; «застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу інтенсифікації самостійно-пізнавальної діяльності», яка сприяє формуванню діяльнісно-процесуальної компоненти гуманітарної компетентності студентів; «забезпечення дидактичної адаптивності форм, методів, прийомів і засобів самостійно-пізнавальної діяльності задля індивідуалізації й диференціації цієї діяльності», що має позитивний вплив на рефлексійно-корекційну компоненту гуманітарної компетентності студентів (Бондаревська, 2018, с. 128–129). Триетапне впровадження цих умов у практику вищої школи передбачає поступовий розвиток досліджуваної компетентності.

Зазначені моделі у повній мірі характеризують процес і результат індивідуалізації навчання в закладах освіти. Специфікою моделювання досліджуваного феномену під час здобуття учнями базової середньої освіти є врахування вікових психологічних характеристик підлітків; необхідності здійснення ними попереднього вибору щодо майбутньої професійної діяльності; нагальної потреби формування в учнів базису результативної самостійної навчальної діяльності як у процесі навчання в безпосередньо закладі освіти, так і в позаурочний час; значну інваріантність і поліпредметність змісту базової середньої освіти; превалювання змішаної форми організації навчання в загальноосвітніх закладах середньої освіти відповідно до наявних зовнішніх факторів останніх років.

Під час здобуття учнями профільної середньої освіти першочергово значущим є їхній (остаточний) вибір подальшого напрямку професійного розвитку; розвиток свідомості та самостійності в навчанні з проєкцією на формування впевненості у власних здібностях до подальшої професійної діяльності; формування їхньої готовності до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя. Отже, необхідним є врахування

індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних (відповідно до обраної спеціалізації) особливостей учнів старших класів; відбір інваріативного змісту освіти для забезпечення профільного спрямування освітнього процесу та, водночас, гармонічного різностороннього гуманного і гуманістичного розвитку особистості учня; надання значної варіативної компоненти задля врахування конкретних освітніх запитів і потреб підлітків, сприяння їхній зацікавленості у здобутті освіти, високих навчальних досягненнях і подальшій професійній діяльності за обраним профілем; створення умов для формування інформаційно-цифрової компетентності учнів як необхідної складової успішної навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності за змішаної форми організації освітнього процесу в закладах освіти (ЗЗСО і ЗВО) та подальшої професійної діяльності за переважною більшістю напрямів.

З врахуванням загальноприйнятого базису розроблення моделей індивідуалізації навчання в закладах освіти; специфіки очікуваних навчальних досягнень випускників базової і профільної школи, особливостей освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти за змішаної форми його реалізації; індивідуально-психологічних й індивідуально типологічних особливостей сучасних учнів, у дидактичних моделях індивідуалізації навчання учнів базової та профільної школи в умовах змішаної форми організації освітнього процесу включено чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-пропедевтичний, змістово-організаційний, процесуально-діяльнісний і результативно-рефлексійний.

У **методологічно-пропедевтичному блоці** моделей систем розкриваються мета; провідні підходи та принципи; відповідні дидактичні умови індивідуалізації навчання учнів.

Метою дидактичних систем є забезпечення індивідуалізації навчання під час здобуття учнями базової та профільної середньої освіти (відповідно)

зادля покращення їхніх освітніх результатів в умовах змішаної форми навчання в закладах загальної середньої освіти.

Індивідуалізація навчання учнів має здійснюватися згідно основних положень компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів (Концепції НУШ); сучасних підходів індивідуалізації, персоналізації та диференціації цілей, змісту та процесу навчання.

Згідно компетентнісного підходу, ключовим результатом упровадження дидактичних моделей індивідуалізації навчання під час здобуття базової та профільної середньої освіти визначено підвищення компетентнісних результатів освіти учнів, які визначаються за стандартом базової/профільної середньої освіти з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб конкретного учня (особистісно орієнтовний підхід); формуються і розвиваються у практико-орієнтованій інтерактивній взаємодії суб'єктів освітнього процесу (діяльнісний підхід) за індивідуальною траєкторією навчання (індивідуальний підхід). В межах освітнього процесу ця взаємодія може бути організована в колективній, груповій (парній) чи індивідуальній формі; зокрема, об'єднання учнів в групи доцільно реалізовувати відповідно до їхніх індивідуально-типологічних особливостей: з урахуванням особистісних якостей учнів, їх нахилів, інтересів, здібностей, рівня готовності (диференційований підхід). Важливою є особиста участь учнів у виборі змісту навчання, його форм, методів, прийомів і засобів (персоналізований підхід).

Реалізація пропонованих підходів у базовій школі насамперед передбачає дотримання принципів: індивідуалізації та диференціації; самостійності, свідомості й активності діяльності учнів, які гармонійно поєднуються з принципами гуманізації й гуманітаризації освіти; наступності; науковості; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою.

Для профільної школи пріоритетними є принципи професійної спрямованості; індивідуалізації та диференціації змісту освіти; самостійності, свідомості й активності діяльності учнів. Вони також доповнюються принципами гуманізації й гуманітаризації освіти; наступності; науковості; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою.

Дидактичні умови індивідуалізації навчання учнів, які здобувають базову/професійну середню освіту в умовах змішаної форми навчання є концентрованим науково-обґрунтованим визначенням необхідних і достатніх дидактичних впливів (дидактичних дій), реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу та сприятиме підвищенню рівня якості надання освітніх послуг загалом і забезпеченню позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти зокрема. Сукупність дефініційованих дидактичних умов включає:

- забезпечення цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу;
- активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей;
- здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних навичок, ключових і предметних компетентностей учнів на базовому та профільному рівнях здобуття освіти задля ефективного розроблення й

коригування (у разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Змістово-організаційний блок дидактичних моделей індивідуалізації навчання учнів під час здобуття ними базової і профільної середньої освіти в умовах змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти спрямований на розроблення та забезпечення реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів на основі психолого-дидактичного алгоритму урахування індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти. Цей алгоритм включає п'ять послідовних етапів:

- ознайомлення вчителя з психолого-дидактичними особливостями організації та здійснення педагогічних дій (дидактичних, психолого-дидактичних та інших), спрямованих на забезпечення індивідуалізації навчання учнів в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в початковій школі;
- надання допомоги вчителю щодо вивчення індивідуальних (індивідуально-психологічних, індивідуально-типологічних) особливостей учнів;
- добір діагностувального інструментарію для вимірювання рівня сформованості (розвитку) наскрізних умінь і ключових компетентностей учнів;
- підготовка, добір, визначення, розроблення індивідуальних (індивідуально-психологічних, індивідуально-типологічних) завдань;
- оцінка результатів: систематичне та системне діагностування динаміки рівня сформованості розвитку наскрізних умінь та ключових компетентностей як результат індивідуалізації в умовах змішаної форми організації навчання.

У процесі підготовки, добору, визначення, розроблення індивідуальних (індивідуально-психологічних, індивідуально-типологічних) завдань

доцільно використовувати на практико орієнтовані завдання у форматі PISA, спрямовані на розвиток читацької грамотності, математичної і природничо-наукової компетентностей учнів (О. М. Топузов, 2023а-2023і).

Процесуально-діяльнісний блок дидактичних моделей індивідуалізації навчання під час здобуття учнями базової і профільної середньої освіти в умовах змішаного навчання окреслює доцільні трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. Провідною тенденцією є діджитальна зумовленість їх застосування в умовах змішаного навчання. Також виділено трансформації:

- на рівні форм індивідуалізації навчання: активація використання індивідуалізованих цифровізованих навчальних матеріалів в умовах фронтальних навчальних занять; поглиблення диференціації індивідуалізованої самостійної роботи в класі та домашніх завдань; активне використання форми організації навчально-пізнавальної діяльності у форматі «перевернутий клас»/«перевернутий урок» («flipped classroom»/«flipped lesson»); застосування різних форм консультацій/консультування;
- на рівні методів індивідуалізації навчання: активація варіювання індивідуального, індивідуально-парного, індивідуально-групового та індивідуально-фронтального методів навчання; розширення можливостей застосування методу гейміфікації; інтеграція використання інтерактивних методів навчання під час очного та дистанційного навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу;
- на рівні засобів індивідуалізації навчання: використання широкого спектру можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних

навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей;

Зазначимо, що форми, методи і засоби індивідуалізації навчання базової та профільної освіти мають дещо відмінну специфіку, адже їх добір безпосередньо залежить від сформованості/розвитку в учнів комплексу «само»: самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації (які мають значну позитивну динаміку протягом 5-6, 7-9, 10, 11 класів); специфіки змісту базової/профільної освіти (в інваріантній і варіативній частинах).

На сьогоднішній день характерною особливістю вітчизняної середньої освіти є значна інваріантність її результатів. Водночас, освітні досягнення, успішність індивідуалізації навчання безпосередньо залежить від особистісної значущості змісту освіти для учнів. Його індивідуалізація/персоналізація, розширення варіативної складової шкільних освітніх програм, забезпечення можливості побудови й дотримання індивідуальних освітніх траєкторій, значно сприятимуть мотивації учнів до навчання, збільшенню частки продуктивної самостійної діяльності учнів в освітньому процесі.

Для успішної індивідуалізації навчання учнів під час здобуття ними базової/профільної середньої освіти одним зі стрижневих складників навчання має бути активна/інтерактивна самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів (яка здійснюється за різного ступеня сприяння вчителя). Важливим для реалізації педагогом функцій коуча, фасилітатора, тьютора, модератора, наставника є дотримання балансу між керованістю освітнього процесу та самостійністю учнів, поступовий (поетапний) розвиток комплексу умінь самоорганізації та самоконтролю учнів. Це передбачає:

- активний характер набуття учнями знань, умінь і навичок як базисної основи формування й подальшого розвитку їхніх ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь;

- свідому цілеспрямованість навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності учнів, зокрема визначення її очікуваних результатів;
- узгодженість мети, змісту та процесу навчання між усіма учасниками освітнього процесу (вчителем-учнями-батьками) та їхню спільну діяльність з реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів;
- врахування у виборі форм, методів, прийомів і засобів навчання індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів;
- визначення пріоритетності самостійної індивідуальної/групової/колективної роботи класу.

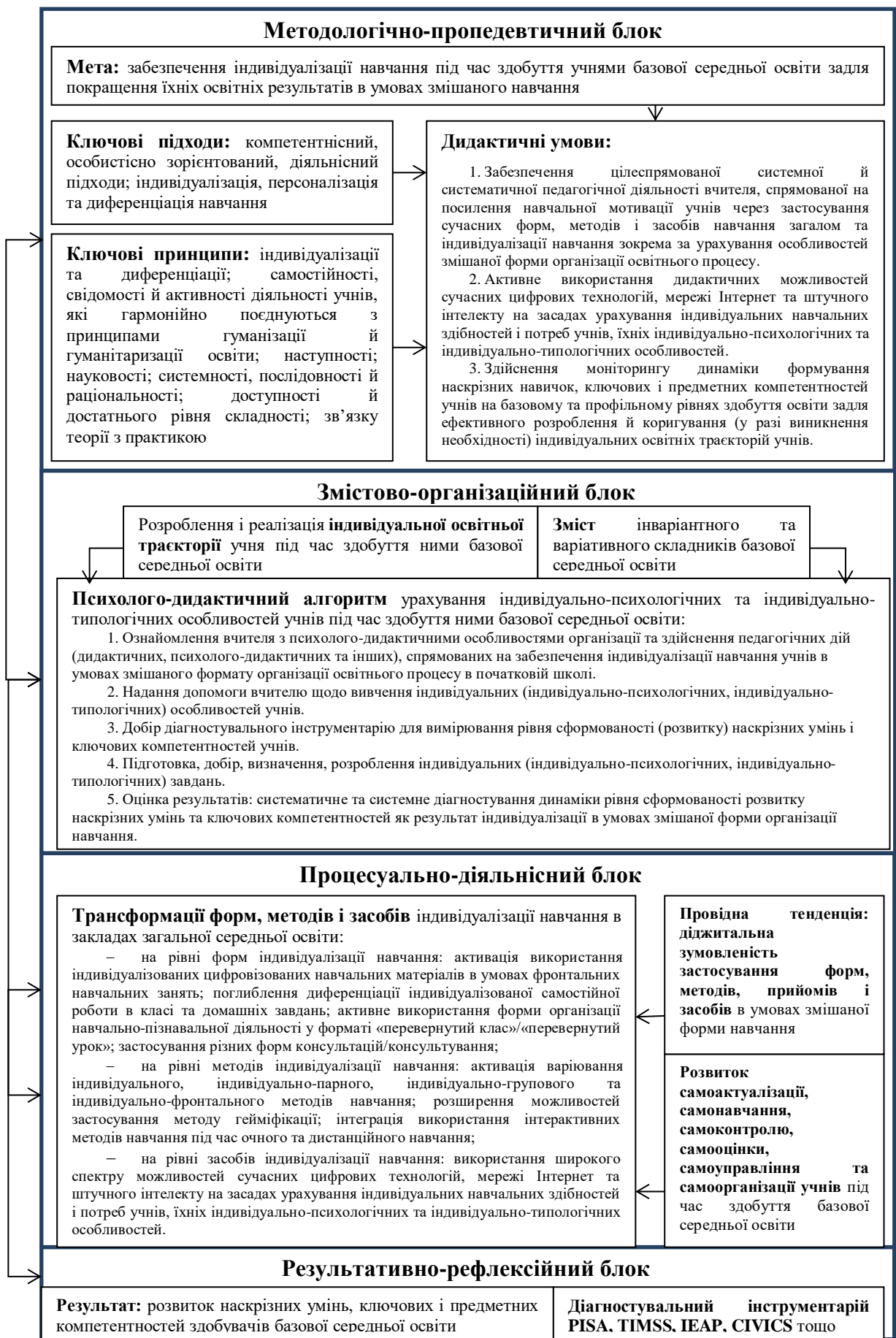
Реалізація змішаної форми організації освітнього процесу також передбачає достатній рівень сформованості/розвитку інформаційно-цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу, який досягається включенням відповідних питань у зміст освіти та залученням форм, методів, прийомів і засобів навчання з цифровою складовою.

У самостійній навчальній діяльності учнів виділено п'ять етапів, які реалізуються з допомогою і під керівництвом вчителя (участь вчителя залежить від рівня сформованості відповідних умінь і навичок учнів). А саме: аналітичний (визначення специфіки здійснення учнями самостійної навчальної діяльності у поточному навчальному процесі); індивідуально-діагностувальний (вибір напрямів розробки індивідуальних маршрутів самостійної навчальної діяльності учнів з урахуванням наявних цифрових, зокрема інформаційно-комунікаційних, засобів і ресурсів); проєктувальний (організація індивідуальних освітніх маршрутів учнів); реалізація індивідуальних освітніх маршрутів (безпосереднє здійснення учнями самостійної навчальної діяльності); оцінний етап (контроль/самоконтроль, аналіз/самоаналіз освітніх досягнень (результатів) і рефлексія учнів).

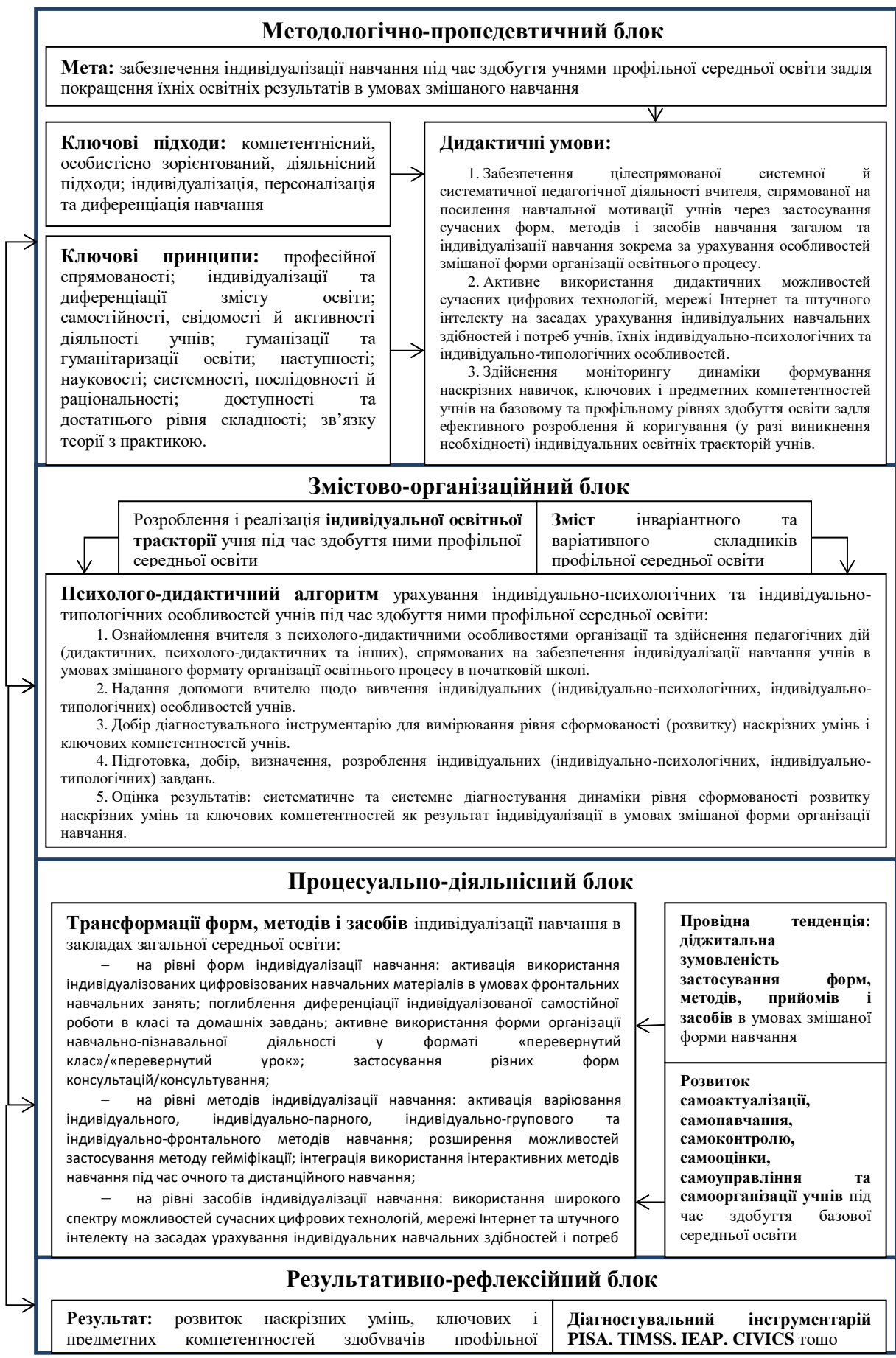
Результативно-рефлексійний блок дидактичних моделей індивідуалізації навчання учнів, які здобувають базову та профільну середню освіту в умовах змішаної форми навчання в закладах загальної середньої

освіти. Дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в зазначених умовах визначається в підвищенні рівня якості надання освітніх послуг загалом та забезпечення позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти зокрема. Отже, ефективність системи індивідуалізації навчання учнів може бути оцінена за їхніми навчальними здобутками: сформованістю ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь учнів.

Діагностувальний інструментарій для вимірювання рівня сформованості (розвитку) наскрізних умінь і ключових компетентностей учнів доцільно визначати відповідно до тенденцій світових моніторингових досліджень якості освіти: PISA (міжнародна програма оцінки досягнень учнів за напрямками читацької, математичної і природничо-наукової грамотностей); TIMSS (міжнародне дослідження якості математичної та природничо-наукової освіти); IEAP (дослідження порівняльної оцінки математичної підготовки учнів); CIVICS (порівняльна оцінка громадянської освіти випускників школи) (Бобак, Мартинюк & Марочко, б. д.) тощо. Діагностувальний інструментарій, який враховує специфіку очікуваних освітніх досягнень українських школярів запропоновано у розділі «Діагностувальний інструментарій для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь і ключових компетентностей учнів базової середньої школи».



Дидактична модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми навчання в закладах загальної середньої освіти (для базової середньої освіти)



Дидактична модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми навчання в закладах загальної середньої освіти (для профільної середньої освіти)

Список літератури до чотирнадцятого розділу

1. Алексєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
2. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
3. Арістова, Н. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
4. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
5. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
6. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.

7. Бобак, Н., Мартинюк, О. & Марочко, Н. (б. д.). Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід. <https://www.ippo.if.ua/files/IM/MON/Bobak.pdf>
8. Бондаревська, О. (2018). *Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
9. Гавриленко, А. (2019). «*Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу*». Чорноморському Національному університеті імені Петра Могили.
10. Герасимова, О. & Малихін, О. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (с. 128–150). <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/21905/1/3.pdf>
11. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
12. Засєкіна, Т. & Топузов, О. (Ред.). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи. Методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року*. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192>
13. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5-6 класах загальноосвітньої школи*. [дис. ... канд. пед. наук]. Інституту педагогіки НАПН України.
14. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).
15. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).

- 16.Малихін, О. (2010а). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*, (3), 33–38.
- 17.Малихін, О. (2010а). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.
- 18.Малихін, О. (2010б). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, (11), 21–27.
- 19.Малихін, О. (2010б). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка. Кривий Ріг, Вип. 30. С. 18–28.
- 20.Малихін, О. (2011а). Аспектний аналіз категорій пізнавальна самостійність і пізнавальна активність у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Рідна школа*, (3), 25–29.
- 21.Малихін, О. (2011б). Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (1).
- 22.Малихін, О. (2011с). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38
- 23.Малихін, О. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 203(215), 11–14.
- 24.Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського*

- національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки, (133), 124–126.
25. Малихін, О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
26. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
27. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
28. Малихін, О. & Загорулько, М. (2018). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання. У *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика* (с. 45–17). Київ: ЦП "КОМПРИНТ".
29. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023a). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
30. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). «Видавництво

Людмила», <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>

31. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
32. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
33. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи : монографія*. (с. 249–265).
34. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
35. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
36. Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
37. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане

- навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
38. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52 <https://doi.org/58.https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
39. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Кравчук, О., Кравчук, С. & Черноус О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
40. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
41. Малихін, О. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 9(19), 122–128.
42. Малихін, О. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Теоретико-методологічний аспект*. Кривий Ріг: Видавничий дім.
43. Малихін, О. (2014). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025 – річчя історії освіти в Україні : традиції, сучасність та перспективи*, 65–75.
<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6849>
44. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–75.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>

45. Малоїван, М. (2016). *Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій*. Криворізький державний педагогічний університет.
46. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
47. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
48. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
49. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
50. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
51. Топузов, О. (Ред), Головка, М. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка
52. Топузов, О. (Ред.). (2023a). *Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 2* (Д. В. Васильєва, Уклад.). Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74>

- 53.Топузов, О. (Ред.). (2023b). *Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 3* (Д. В. Васильєва, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
- 54.Топузов, О. (Ред.). (2023c). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 3* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
- 55.Топузов, О. (Ред.). (2023d). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 4* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
- 56.Топузов, О. (Ред.). (2023e). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Частина 1* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
- 57.Топузов, О. (Ред.). (2023f). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Частина 2* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
- 58.Топузов, О. (Ред.). (2023g). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 1* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-727-5-2023-77>
- 59.Топузов, О. (Ред.). (2023h). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-728-2-2023-81>
- 60.Топузов, О. (Ред.). (2023i). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 3* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-740-4-2023-73>

61. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1-7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
62. Топузов, О. & Засєкіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
63. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
64. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
65. Топузов, О., Арістова, Н. & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
66. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
67. Топузов, О., Малихін, О & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
68. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.

69. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
70. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
71. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
72. Malykhin, O., Aristova, N. & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
73. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
74. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
75. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>

76. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
77. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>

ВИСНОВКИ

В Інституті педагогіки НАПН України відділом дидактики в межах виконання наукового дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» (№ 0121U100347, 2021-2023 рр.) було:

узагальнено результати аналізу педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників тощо;

розроблено поняттєво-категорійний апарат дослідження;

досліджено стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти та схарактеризовано її особливості в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (у початковій школі, базовій школі, профільній старшій школі);

виявлено і схарактеризовано тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО, а саме: провідна тенденція трансформації – діджитальна зумовленість їх застосування в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО;

- *на рівні форм індивідуалізації навчання*: активація використання індивідуалізованих цифровізованих навчальних матеріалів в умовах фронтальних навчальних занять; поглиблення диференціації індивідуалізованої самостійної роботи в класі та домашніх завдань; активне використання форми організації навчально-пізнавальної діяльності у форматі «перевернутий клас» / «перевернутий урок» (“flipped classroom” / “flipped lesson”); застосування різних форм консультацій / консультування;
- *на рівні методів індивідуалізації навчання*: активація варіювання індивідуального, індивідуально-парного, індивідуально-групового та індивідуально-фронтального методів навчання; розширення можливостей застосування методу гейміфікації; інтеграція використання інтерактивних методів навчання під час очного та дистанційного навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу;
- *на рівні засобів індивідуалізації навчання*: використання широкого спектру можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей;

теоретично обґрунтовано дидактичні засади (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти:

- *концепція* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти передбачає визначення методологічного, теоретичного та практико-орієнтованого концептів, а саме: *методологічний концепт* визначає методологію вивчення теорії і практики індивідуалізації навчання й реалізації змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, урахування положень компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів (Концепція НУШ) та індивідуального й диференційованого підходів під час обґрунтування моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти і технологій їх реалізації; *теоретичний концепт* визначає психолого-дидактичну обґрунтованість теоретичних положень індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (дидактичні моделі (для початкової школи, базової школи, профільної старшої школи), технології їх реалізації в освітньому процесі ЗЗСО; технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи) на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей) та інших дидактичних феноменів прямо чи опосередковано пов'язаних із проблемою дослідження; практико-орієнтований концепт визначає дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо підвищення рівня якості надання освітніх послуг загалом та забезпечення позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти;
- *методологія* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти передбачає визначення методологічно обґрунтованої послідовності імплементації теоретичних положень з проблеми дослідження, дидактичних і методичних рекомендацій у практику роботи закладів освіти;

- *дидактичні умови* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти – концентроване науково-обґрунтоване визначення необхідних і достатніх дидактичних впливів (дидактичних дій), реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу та сприятиме підвищенню рівня якості надання освітніх послуг загалом, а також забезпеченню позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти; сукупність дефініційованих дидактичних умов: 1) забезпечення цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу; 2) активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей; 3) здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних навичок, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного розроблення й коригування (у разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів;

створено діагностувальний інструментарій для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), і виявити дидактичний потенціал індивідуалізації навчання щодо активації їхнього розвитку;

підготовлено методичні рекомендації (для вчителів ЗЗСО) щодо розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-типологічних особливостей;

конструктивно обґрунтовано технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи);

розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано дидактичні моделі індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО.

ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєва, С. (2013). Формування готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри: від теорії до практики. *Науковий вісник Інституту професійнотехнічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 5. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11303>
2. Алексеєва, С. (2014). Наукові теорії розвитку професійної кар'єри в сучасних концепціях професійної педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*, 38. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731277>
3. Алексеєва, С. (2016). Форми та методи он-лайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 44. С. 194–198. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/166116>
4. Алексеєва, С. (2021a). Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. У *Scientific Collection «InterConf»: Theory and Practice of Science: Key Aspects*. 42. (с. 290–296). Dana <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
5. Алексеєва, С. (2021b). Методологічний аспект формування індивідуальної освітньої траєкторії учня початкової школи. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції*. (с. 5–9). АССА. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/ZBIRNYK-MATER-KONF-Dyferents.pdf>
6. Алексеєва, С. (2021c). Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41>

7. Алексєєва, С. (2021d). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в профільній школі. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 33). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Anotovani_2021.pdf
8. Алексєєва, С. (2021e). Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації. У *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning*. 1. (с. 136–139). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>
9. Алексєєва, С. (2021f). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*, 5(5). <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729321>
10. Алексєєва, С. (2021g). Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 1(4), 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>, <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
11. Алексєєва, С. (2021h). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. У *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр.* 17 (Серія: Педагогічні науки). (с. 74–82). Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Інститут ПТО НАПН України. ТОВ «ТОНАР». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
12. Алексєєва, С. (2021i). Індивідуальна освітня траєкторія учня профільної старшої школи художньо-естетичного напрямку навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 195, 10–14. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-10-14>
13. Алексєєва, С. (2021j). Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija

- Publishing», 1–16. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-1>,
<http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/103>
14. Алексєєва, С. (2022а) Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*, 2(53), 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
15. Алексєєва, С. (2022b). Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка сьогодні*, 1(1), 18–27. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730415>
16. Алексєєва, С. (2022c). Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. У *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society’s Scientific Potential»*. 109. (с. 127–134). Author-publiishers miscellaneous. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530>
17. Алексєєва, С. (2022d). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 1(40), 11–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650>
18. Алексєєва, С. (2022e). Дидактичні умови індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Scientific paradigm in the context of technologies and society development* (с. 77–83). Scientific Collection «InterConf». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730957>
19. Алексєєва, С. (2022f). Професійний вектор індивідуалізації навчання в профільній старшій школі. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 212–217). Тарту: ГО «ВАДНД». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729934>
20. Алексєєва, С. (2022g). Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. У *Scientific Collection «InterConf», International Forum: Problems and Scientific Solutions* (с. 102-108). CSIRO Publishing House. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>

- 21.Алексєєва, С. (2023а). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 5–9.
- 22.Алексєєва, С. (2023b) Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. У *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823-1871) : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 148-151). Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Ushynskyy_zbirnyk.pdf
- 23.Алексєєва, С. (2023с). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*. (51–53). Інститут педагогіки НАПН України. <https://undip.org.ua/news/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhнародna-osvita-2023-horyzonty-innovatsiy-3/>
- 24.Алексєєва, С. (2023d) Особливості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: сучасні онлайн-ресурси. *Український педагогічний журнал*, 1, 59–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>
- 25.Алексєєва, С. (2023е). Індивідуальний підхід організації освітнього процесу закладів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIX Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 257–260). ХНПУ імені Г. С. Сковороди <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e90fb38b-еа48-4ае6-b4а5-аbb81а8b4645>
- 26.Алексєєва, С. (2023f). Нормативно-правове забезпечення базової середньої освіти: індивідуалізація навчання. У *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної конференції*. (с. 216–222). ГО «ВАДНД». <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-29.pdf>

- 27.Алексеева, С. (2023g). Освітні онлайн-платформи як сучасний інструмент індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 180–182). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv/>
- 28.Алексеева, С. (2023h). Практика реалізації стратегічних пріоритетів реформування загальної середньої освіти. У *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі* (с. 6–16). Видавничий дім «Освіта»,.
- 29.Алексеева, С. (2023i). Сучасні цифрові технології в освіті: теорія і практика побудови індивідуальної освітньої траєкторії. У *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 6–8). Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41423/materialy%20konferentsii.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 30.Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О. & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
- 31.*Алгоритм, його властивості й форми подання.* (б. д.). https://kafinfo.org.ua/files/Informatyka_10_11/Glava_10_54.pdf
- 32.Англійська мова. Первинне діагностичне тестування за курс 5–6 класів НУШ (б. д.). *Всеукраїнська школа онлайн*. https://lms.e-school.net.ua/courses/course-v1:SURGe+english_7-1+2023_09/about
- 33.Андрущенко, В., Бех, І. & Бурда, М. та ін. (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Педагогічна думка.

34. Анкети для учнів. (б. д.). https://naukafedorivka.blogspot.com/p/blog-page_40.html
35. Арістова, Н. & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 3–5) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734339/>
36. Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2023). *Навички 21 століття та Освіта 4.0*. Педагогічна думка.
37. Арістова, Н. & Малихін, О. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (44), 78–87.
38. Арістова, Н. (2002). Проблема поняття «мотивація учіння» в науковій літературі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 22, 97–100.
39. Арістова, Н. (2006). Креативні технології як педагогічна проблема формування мотивації навчання. *Соціалізація особистості*, 27, 215–222.
40. Арістова, Н. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів*. Інтерсервіс
41. Арістова, Н. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
42. Арістова, Н. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
43. Арістова, Н. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
44. Арістова, Н. (2021а). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної

- середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
45. Арістова, Н. (2021b). Дистанційне навчання в сучасних умовах: ставлення студентів в Україні та Латвії. У О. І. Локшина (Ред.) *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції* (с. 54–55). Ін-т педагогіки НАПН України. Крок. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-54-55>, https://comparlab.org.ua/?page_id=830
46. Арістова, Н. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
47. Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52) Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
48. Багатофакторний опитувальник лідерства Бернارد Басс. (б. д.). https://www.eztests.xyz/tests/leader_bass/
49. Бажанюк, В. (2010). Дослідження лідерської обдарованості у школярів підліткового віку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, (7). <https://ap.uu.edu.ua/article/348>
50. Байєр, О. (Упор.) (2008). *Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Дайджест* б. Тов «ЛППС».

51. Балацька, Л. (1967). Особливості уяви молодших школярів. *Психологія: респ. науково-методичний збірник*, 4, 48–57.
52. Балл, Г. & Таранов, Л. (1989). Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія: респ. наук-метод. зб.*, 32, 7–15.
53. Барановська, О. (2005). Виховання гуманізму в інформаційному суспільстві. У В. І. Сафіулін (Гол. ред.), В. Ф. Паламарчук (Наук. ред.). *Особливості сучасного виховання учнівської молоді*. (с. 41–46). Знання України.
54. Барановська, О. (2006). *Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи*. ЦППО. <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106>
55. Барановська, О. (2008). *Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. Практико зорієнтований посібник*. Хортиця.
56. Барановська, О. (2009). Форми навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, 5, 5–7.
57. Барановська, О. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, 4(86), 26–29.
58. Барановська, О. (2013). Фундаменталізація та гуманітаризація змісту освіти у профільній школі. У *Дидактика: теорія і практика*. (с. 15–24). Ін-т пед. НАПН України.
59. Барановська, О. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. У *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* 14. (с. 34–41). Пед. думка.
60. Барановська, О. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, 3, 67–75.

61. Барановська, О. (2020а). «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. У *Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів* (с. 1–5).
62. Барановська, О. (2020b). Реалізація педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. У *Технології профільного навчання*. (с. 124–178). Інститут педагогіки НАПН України.
63. Барановська, О. (2020c). Сучасний підручник в руслі гуманітаризації навчального процесу: основні акценти. У *Проблеми сучасного підручника*, 24, 5–13.
64. Барановська, О. (2020d). Шкільний підручник в умовах нових суспільних викликів. *Проблеми сучасного підручника*. (с. 12–15). Педагогічна думка.
65. Барановська, О. (2021a). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
66. Барановська, О. (2021b). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.
67. Барановська, О. (2021c). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. У *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* (с. 9–11). Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.
68. Барановська, О. (2021d). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи (с. 159–164). *Innovative technologies in science and education*.
69. Барановська, О. (2021e). Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. У *Proceedings of the 11th International scientific and practical conference*. (с. 75–84). CPN Publishing Group. Kyoto.
70. Барановська, О. (2021f). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.

71. Барановська, О. (2021g). Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. У *Theoretical foundations of the functioning of Education* (с. 16–23). Міжнародні конференції.
72. Барановська, О. (2021h). Трансформація форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 85–88). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
73. Барановська, О. (2021i). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. У *Проблеми сучасного підручника*: Вип. 26. (с. 18–32). Педагогічна думка.
74. Барановська, О. (2021j). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів (за результатами аналізу підручників української мови та читання третього класу). У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички*. (с. 13–15). Педагогічна думка.
75. Барановська, О. (2021k). Формування наскрізних умінь учнів 3–4 класів. У *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення*. (с. 9–15). АССА.
76. Барановська, О. (2022a). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. У *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* (с. 9–12). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
77. Барановська, О. (2022b). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23.
78. Барановська, О. (2022c). Компетентнісний підхід як основа формування індивідуальної траєкторії розвитку дитини в нестабільному середовищі. У *Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти* (с. 11–15). ВВ ІДГУ
79. Барановська, О. (2022d). Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова

- школа). У *Modern research in world science* (с. 338–342). Міжнародні конференції.
80. Барановська, О. (2022e). Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень*. (с. 76–87). Посвіт.
81. Барановська, О. (2022f). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. (с. 38–40). Посвіт.
82. Барановська, О. (2022g). Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 83–84). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
83. Барановська, О. (2023a). Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. (Т. 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти). Посвіт.
84. Барановська, О. (2023b). Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу. У *Modern problems of science, education and society*. (с. 430–435). SPC “Sci-conf.com.ua”.
85. Барановська, О. (2023c). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. У *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference* (с. 164–168). Міжнародні конференції.
86. Барановська, О. (2023d). Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. У Л. О. Сущенко (Ред.) *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи* (с. 29–31). Запорізький національний університет.

87. Барановська, О. (2023e). Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.) *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 44–46). Посвіт.
88. Барановська, О. (2023f). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.) *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 78–82). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
89. Барановська, О. (2023g). Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. У *Modern research in world science* (с. 418–422). Міжнародні конференції.
90. Барановська, О., Косянчук, С., Трубачева, С. & Черноус, О. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*, 3, 62–72.
91. Бех, І. (1997). Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*, 3, 9–21.
92. Білан, О., Партико, Т. & Хома, О. (1994). *Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6–7 років*.
93. Бобак, Н., Мартинюк, О. & Марочко, Н. (б. д.). Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід. <https://www.ippo.if.ua/files/IM/MON/Bobak.pdf>
94. Богданець-Білоskalенко, Н. & Шумейко, Ю. (2020). Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2: Читання. Грамота.
95. Богуславська, Б. (1967). Психологічні основи індивідуалізації навчання читання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип.4. (с. 31–38). Рад. Школа.
96. Бойко, Н. (1999). *Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – теорія

і історія педагогіки] Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

97. Бондар, В. & Ільченко, А. (2009). *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі*. РВВ ПДАА.
98. Бондар, В. (2005). *Дидактика*. Либідь.
99. Бондар, С., Мальований, Ю., Матвієнко, О., Момот, Л., Липова, Л., Кизенко, В., Топузов, О., Трубачова, С., Шелестова, Л. & Барановська, О. (2001). *Гуманізація процесу навчання в школі*. (2-е вид.) АПН України. Інститут педагогіки.
100. Бондаревська, О. (2018). *Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
101. Бондаренко, Т. (2020). Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 25, 25–29. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>
102. Боришевський, М. (1993). Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості. *Психологія суб'єктної активності особистості*. (с. 18–19).
103. Боряк, О. & Білоножко, О. (2013). Інноваційні форми організації навчання української мови в старших класах спеціальної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*, 23, 24–28.
104. Братанич, О. (2008). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання] Криворізький державний педагогічний університет. <https://dspace.duet.edu.ua/jspui/handle/123456789/281>

105. Бугайчук, К. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 54(4), 1–18.
106. Буряк, В. (2005). *Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект*. Деміур.
107. Буряк, О., & Кечик, О. (укл.) (2020). *Сучасні методи групової роботи з учнями : науково-методичний посібник*. Друкарня Мадрид.
108. Васьківська, Г. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. У *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології*: Інститут педагогіки.
109. Вашуленко, М. та ін. (2020а). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1*. Видавничий дім «Освіта».
110. Вашуленко, М. та ін. (2020б). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2*. Видавничий дім «Освіта».
111. Вебінар «Система освіти Фінляндії»: за мотивами онлайн-курсу» (2021). https://www.youtube.com/watch?v=a0NvTB_qmg4&list=LL&index=1
112. Вергун, І. & Трифонова, О. (2018). Дидактичні умови впровадження білінгвального підходу в навчанні фізики в старшій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2(173), 58–62.
113. Вісник психології і педагогіки. *Індивідуалізація*. <https://www.psyh.kiev.ua/%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
114. Войтко, В. (Укл.). (2015). *Діагностика особистості. Путівник практичного психолога*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».
115. Володько, В. (2000). Індивідуалізація і диференціація навчання. У *Проблеми сучасної педагогічної освіти* (с. 21–23).

116. Волосюк, О. (2018). Індивідуально-психологічні детермінанти учнів як здобувачів знань. У *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій*.
117. Волощук, М. (2009). Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості.
118. Волянчук, Н., Ложкін, Г., Винославська, О., Блохіна, І., Кононець, М., Москаленко, О., Боковець, О. & Андрійцев, Б. (2019). *Соціальна психологія. Навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра*. КПІ ім. Ігоря Сікорського.
119. Воробйова, І. (2003). *Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови* [Автор. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. Інститут педагогіки АПН України.
120. Воротникова, І. (упоряд). (2020). *Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник* Університет ім. Б. Грінченка.
121. *Впровадження інформаційних та інноваційних технологій в практику діяльності навчального закладу*. (2009). Освіта України.
122. *Всеосвіта – Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання*. (б. д.). <https://vseosvita.ua/library/embed/00191r-74fb.docx.html>
123. *Всеукраїнська школа онлайн*. (б. д.). <https://lms.e-school.net.ua/>
124. Гавриленко, А. (2018). *Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу* [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук], Миколаїв.
125. Гавришак, Г. (2004). Дидактичні умови реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення в загальноосвітній школі [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання креслення]. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

126. Галамейко, Н. (б. д.). *Ключик до дитячого серця. Інформація про психологічний розвиток дитини. Як визначити обдарованість.* http://keytochildrenhearts.blogspot.com/p/blog-page_41.html#0046
127. Галатюк, М. & Галатюк, Ю. (2010). Дидактичні умови формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 77, 49–53.
128. Галузинський, В. & Євтух, М. (1995). *Педагогіка: теорія та історія.*
129. Галян, І. *Психодіагностика.* (2-ге вид.). (2011). Академвидав.
130. Герасимова, О. & Малихін, О. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (с. 128–150). <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/21905/1/3.pdf>
131. Гільбух, Ю. (1992). *Темперамент і пізнавальні здібності школяра (діагностика).*
132. Гільбух, Ю., Коробко, С. & Кондратенко, Л. (2007). Експрес-діагностика готовності дитини до навчання у школі. У Т. М. Лисянська (Ред.) *Діагностика готовності дітей до школи.*
133. Гінзбург, М. (б. д.). Методика дослідження мотивації учіння у першокласників. <https://studfile.net/preview/9770835/page:2/>
134. Главник, О. (Упоряд.). (2007). *Готовність та адаптація дитини до школи.* Київ: Главник.
135. Головіна, О. (2021). *Відповідаємо на запитання: Усе про модельні навчальні програми для розробників і шкіл.* Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-use-pro-modelni-navchalni-programy-dlya-rozrobnykiv-i-shkil/>
136. Гончаренко, С. & Мальований, Ю. (1994). *Гуманітаризація загальної середньої освіти: концепція.* ВІПОЛ

137. Гончаренко, С. (1993). *Від педагогічної драми – до нової філософії освіти*. Рідна школа, 10, 2–6.
138. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
139. Гончаренко, С. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. (Вид. 2-ге, допов. і виправл.) Волинські обереги.
140. Гончаренко, С. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи*. Сучасне тлумачення. Волинські обереги.
141. Горлач, М., Кремень, В. & Рибалко, В. (2000). *Філософія, Підручник*. Консум.
142. Графічна методика «Кактус». (б. д.). https://drive.google.com/file/d/1Pc_qSOSq6RU6pSjNfYkePINRJ5TxrGuE/view
143. Гриневич, Л. (Ред.). (2021). *Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи: Проєкт для обговорення*. АКМЕ ГРУП.
144. Губачов, О. (2009). *Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи* [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00].
145. Гусак, П. (1999). *Підготовка учителя: технологічні аспекти*. ВДУ.
146. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2022). Алгоритм дій місцевих органів виконавчої влади органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників закладів освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту <https://dsns.gov.ua/upload/6/2/2/0/9/6/bHq4WGc8HMHX4wGPIKG9gv4DSEgLx4uEUDgqIVGV.pdf>
147. Державна служба якості освіти України. (2022). *Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни* <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
148. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету

Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

149. Деякі питання організації дистанційного навчання, Наказ МОН України № 1115 (2023) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
150. Дєдов, О. (Упоряд.). (2014). *Діагностика готовності дітей до школи*. <http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua>
151. Дитячий апперцептивний тест. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/04/21/дитячий-апперцептивний-тест/>
152. Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.
153. Діагностично-терапевтична вправа «Стіна». (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2017/04/23/діагностично-терапевтична-вправа-с/>
154. Дічек, Н. (2013а). Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX - 1917 р.). У *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)*. Пед. думка.
155. Дічек, Н. (2013б). Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років). *Рідна школа*, 11, 29–37.
156. Дічек, Н. (2014а). Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х ХХ ст.). *Рідна школа.*, 11, 35–41.
157. Дічек, Н. (2014б). Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.). *Педагогіка і психологія*, 4, 76–83.
158. Дічек, Н. (2015). Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка та психологія*, 4 (89), 70–81.
159. Дія. Освіта. (б. д.). <https://osvita.diia.gov.ua/>

160. Дмитренко, Т., Яресько, К., Колбіна, Т., Копилова, С., Давидова, Ж., Нагаєв, В., Кабусь, Н. & Костючков, С. (2014). *Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: монографія*. Вишемирський В. С.
161. Дослідження самооцінки дитини за допомогою методики «Сходинки». (б. д.). <https://drive.google.com/file/d/1TlnZHi5nUnS-XMQY-v5nJHex7HPJFytf/view>
162. Дубасенюк, О. (2015). *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія*. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
163. Дудко, С. (2015). *Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи* [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання] Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
164. Дуткевич, Т. & Савицька, О. (2020). *Практична психологія: вступ до спеціальності*. Центр учбової літератури.
165. Дуткевич, Т. (2012). *Дитяча психологія*.
166. Елерс, Т. (б. д.). *Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху* https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodikadiagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa
167. Ельконін, Д. (1989). *Вибрані психологічні праці*.
168. Євтух, М., Лузік, Е., Ладогубець, Н. & Ільїна, Т. (2015). *Педагогічна психологія*. Кондор.
169. Желанова, В. (2013). *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія*. Видавництво «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
170. Желуденко, М. & Сабітова, А. (2018). Змішане навчання як оптимальна та ефективна форма сучасної освіти. *Науковий вісник НАУ*, 12, 38–43.
171. Журат, Ю. (2012). Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: експериментальне обґрунтування. *Педагогічний дискурс*, 13, 109–115.

172. Загорулько, М. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
173. Загорулько, М. (2021a). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
174. Загорулько, М. (2021b). Реалізація індивідуальних освітніх маршрутів навчальної діяльності майбутніх перекладачів. У *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу* (с.105–108).
175. Загорулько, М. (2021c). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіту. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
176. Загорулько, М. (2022). Принципи індивідуалізації навчання студентів закладів вищої освіти. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с.110–112).
177. Загорулько, М. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
178. Занюк, С. (2002). *Психологія мотивації: навчальний посібник*. Либідь.
179. Захарійчук, М. (2020). *Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 1: Українська мова*. Грамота.
180. *Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: Що це і для кого.* (2022). Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/bez-rubryky/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-ta-indyvidualnyj-navchalnyj-plan-shho-tse-i-dlya-kogo/>

181. *Індивідуальна робота (Індивідуальне завдання), що таке індивідуальна робота?* (б. д.). <https://ua.kursoviks.com.ua/naukovi-roboty/individualna-robota>
182. *Індивідуальні особливості учнів — Українська педагогіка.* (б. д.). <https://ukped.com/statti/teorija-navchannja/3881-individualni-osoblyvosti-uchniv.html>
183. *Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога.* (2023). https://arbook.info/informacijno-cyfrova-kompetentnist-suchasnogo-pedagoga/?doing_wp_cron=1700603187.5504169464111328125000
184. *Історія педагогіки: курс лекцій.* (2004).
185. Коваль, Т. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : колективна монографія.* КНЛУ.
186. Кагальняк, Г. & Ящишин, О. (1991). Педагогічні умови активізації професійно важливих якостей учителів. *Психологія: збірник наук. праць.* 36. 82–90.
187. Калініна, Л., Онаць, О., Лісова, Н., Малихін, О., Арістова, Н., Топузов, М., Калініна, Г. & Малюга, М. (2021). *Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації: монографія* КОНВІ ПРІНТ. <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiyno-pedahohichni-zasady-funktsionuvannia-opornykh-zakladiv-osvity-v-umovakh-detsentralizatsii-monohrafiia/>
188. Картки «Сходінки емоцій та почуттів». (б. д.). <https://dytpsycholog.com/2021/05/21/картки-сходінки-емоцій/>
189. Касьян, В. (2008). *Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навчальний посібник.* Знання.
190. Кизенко, В. & Мальований, Ю. (2002). *Особливості застосування методів навчання на факультативних заняттях.* Біологія і хімія в школі, 5, 6–13.
191. Кизенко, В. (1995). *Проблема факультативного навчання у 5-6 класах загальноосвітньої школи.* [дис. ... канд. пед. наук]. Інституту педагогіки НАПН України.

192. Кизенко, В. (2014). Варіативна складова змісту освіти в контексті диференціації навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 9, 27–31.
193. Кизенко, В. (2017). Варіативний компонент як важливий чинник модернізації освітнього середовища. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*, 1, 67–71.
194. Кизенко, В. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Видавничий дім «Слово».
195. Кизенко, В. (2021а). Диференційоване навчання. У *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). (с. 243–244). Юрінком Інтер.
196. Кизенко, В. (2021б). *Теоретико-методологічні засади проектування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти*. [дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.09].
197. Кизенко, В., Васьківська, Г., Бондар С. й ін. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі*. Педагогічна думка.
198. Кириленко, В. (2007). Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*, 12, 50–53.
199. Кириченко, С. (2016). *Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії*: [дис. ... канд. пед. наук].
200. Киричук, О. (1967). Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*, 3, 1–7.
201. Клименюк, Ю. (2015). Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. У *Проблеми освіти* (с. 46–50).
202. Клочко, А. (2013). *Інтегрований підхід як сучасна форма організації освітнього процесу*. *Science and Education: A New Dimension*, 1, 85–88. https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/06/seanewdim_vol1_2013_01.pdf#page=90.
203. Коқун, О., Пішко, І., Лозінська, Н., Копаниця, О., Герасименко, М. & Ткаченко, В. (2012). *Збірник методик діагностики лідерських якостей*

- курсантського, сержантського та офіцерського складу.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11156>
204. Кольоровий тест ставлення. (б. д.).
<https://drive.google.com/file/d/1mFH8PntQ8yrWhCGnf16IjID4paBeJs1N/view>
205. Кольорові прогресивні матриці Равена. (б. д.).
<https://dytpsyholog.com/2015/07/09/кольорові-прогресивні-матриці-равен/>
206. Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцці І. Г. *Педагогічна спадщина*. (1989). Педагогіка.
207. Коменський, Я. (1940). Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. *Т.1. Велика дидактика*. Рад. школа.
208. Комінко, С. & Кучер, Г. (2005). Кращі методи психодіагностики. Тернопільська академія народного господарства.
209. Кондратенко, Л. (2004). Розумові здібності дитини. Главник.
210. Кононко, О. (2000). Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Стилус.
211. Концептуальні засади реформування середньої освіти. (2016).
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
212. Концепція профільного навчання у старшій школі (2012).
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0854290-09#Text>
213. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. (2000).
https://vnmu.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf
214. Короденко, М. (2012). Ефект мультимедіа. *Освіта України*, 23, 6.
215. Коростіянець, Т. (2020). Індивідуальна освітня траєкторія студента: аналіз трактувань понять. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 30, 73–80.
216. Костюк, Г. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Радянська школа

217. Костюченко, М. (2011). Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*, (1), 9 – 19.
218. Кремень, В. & Ільїн, В. (2005). *Філософія: мислителі, ідеї, концепції*. Книга.
219. Кремень, В. (2009). Про «Дитиноцентризм», або чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна всеукраїнська газета «День»*, 210(3130), 1–6.
220. Кремень, В. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Знання.
221. Кремень, В. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.
222. Кремень, В., Топузов, О., Ляшенко, О., Мальований, Ю. & Засекіна, Т. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>
223. Кривонос, О. (2013). *Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
224. Кронбергська декларація про майбутнє процесів придбання та передачі знань. (б. д.). *Інформаційно-просвітницький портал*. <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>
225. Кузьменко, В. (2013). Теоретичні засади діагностики естетичної обдарованості дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (7), 28–30.
226. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*, 3, 140–147. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.19>
227. Кузьменко, О., Лісова, Ю. & Новік К. (2022). Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок в аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів.

Актуальні питання гуманітарних наук, 49(1), 270–279.

228. Кульчицька, О. (2007). Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*, (1), 39–42.
229. Курило, В. & Хрикова, Є. (заг. ред). (2013). *Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія*. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка».
230. Кутішенко, В. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Центр навчальної літератури.
231. Кухаренко, В. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. НТУ «ХП». Міськдрук.
232. Кухаренко, В. (2015). Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 53–67.
233. Лавриченко, Н. (2000). Педагогіка соціалізації: європейські абриси: ВІРА ІНСАЙТ.
234. Лавриченко, Н. (2006). Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації. У *Педагогічні роздуми і нотатки*. Інсайт-плюс.
235. Лемак, М. & Петрище, В. (Уклад.) (2012). *Методичне видання психологу для роботи. Діагностичні методики*. Ужгород: Видавництво О. Гаркуші.
236. Лещенко, О., Трунцев, Г., Михайлов, В., Андрієнко, М., Коробкін, В., Романюк, Н. & Калиненко, Л. (2021). (П. Б. Волянського, С.А. Парталіяна, Заг. ред.). *Перші кроки щодо організації цивільного захисту на базовому рівні місцевого самоврядування: серія практичних порадників*. (Серія 9). ІДУ НД ЦЗ.
<https://idundcz.dsns.gov.ua/upload/6/1/8/1/2/3/zOBu5e5ZbfO0yItahuCA3IAQ1n6GXmgYJGhSnUFR.pdf>
237. Липова, Л. & Терещенко, М. (Упор.). (2010). *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади*. Мандрівець.
238. Липова, Л. (2009). Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до Європейського інтелектуального простору. *Шлях освіти*, 1, 2–6.

239. Липова, Л. (Наук. ред.). (2007). *Профільне навчання: теорія і практика*. Інститут педагогіки АПН України. Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас».
240. Литвинова, С. (2007). Аналіз форм навчання вчителів-предметників інформаційно-комунікаційним технологіям. *Вісник післядипломної освіти*, 113–123.
241. Литвинова, С. (2015). Індивідуально-типологічні особливості суб'єктів проектування хмаро-орієнтованого навчального середовища. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (14), 222–229.
242. Липчевська, І. (2019). Візуалізація інформації як засіб реалізації концепції Нової української школи. У *Інноваційні рішення у початковій школі: досвід впровадження концепції НУШ* (с. 61–63). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/720622/>
243. Липчевська, І. (2020). Засоби наочності у початковій освіті: аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій. У *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*. https://drive.google.com/file/d/1zRJ_kH2acw1pLqhuMN5ofxseerB_TbaMi/view
244. Липчевська, І. (2021a). Мова візуальної комунікації у початковій освіті. У *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя*. <http://lib.iitta.gov.ua/728094/>
245. Липчевська, І. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
246. Липчевська, І. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 185–187). ТДАТУ. <http://lib.iitta.gov.ua/728797/>

247. Ліпчевська, І. (2022а). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
248. Ліпчевська, І. (2022b). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
249. Ліпчевська, І. (2022c). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
250. Ліпчевська, І. (2022d). Наочність у підручниках для початкової школи як засіб візуалізації навчальної інформації. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 279–280). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732112>
251. Ліпчевська, І. (2022e). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
252. Ліпчевська, І. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
253. Лобова, О., Сбруєва, А. & Бойченко, М. (2020). Формування культурної компетентності школярів у процесі мистецької освіти в «Новій українській школі». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3–4, 266–276. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9548/1/Lobova_Formuvannia%20kulturnoi%20kompetentnosti.pdf
254. Лозенко, А. (2016). Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки*, (9), 191–194.
255. Лозова, В. (1990). *Пізнавальна активність школярів*. Основа.

256. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022а). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2022_2_2
257. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022b). Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти. *Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України. Пед. думка*.
258. Людина під дощем. (б. д.). Взято з <https://dytpsyholog.com/2015/08/05/людина-під-дощем/>
259. Ляшенко, О. & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український педагогічний журнал*, 4, 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
260. Майбородюк, Н. (2014). *Дидактичні умови формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи*. [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання] Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
261. Максименко, С. (1982). Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 21. (с. 15–28). Рад. школа.
262. Максименко, С. (2001). Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності. *Вісник Національного технічного ун-ту України*, 3, 5–10.
263. Максименко, С. (2013). *Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід*. Вид-й Дім «Слово».
264. Максименко, С. (2016). Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*, (1), 11-17.
265. Максименко, С. та ін. (2021). *Психологічний портрет особистості дитини: вікові періоди*. Київ.

266. Максименко, С., Зливков, В. & Кузікова, С. (2015). *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія.*
267. Максименко, С., Маценко, В. & Главник, О. (Упоряд.). (2003). *Розвиток пізнавальних процесів дитини. (Психол. інструментарій).* Мікрос-СВС.
268. Максименко, С., Терлецька, Л. & Главник, О. (Упоряд.). (2004). *Пам'ять дитини.* Главник.
269. Максименко, С., Терлецька, Л., & Главник, О. (Упоряд.) (2004). *Увага дитини (Психол. інструментарій).* Главник.
270. Малафійк, І. (2015). *Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ.* Слово.
271. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик, О. (2021а). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих впливів: довідкове видання.* КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
272. Малихін, О., Арістова, Н. & Шпарик О. (2021а). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації.* КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>
273. Малихін, О. & Арістова, Н. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference.* (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
274. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021а). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.

275. Малихін, О. & Арістова, Н. (2021b). *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти*. КОНВІ ПРИНТ.
276. Малихін, О. & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
277. Малихін, О. & Гриценко, І. (2016). *Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія*. НУБіП України.
278. Малихін, О. & Загорулько, М. (2018). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання. У *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика* (с. 45–17). Київ: ЦП «КОМПРИНТ».
279. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023a). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.165–170).
280. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023b). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
281. Малихін, О. & Загорулько, М. (2023c). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). «Видавництво Людмила», <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
282. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022a). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67.
283. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2022b). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми*

- сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
284. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023а). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
285. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023b). *Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
286. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023c). *Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі*. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Мітра.
287. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023d). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Видавництво Людмила.
288. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023e). *Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти*. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей*. (234–237). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/view/year/2023.default.html>
289. Малихін, О. & Ліпчевська, І. (2023f). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>

290. Малихін, О. & Полякова, В. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. Чернуха, О. Малихін, Н. Терентьєва та ін. (редкол) *Вища освіта : досвід і перспективи: монографія*. (с. 249–265).
291. Малихін, О. & Рогова, В. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
292. Малихін, О. & Топузов, О. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотованні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (С. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
293. Малихін, О. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
294. Малихін, О. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 9(19), 122–128.
295. Малихін, О. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія*. Кривий Ріг: Видавничий дім.
296. Малихін, О. (2010а). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 3, 33–38.

297. Малихін, О. (2010b). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 11, 21–27.
298. Малихін, О. (2010c). Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 10(63), 328–335.
299. Малихін, О. (2010d). Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз». *Педагогіка вищої та середньої школи* : [зб. наук. пр.] / під ред. В. К. Буряка. *Кривий Ріг*, 30, 18–28.
300. Малихін, О. (2010e). Психолого-педагогічні основи системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : збірник наукових праць, 33, 81–89.
301. Малихін, О. (2011a). Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, 1, 33–38.
302. Малихін, О. (2011b). Аспектний аналіз категорій пізнавальна самостійність і пізнавальна активність у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Рідна школа*, (3), 25–29.
303. Малихін, О. (2011c). Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 1. http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11movvps.pdf
304. Малихін, О. (2013a). Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці : науково-методичний журнал. Серія «Педагогіка»*, 203(215), 7–11.
305. Малихін, О. (2013b). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці*

- Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка, 203(215), 11–14.*
306. Малихін, О. (2013с). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
307. Малихін, О. (2014а). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025 – річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*. (с. 65–75) <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6849>.
308. Малихін, О. (2014b). Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. У *Акмеологія–наука XXI століття: матер. IV Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 291–300)
309. Малихін, О. (2014с). Ідеї самостійності в навчанні та вихованні у роботах класиків української педагогіки (К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського) та їх використання у підготовці майбутнього педагога. У *Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського)*. (с. 145–153). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
310. Малихін, О. (2015а). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
311. Малихін, О. (2015b). Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання : історико-дидактичний аспект. У Г. О. Васківської (Наук. ред.), *Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць* (с. 11–15).
312. Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.

313. Малихін, О. (2021а). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап *У Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (с. 29) <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
314. Малихін, О. (2021b). Освітній процес у початковій школі: сучасні виклики. *У Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення*. (с. 60–66). АССА.
315. Малихін, О. (2021с). Сучасний досвід організації дистанційного навчання у вищій школі: Україна-Латвія. *У Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації* (с. 63–64). Київ: Ін-т педагогіки НАПН України.
316. Малихін, О., Арістова, Н. & Липчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(11), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
317. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
318. Малихін, О., Арістова, Н. & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
319. Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Барановська, О., Кизенко, В., Кравчук, О., Трубачева, С. & Чорноус, О. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. <https://undip.org.ua/library/realizatsiia-tekhnohiiy-profilnoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-metodychnyy-posibnyk/>

320. Малихін, О., Ковальчук, В., Арістова, Н., Попов, Р. & Гриценко, І. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
321. Малоїван, М. (2015). Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 46, 179–183.
322. Малоїван, М. (2016). Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій [автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теор. навч.] Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
323. Мальований Ю. (Ред.). (1992) *Форми навчання в школі: Книга для вчителя*. Освіта.
324. Манько, В. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*, 2, 153–161.
325. Мар'єнко, М. & Сухих, А. (2022). Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>
326. Марковська, М. (2021). *Навіщо освітні траєкторії й чому вони неможливі за нової програми для 5–9 класів. Пояснює директор школи*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/articles/navishho-osvitni-trayektoriyi-j-chomu-vony-nemozhlyvi-za-novoyi-programy-dlya-5-9-klasiv-poyasnyuye-dyректор-shkoly/>
327. Мартиненко, С. & Осколова, М. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб.* Ун-т ім. Б. Грінченка.
328. Матішак, М. (2008). Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку. [дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ].

329. Мезенцева, О. (2019). Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл. [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання НАПН України].
330. *Метод мотиваційної індукції (ММІ)*. (б. д.). <http://weblib.pp.ua/metod-motivatsiynoyi-induktsiyi-mmi-psihologiya-pidlitkovogo-viku.html>
331. *Методика* «Егоцентричність». (б. д.). https://drive.google.com/file/d/1z8xp3tt25erj_-83UJwvn6n-nlE-bvQM/view
332. Методика «Тест на гнучкість мислення» (2011). *Пакет методик. Психологічний інструментарій для складання професіограми на професію психолог*. <http://surl.li/gqsxzt>
333. *Методика Векслера: Дитячий варіант*. (б. д.). <https://ekit.org.ua/3431/методика-векслера-дитячий-варіант/>
334. *Методика вивчення лідерського стилю Бейлз, Шнейер*. (б. д.). https://www.eztests.xyz/tests/leader_bayless/
335. *Методики безпосередньої діагностики самосвідомості*. <https://studfile.net/preview/9784810/page:5/>
336. Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій» <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-persha-psiologichna-dopomoga-algoritm-dij>
337. Міжнародне Дослідження соціально-емоційних навичок у світі та в Україні. (б. д.). <https://dosen.edcamp.ua/ua/about/>
338. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
339. Міністерство освіти і науки України. (2020а). *Державний стандарт базової середньої освіти* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

340. Міністерство освіти і науки України. (2020b). Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
341. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Моніторинг НУШ. Результати досліджень наскрізних умінь учнів початкової школи.* https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf
342. Міністерство освіти і науки України. (2022a). *Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році.* <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2022/08/20/01/Dodatok.3-5.klas-ukr.mova.6-11.klasy-ukr.mova.20.08.2022.pdf>
343. Міністерство освіти і науки України. (2022b). *Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році.* <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>
344. Міністерство освіти і науки України. (2022c). *Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведінки в надзвичайних ситуаціях.* https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/627/125/e34/627125e3412d44345783_76.pdf
345. Міністерство освіти і науки України. (2022d). *Особливості організації 2022/23 навчального року.* <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>

346. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану*
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>
347. Міністерство освіти і науки України. Моніторинг НУШ. (б. д.). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/nush-doslidzhennya-stan-sformovanosti-chitackoyi-ta-matematichnoyi-kompetentnostej-vipusknikiv-pochatkovoyi-shkoli-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
348. Міністерство освіти і науки України. (б. д.). *Освітні програми*. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi>
349. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. (б. д.). <http://academia.vinnica.ua/index.php/news/998-modeli-zmishanogo-navchannya-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi>
350. *Моделі навчальні програми*. (б. д.). Інститут модернізації змісту освіти. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/>
351. Мойсеюк, Н. (2001). *Педагогіка*. ПрАТ Книжкова друкарня наукової книги.
352. Морозова, Л. & Бондарев, І. (2003). Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*, (5), 34–38.
353. Мусійовська, О. (2008). Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3(7). http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08_mofshu.htm.
354. Найда, Р. (2012). *Методичні поради щодо роботи з батьками : навч.-метод. Інструментарій*. РОІППО.

355. Незвичне використання. Тест для оцінки творчих здібностей. (б. д.). <https://dytpsycholog.com/2015/06/10/незвичне-використання-тест-для-оцінк/>
356. Ничкало, Н. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*, 1, 57–69.
357. Ніколенко, Д. (1964). Про педагогічні стимули. *Рад. школа*, 8, 25.
358. Олійник, Л. (2022). *Безпечна школа: Виклики системи освіти в умовах війни*. <https://jurfem.com.ua/bezpechna-shkola-vyklyky-systemy-osvity-v-umovakh-viyny/>
359. Оліщук, С. (2009). *Методичний довідник з психодіагностики*. ВТД «Університетська книга».
360. Онищук, В. (1995). Індивідуалізація навчання в сучасній школі. *Рідна школа*, 10, 26–28.
361. Онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл про дистанційне навчання. (б. д.). <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-DECIDE+1+2020/about>
362. Онлайн-курс для педагогів та керівників закладів професійно-технічної освіти (ПТО) про дистанційне навчання. (б. д.). <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-DECIDE+2+2020/about>
363. Онопрієнко, О. (2020). *Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. Взято з <https://undip.org.ua/library/instrumentariy-otsiniuvannia-rezultativ-kompetentnisno-orientovanoho-navchannia-molodshykh-shkoliariv-metodychnyy-posibnyk/>
364. Онопрієнко, О., Бібік, Н., Мартиненко, В., Петрук, О., Вашуленко, О., Листопад, Н. & Павлова, Т. (2023). *Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів* (О. Топузов, Ред.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України. Взято з <https://undip.org.ua/library/diahnostyka-ta->

mekhanizmy-podolannia-vtrat-u-navchanni-molodshykh-shkoliariv-metodychni-rekomendatsii/

365. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020а). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 2 клас.* Київ: Ранок.
366. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020б). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 3 клас.* Київ: Ранок.
367. Онопрієнко, О., Петрук, О. & Андрусенко, І. (2020с). *Організація освітнього процесу у початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання : Українська мова. 4 клас.* Київ: Ранок.
368. Опалюк, Т. (2019). *Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.* [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09.] Інститут педагогіки НАПН України.
369. Павелків, Р. (2008). *Дитяча психологія.* Центр учбової літератури.
370. Паламарчук, В. & Барановська, О. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*, 3, 60–66.
371. Паламарчук, В. (1999а). *Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту).* ВВП «Мрія-1».
372. Паламарчук, В. (1999б). *Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів).* Посібник для вчителів. ВВП «Мрія-1».
373. Паламарчук, В. (1999с). *Як виростити інтелектуала?* Навчальна книга «Богдан».
374. Паламарчук, В. (2001). *Дванадцятибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів.* Рідна школа, 1, 3–6.

375. Паламарчук, В. (2006). *Першооснови педагогічної інноватики*. (Т. 1). Освіта України.
376. Папуча, М. & Наконечна, М. (2018). *Проблема розвитку в психології особистості : навч. посібн.* НДУ ім. М. Гоголя.
377. Папуча, М. & Шилова, Г. (2015). *Індивідуальність як проблема загальної психології : навчальний посібник.* НДУ ім. М. Гоголя.
378. Папуча, М. (2008). *Проблеми психології особистісного розвитку.* НДУ ім. М. Гоголя.
379. Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України. (2015). Дістервег А. http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/juvenilei_pedagogiv/disterveg_225/
380. *Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти.* (2010).
381. Перетяга, Л. (2008). Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів [дис. канд. пед. наук: 13.00.09]. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. <http://pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/68.pdf>
382. Пєхота, О. (1997). *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя.* [дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04]. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти.
383. Пєхота, О. (авт.-упор.) (2003). Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій Київ: А.С.К. 240 с.
384. Піроженко, Т., Карабаєва, І., Хартман, О., Соловійова, Л., Федорчук, О. & Токарева, Л. (2020). *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини.* Видавничий дім «Слово».
385. Подоляк, Л. (2006). *Основи вікової психології.* Главник.
386. Полякова, В. (2015). Дидактичні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи. [автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед.

- наук : 13.00.09 – теорія навчання] . Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.
387. Пометун, О. & Пироженко, Л. (2005). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. А.С.К.
388. Пономарьова, К., Гайова, Л. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах) : Частина 1*. УОВЦ Оріон.
389. Попов, Р. & Загорулько, М. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с.14–20).
390. Попов, Р. (2018а). Концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 61, 247–252.
391. Попов, Р. (2018b). Розвиток автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності: дидактичні закономірності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 192–203.
392. Попов, Р. (2019а). Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*, 10(3), 170–174.
393. Попов, Р. (2019b). Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 1(17).
394. Порядок підготовки населення до зайняття об'єктів фонду захисних споруд цивільного захисту. <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/6/1/2/9/UcIUGkvP7EDMZuDFrJBUTT4uEUZWZWIZ7AG22ksj.pdf>
395. Почупайло, О. (1993а). Загальнонавчальні вміння молодших школярів. *Дидактичні аспекти альтернативної освіти* (с. 66–75). Освіта.

396. Почупайло, О. (1993b). Формування читацьких умінь в учнів I – IV класів. У *Розвиток проблем психолого-педагогічної молоді*. (с. 221–223). УДПУ.
397. Почупайло, О. (1994а). Програма і методика формування читацьких умінь як основа розвитку загальних здібностей учнів. У *Всеукраїнська наук.-практ. конф. з проблем роботи сер.загальноосв. навч.-вих.закл.нового типу* (с. 298–300).
398. Почупайло, О. (1994b). *Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів* [Дис. канд. пед наук, Нац. пед. ун-т ім. О. Горького].
399. Почупайло, О. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, 4, 95–102.
400. Почупайло, О. (1997а). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.
401. Почупайло, О. (1997b). Формування інформаційних умінь в учнів 5–6 класів. ЄАІ-прес.
402. Приходченко, К. (2012). Розвиток особистості – стратегічний напрям гуманістичного виховання. *Шлях освіти*, 1, 6–11.
403. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти, Закон України № 1658-IX (2021) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1658-20#Text>
404. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету міністрів України № 898 (2020) (Україна). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
405. Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0879-18#n740>
406. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 (2013) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

407. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України № 8 (2016) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
408. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
409. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
410. Проективна методика «Баранчик у плящі». (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/03/05/проективна-методика-баранчик-у-плящі/>
411. Прокопова, О., & Перепелюк, Т. (2020). Діагностика стану наявності комунікативних бар'єрів у учнів початкової школи в процесі навчання. *Психологічний журнал*, (5), 51–58. <http://pd.onu.edu.ua/index.php/2617-2100/article/view/223292>
412. Пророк, Н., Кондратенко, Л., Манилова, Л. та ін., Пророк Н. (Ред.) (2020). *Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства*. Видавничий Дім «Слово».
413. *Психодіагностика розвитку від року до десяти. Серія «Психол. Інструментарій»*. (2008). Главник.
414. Реан, А. (б. д.). Методика діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі». https://stud.com.ua/112594/pedagogika/metodika_diaagnostiki_motivatsiya_uspihu_boyazn_nevdachi_rean
415. *Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/chytgram-24-10-22.pdf>
416. Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/civilniy-zahist/2022/15.06/Rekom.shchodo.orhanizatsiyi.ukryttya.15.06.2022.pdf>

417. Ремех, Т. (2018). Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*, 2, 34–41. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/486/416>
418. Романенко, Ю. (б. д.). *Програми НУШ: Які вони є та як учителю з ними працювати?* Освіторія Медіа. <https://osvitoria.media/experience/programy-nush-yaki-vony-ye-ta-yak-uchytelyu-z-nymy-pratsyuvaty/>
419. Савченко, О. (1997а). Диференціація навчання на всіх етапах уроку. У *Урок у початкових класах*. (с. 39–57).
420. Савченко, О. (1997б). Сучасний урок в початкових класах. Магістр-S.
421. Савченко, О. (1999). Дидактика початкової школи. Генеза.
422. Савченко, О. (2002). Дидактика початкової школи. Генеза.
423. Савченко, О. (2004). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. У *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньо політики*. (с. 34–46). «К.І.С.».
424. Савченко, О. (2012). Дидактика початкової освіти. Грамота.
425. Савченко, О. (2013). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота.
426. Савченко, О. (2014). Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра. *Пед. Думка*.
427. Савченко, О. (2015). Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*, 1, 85–98. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/44/22>
428. Савченко, О. (2019а). Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*, 3, 65–71.
429. Савченко, О. (2019б). *Українська мова та читання: підручник для 2 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
430. Савченко, О. (2020). *Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
431. Савчин, М. (2007). Педагогічна психологія.

432. Савчин, М. (2011). Вікова психологія.
433. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2004). Гімназійна освіта: 10 років.
434. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2008). Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти. Освіта України.
435. Сафіулін, В. (Голов. ред.) (2010). Райдуга творчості. Освіта України.
436. *Світ психології*. (2023). <https://ndo.lg.ua/news/987-v-dbuva-tsja-h-m-zhnarodnii-festival-sv-t-psiholog-25-27-travnja-2023-ki-v-ukra-na.html>
437. Сеїтосманов, А., Фасоля, О. & Мархлевські, В. (2019). Старша профільна школа: Кроки до становлення.
438. Сікорський, П. (1998). Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Каменярь.
439. Сікорський, П. (2000). *Теорія і методика диференційованого навчання*. Сполох.
440. Скрипченко, О. (1967). Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання. У *Психологія: респ. науково-методичний збірник*. Вип. 4. (с. 3–10). Рад. школа.
441. Скрипченко, О. (2003). *Психолого-педагогічні основи навчання*. Український центр духовної культури.
442. Скрипченко, О. (Ред.) (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта.
443. Словник української мови: в 11 томах. (1973). Том 4.
444. Словник української мови: в 11 томах. (1979). Том 10.
445. Соняк, Н. (2018). Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання : педагогіка] Східноєвропейський нац. ун-т ім. Л. Українки. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
446. Спірін, О. (2007). Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою.

447. *Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти.* (2018). URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
448. Степанова-Камиш, М. (2021). *Навчальна програма не має копіювати модельну: Що спільного й різного в цих програмах.* Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/articles/navchalna-programa-ne-maye-kopiyuvaty-modelnu-shho-spilnogo-j-riznogo-v-tsyh-programah/>
449. Сухомлинська, О. (2006). Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: *Освіта XXI століття. Шлях освіти*, 1, 2–7.
450. Сухомлинська, О. (2013). Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу. Пед. думка.
451. Сухомлинський, В. (1977). Серце віддаю дітям. Рад. школа.
452. Сухомлинський, В. (2008). Обережно: дитина! У В. О. Сухомлинський про важких дітей. (с. 240–263) ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка».
453. Терещук, Г. (2017). Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, (2), 6–16, 9, 12.
454. Терлецька, Л. (2013). *Вікова психологія і психодіагностика.* Видавничий дім «Слово».
455. Тест «Кола» для діагностики творчих здібностей. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/05/18/тест-кола-для-діагностики-творчих-з/>
456. Тест «Лідер і лідерство». (б. д.). <https://naurok.com.ua/test-lider-i-liderstvo-293413.html>
457. Тест «Сходінки». (б. д.). <https://dytpsyholog.com>
458. Тест Будинок, дерево, людина. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/04/13/тест-будинок-дерево-людина/>

459. Тест Ліппмана «Логічні закономірності» (2011). *Пакет методик. Психологічний інструментарій для складання професіограми на професію психолог.* <http://surl.li/ohxhqe>
460. Тест Люшера. (б. д.). <https://vipstatus.kiev.ua/metodika-lyushera-dlya-ditej-test-lyushera-dlya-ditej-3-12-rokiv/>
461. Тест руки Вагнера – діагностика агресивності. (б. д.). <https://dytpsyholog.com/2015/03/27/тест-руки-вагнера-діагностика-агреси/>
462. Тест: Ваша дитина лідер? (б. д.). <https://www.moirebenok.ua/uk/age3-6/test-vash-rebenok-lider/>
463. Толмачова, І. & Шпитальна, Н. (2020). Забезпечення індивідуального підходу в освітньому процесі школи першого ступеня. У *International scientific and practical conference*. (с. 238–241).
464. Толочко, С. & Бордюг, Н. (2022). Методологічні засади формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 26, 140–152. <https://ojs.ipv.org.ua/index.php/zbirnyk/article/view/275/257>
465. Толочко, С. (2021). Визначення аксіологічних засад формування екологічної компетентності школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 25, 160–172. <https://ojs.ipv.org.ua/index.php/zbirnyk/article/view/193/177>
466. Топузов, О., & Засєкіна, Т. (заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України.* Педагогічна думка.
467. Топузов, О., Малихін, О., Алексєєва, С. & Арістова, Н. (2023). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник.* Інститут педагогіки НАПН України.

468. Топузов, О. & Засекіна, Т. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
469. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
470. Топузов, О. & Малихін, О. (наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Видавництво Людмила.
471. Топузов, О. (2005). Реалізація проблемного підходу на уроках. *Рідна школа*, 12, 28–30.
472. Топузов, О. (2007). Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*, 1, 12–16.
473. Топузов, О. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
474. Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
475. Топузов, О. (2016) Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*, 32.
476. Топузов, О. (2021). Проєкт нового порядку конкурсного відбору підручників: Доповідь на слуханнях у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему: «Якість підручників та навчальних посібників для Нової української школи» 26 травня 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-16-3>
477. Топузов, О. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і

- профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи*: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару. (с. 7–11). Педагогічна думка.
478. Топузов, О. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. (С. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
479. Топузов, О. (Ред.). (2021c). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/726079/>, <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
480. Топузов, О. (Ред.) & Головка, М. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка.
481. Топузов, О. (Ред.). (2023a). *Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 2* (Д. В. Васильєва, Уклад.). Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74>
482. Топузов, О. (Ред.). (2023b). *Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 3* (Д. В. Васильєва, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
483. Топузов, О. (Ред.). (2023c). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 3* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
484. Топузов, О. (Ред.). (2023d). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 4* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.

485. Топузов, О. (Ред.). (2023e). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Частина 1* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
486. Топузов, О. (Ред.). (2023f). *Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Частина 2* (Л. М. Калініна, Уклад.). Київ: Педагогічна думка.
487. Топузов, О. (Ред.). (2023g). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 1* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-727-5-2023-77>
488. Топузов, О. (Ред.). (2023h). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-728-2-2023-81>
489. Топузов, О. (Ред.). (2023i). *Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 3* (О. Локшина & О. Заболотна, Уклад.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-740-4-2023-73>
490. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. (С. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
491. Топузов, О., Головка, М. & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
492. Топузов, О., Малихін, О. & Арістова, Н. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку

- старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12.
<https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
493. Топузов, О., Малихін, О. & Опалюк Т. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 292 с.
494. Трубочева, С. & Барановська, О. (2018). Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. У *Проблеми сучасного підручника*. (с. 81–85). Педагогічна думка.
495. Трубочева, С. & Замаскіна, П. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 47, 195–198.
496. Трубочева, С. & Корсакова, О. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, 3. 80–85.
497. *Українська Радянська Енциклопедія*: в 17 т. (Т. 11). (1984).
498. Український центр оцінювання якості освіти. (2021). Інформаційний буклет «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
499. Український центр оцінювання якості освіти. Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко, за ред. О. Осадчої та В. Терещенка. (2022). Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки.
500. Унт, І. (1990). *Індивідуалізація і диференціація навчання*.

501. Уруський, А. В. (2016). *Методика реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем* [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
502. Ушинський, К. (1983а). Вибрані педагогічні твори. Рад. школа.
503. Ушинський, К. (1983б). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. (Т. 1). Рад. школа.
504. Фандєєва, А. (2017). Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта*, 2(32). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4544
505. Федорова, Л. (2018). Діагностика розвитку комунікативного читання учнів основної. У *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*. (с. 211–213).
506. Філософія давнини та середньовіччя (1969). *Антологія світової філософії*. 576 с.
507. Формування інформаційної компетентності учнів в умовах творчого використання інформаційно-технологічних методів навчання (б. д.). *На урок*. <https://naurok.com.ua/formuvannya-informaciyno-kompetentnosti-uchniv-v-umovah-tvorchogo-vikoristannya-informaciyno-tehnologichnih-metodiv-navchannya-129005.html>
508. Формування ключових компетентностей на уроках математики (основна школа) (2022). *На урок*. <https://naurok.com.ua/formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-na-urokah-matematiki-osnovna-shkola-27697.html>
509. Формування природничо-наукової компетентності учнів на уроках фізики (б. д.). *На урок*. <https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-prirodnicho-naukovo-kompetentnosti-uchniv-na-urokah-fiziki-144703.html>
510. Цікаві задачі на розвиток логічного мислення (2020). *На урок*. <https://naurok.com.ua/test/cikavi-zadachi-na-rozvitok-logichnogo-mislennya-527920.html>

511. Чайка, В. *Основи дидактики*. (2011). Знання.
512. Черненко, А. (2019). Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 61, 193–200.
513. Чуб, Н. (2007). *Комплексні тести готовності дитини до школи*. Харків: Вид. група «Основа».
514. Шарко, В. (2006). *Сучасний урок: технологічний аспект*.
515. Шевченко, Н. (2008). *Особистість молодшого школяра*. Главник.
516. Шевченко, С. & Шевченко, А. (2011). Конкретне і теоретичне у навчальному змісті біології. У *Сучасні проблеми та перспективи навчання дисциплін природничо-математичного циклу*. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка.
517. Шевчук, М. (2021). Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова компетентність молодшого школяра. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 41, 276–281. http://aphn-journal.in.ua/archive/41_2021/part_3/41-3_2021.pdf#page=276
518. Шелестова, Л. (2015). Картина світу дитини молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, формування. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, (5)1, 41–44.
519. Шелестова, Л. (2016a). *Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Фенікс.
520. Шелестова, Л. (2016b). *Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: монографія*. Фенікс.
521. Шелестова, Л. (2016c). *Формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: методичний посібник*. Фенікс.
522. Шелестова, Л. (2017) *Дидактичні засади формування картини світу у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку*. [Дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет

- імені Володимира Гнатюка]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
523. Шелестова, Л. (2019). Готовність учителя до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 72(1), 10–16.
524. Шелестова, Л. (2020а). Дидактична модель розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *Osiągnięcia naukowe i perspektywy: Mater. II Międz. Konf. Nauk.-Prakt* (с. 3 – 6). Міжнародні конференції.
525. Шелестова, Л. (2020b). Зміст навчання як чинник розвитку творчих здібностей учнів старшої школи. У *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. Вип. 2(21): Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: (с. 148–152). Візаві.
526. Шелестова, Л. (2020с). Моделювання процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *The 19 th International scientific and practical conference «Scientific bases of solving of the modern tasks»* (с. 395-397). Frankfurt am Main, Germany.
527. Шелестова, Л. (2020d). Розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням. У Г. О. Васьківська (Ред.), *Технології профільного навчання* (с. 179 – 228). Педагогічна думка.
528. Шелестова, Л. (2021а). Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. У *Енциклопедія освіти*. (2-ге вид). (с. 162–163). Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
529. Шелестова, Л. (2021b). Готовність учителів до індивідуалізації навчання. У *Innovative technologies in science and education* (с. 193–196). Міжнародні конференції.

530. Шелестова, Л. (2021c). Дидактичні проблеми дистанційного навчання. У *Trends in science and practice of today* (с. 305–308). Міжнародні конференції.
531. Шелестова, Л. (2021d). Змішана форма організації навчання у сучасній школі. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 125–127). Видавництво Людмила.
532. Шелестова, Л. (2021e). Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. Фенікс.
533. Шелестова, Л. (2021f). Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів. У *New impetus for the advance ment of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collectivemonograph* (с. 341–360). Міжнародні конференції.
534. Шелестова, Л. (2021g). Змішане навчання як форма організації спільної діяльності учителя й учнів. У *Community: Interdisciplinary Research* (с. 190–194). Міжнародні конференції.
535. Шелестова, Л. (2021h). Становлення індивідуальності учня в умовах змішаного навчання. Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік (с. 34-35). Педагогічна думка.
536. Шелестова, Л. (2022a). Діагностика індивідуальних особливостей світорозуміння учнів початкової школи. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 577–582). Міжнародні конференції.
537. Шелестова, Л. (2022b). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
538. Шелестова, Л. (2022c). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 586–589). Міжнародні конференції.
539. Шелестова, Л. (2022d). Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. У

- Theoretical and science bases of actual tasks* (с. 431–438). Міжнародні конференції.
540. Шелестова, Л. (2022e). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 585–588). Міжнародні конференції.
541. Шелестова, Л. (2023a). Індивідуалізація навчання у початковій школі в умовах війни. У *The process of science formation and its contemporary appearance*. (с. 52–56).
542. Шелестова, Л. (2023b). До питання готовності учителів до індивідуалізації навчання. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.), *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 188–191). Посвіт.
543. Шелестова, Л. (2023c). Дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності молодших школярів. У *Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference «Science, trends and modern methods of solving problems»*. (с. 205-212). Міжнародні конференції.
544. Шелестова, Л. (2023d). Індивідуальність як об'єкт міждисциплінарних досліджень. У *Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference* (с. 135–139). Міжнародні конференції.
545. Шелестова, Л. (2023e). Методи дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.), *Дилеми сталого розвитку науки та освіти* (с. 225 – 239). Посвіт.
546. Шелестова, Л. (2023f). Форми індивідуалізації навчання у початковій школі. У *Actual methods of development of science and education* (с. 208–214). Міжнародні конференції.
547. Шепелева, Н. (б. д.). *Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-rivniv-socialnoi-kompetentnosti-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-64716.html>

548. Шпарик, О. (2021a). Європейська освіта в умовах дистанційного формату: теоретичний аспект. *Науково-педагогічні студії*, (5), 81–96. <http://npstudies.dnpb.gov.ua/>
549. Шпарик, О. (2021b). Освітній процес в Україні та країнах ЄС в умовах дистанційного та змішаного форматів: теоретичний аспект. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 449–451). Київ. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727294>
550. Штейнер, Р. (1993). *Філософія свободи*. Ной.
551. Штонда, О. (2015). Дидактичні умови забезпечення наступності у навчанні студентів педагогічних університетів. *Педагогіка та психологія*, 50, 40–47. <http://oaji.net/articles/2015/1054-1450946793.pdf>
552. Ярмаченко, М. (2001). *Педагогічний словник*. Пед. думка.
553. Ярошенко, О. (1993). Дидактичні та методичні матеріали до організації групової роботи на уроках хімії. Освіта.
554. Ярошенко, О. (1998). Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії). [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01].
555. Ярошенко, О. (1999). Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методологічний аспект.
556. Ярошенко, О. (2016). Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів.
557. Яценко, Т. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів. У *Література. Діти. Час*. (с. 132–136).
558. “Dobbantó” (“Springboard”) programme – HUNGARY (n. d.). CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/Dobbanto_project.pdf
559. «Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха). (б. д.). <https://drive.google.com/file/d/13RCJLM4uDkJxRzuCGGNq-kaORTd0n7nr/view>

560. 26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти + корисні ресурси. (2022). <https://nus.org.ua/questions/25-vidpovidej-na-zapytannya-pro-ukryttya-v-zakladah-osvity-korysni-resursy/>
561. A1 Movers. (б. д.). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/movers/>
562. A2 Flyers. (б. д.). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/flyers/>
563. Amrit, K. (2020). Understanding Generation Alpha from. [Electronic resource]. <https://osf.io/d2e8g/download>
564. Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44(2–3), 215–234.
565. Apaydin, Ç. & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123–141.
566. Aristova, N. & Malykhin, O. (2021). Three European Countries Experience in Delivering Quality Education to Schoolchildren Amid Covid-19 Pandemic: A Comparative Study. *У Priority directions of science and technology development* (с. 556–560). <https://lib.iitta.gov.ua/724494/>
567. Bankston, K. (n. d.). Choice Boards. BetterLesson. <https://teaching.betterlesson.com/strategy/55/choice-boards-for-student-agency>
568. *Barabooka*. <https://www.barabooka.com.ua/ne-zavazhati-buti-soboju-diti-ta-vijna/>
569. Barkowitz, D. (2016). *13 Things to know about the Alpha*. <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366>
570. Barth, R. (1974). *Open Education and the American School*. Schocken Books.
571. Basye, D. (2018). Personalized vs. differentiated vs. individualized learning. ISTE. <https://iste.org/blog/personalized-vs-differentiated-vs-individualized-learning>
572. Bencsik, A., Horváth-Csikós, G. & Juhász, T. (2016). Y and Z Generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 3(8), 90–106.
573. Bernard, R., Borokhovski, E., Schmid, R., Waddington, D. & Pickup, D. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized

- as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15:e1017. <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
574. Bernstein, L. (2021). Plan (ILP) and Why Do You Need it for Student Success?. Xello Blog. <https://xello.world/en/blog/student-engagement/peronalized-learning/individualized-learning-plan/>
575. Bickerton, Ph. (n. d.). 7 Reasons Blended Learning is The Future of Training <http://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/>
576. Bielawski, L. & Metcalf, D. (2003). *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*. HRD Press, Inc.
577. Blended Learning Definition. (б. д.). <https://www.edglossary.org/blended-learning/>
578. Boat, M., Dinnebeil, L. & Bae, Y. (2010). Individualizing Instruction in Preschool Classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 38(1), 3–11. https://tats.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/32/2018/01/Individualizing_Instruction_in_Preschool_Classrooms_Mary_B_Boat_Laurie_A_Dinnebeil_Youlmi_Bae_Volume_38_Issue_1.pdf
579. Bonchiş, E. (2022). Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers. *Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents*, 125–131.
580. Bonk, C., Graham, C., Cross, J. & Moore, M. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
581. Bray, B. & McClaskey, K. (2010). Personalization vs Differentiation vs Individualization. <https://www.my-ecoach.com/online/resources/925/PersonalizationvsDifferentiationvsIndividualization.pdf>
582. Caprara, G. V. & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials*. Cambridge University Press.

583. Carter, C. (2016). The complete guide to Generation Alpha. The children of Millennials. *Forbes*, (21), 74–76.
584. Cherry, K. (2023). Overview of VARK Learning Styles. VeryWell. <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>
585. Chick, N. (2010). Learning Styles. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/>
586. Coronavirus disease COVID-19: Recommendations in relation to children. (б. д.). <https://www.mvcr.cz/mvcren/article/coronavirus-disease-covid-19-recommendations-in-relation-to-children.aspx>
587. COVID-19: Уроки для учнів 6–10 класів. (б. д.). https://nus.org.ua/covid19/?fbclid=IwAR2PG-SVR2DkEDmI9Q1kU36NJXdZApw_3sYys9xp68IFXLSTYZkJ281VSk
588. Cox, J. (n. d.). Individualized Instruction: Meeting the Needs of All Students Starts on the First Day of School. <https://www.wgu.edu/heyteach/article/individual-instruction-meeting-needs-all-students-starts-first-day-school2108.html>
589. Critical Thinking Skills Exam - Questions and Explained Answers. (б. д.). https://www.twinkl.com/resource/critical-thinking-skills-exam-questions-and-explained-answers-au-t-1646321511?signed_up=true
590. Curtis, J. & Charles R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
591. Czechia: Supporting Distance Learning During the Coronavirus Outbreak. (б. д.). <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=67&langId=nl&newsId=9662>
592. De Stasio, E., Ansfield, M., Cohen, P. & Spurgin, T. (2009). Individualized Learning Across the Curriculum. Liberal Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871321.pdf>

593. Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
594. DeLacey, B. & Leonard, D. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology & Society*, 5. https://www.researchgate.net/publication/220374355_Case_study_on_technology_and_distance_in_education_at_the_Harvard_Business_School
595. Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199–211.
596. Demystifying Individualized Learning and Personalized Learning. (2016). Apex Learning. <https://www.apexlearning.com/blog/demystifying-individualized-learning-and-personalized-learning>
597. Discussion of Learning Styles Inventory: Teacher Notes. (n. d.). https://www.as.wvu.edu/phys/rotter/phys201/1_Habits_of_the_Mind/Learning_Styles.html
598. Dobbantó (Springboard) project of FSZK (Public Foundation for the Equal Opportunities of Persons with Disabilities). (n. d.). OECD. <https://web.archive.org/2013-01-06/221567-hun.006.pdf>
599. Downing, R. (2023). 9 Elements of Individualised Learning. Schoolbox. <https://schoolbox.com.au/blog/9-elements-of-individualised-learning/>
600. DR Skole – Gratis Undervisningsmateriale til Folkeskole. (б. д.). <https://www.dr.dk/skole>
601. Drugaș, M. (2022). Screenagers or “Screamagers”? Current perspectives on Generation Alpha. *Psychological thought*, 15(1), 1–11.
602. Education Elements. (2022). Distance Learning & Hybrid Learning. <https://www.edelements.com/distance-learningpd-and-support-services>
603. Education: From COVID-19 school closures to recovery. (б. д.). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>
604. *Educational Technology and Society*, 13(1), 186–194.

605. eKool. (б. д.). https://ekool.eu/index_en.html
606. E-koolikott. (б. д.). <https://e-koolikott.ee/en/search?lang=est&minAdded=2009&maxAdded=2021>
607. Elder, L. & Pau, R. *The Foundation for Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking/
608. Ellis, M. (2018). How to implement personalized learning in the classroom. <https://www.ednc.org/personalized-learning-in-the-classroom/>
609. EMU. (б. д.). <https://emu.dk/>
610. Eneroth, B. (2008). Knowledge, sentience and seceptivity: A paradigm of lifelong learning. *European Journal of Education*, 43(2).
611. Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. W. W. Norton Company.
612. Evanick, J. (2023). Personalized Learning vs. Traditional Classroom Instruction: Which Is More Effective? ELearning Industry. <https://elearningindustry.com/personalized-learning-vs-traditional-classroom-instruction-which-is-more-effective>
613. Eyre, H. (2007). Keller’s Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is there a Revival on the Horizon? *The Behavior Analyst Today*, 8(3), 317–324. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800986.pdf>
614. Facing History & Ourselves. (2008). Big Paper: Building a Silent Conversation. <https://www.facinghistory.org/resource-library/big-paper-building-silent-conversation>
615. Feiertag, J. & Berge, Z. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education+Training*, 5(50), 457–464.
616. Förderung 2.0 – Wiener Lernhilfe – Koordinationsstelle. (б. д.). <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/foerderung-2-0-vhs-lernhilfe-an-wiener-schulen/>
617. Francis, T. & Hoefel, F. (2018). ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies. *Consumer Packaged Goods*, 1(1), 1–10.

618. Garrett, J. & Clement, M. (2018). First Day of Class Activity: The Interest Inventory. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/first-day-of-class-activity-the-interest-inventory/>
619. *Gen Alpha: Generation Infinite*. (2022). Cassandra. <https://cassandra.co/>
620. Generation ALPHA: Preparing for the future consumer (2019). *Wunderman Thompson Commerce*, <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf>
621. Gismos. (2023). Strategies for Individualized Instruction in Education. <https://gismos.explorelearning.com/resources/insights/individualized-instruction-strategies>
622. Glenn, M. (2008). The future of higher education: How technology will shape learning. *Austin, Texas: The New Media Consortium*. <https://www.learntechlib.org/p/182088/>
623. Gomes Carneir, C., De Velo Bezerra, F., Oste, G., Cremonezi, G., Reis, T. & Graziano, G. (2018). Study on the Alpha Generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(6), 9–19.
624. Goodwin, B. (2020). *Building a Curious School: Restore the Joy That Brought You to School*. Corwin: 1st ed. 224 p.
625. Graham, C. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer. http://mypage.iu.edu/~cjbonk/graham_intro.pdf.
626. Griff, R. (n. d.). Learning Analytics: On the Way to Smart Education. http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm
627. Heathers, G. (1977). A working Definition of Individualized Instruction. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197702_heathers.pdf
628. Heydoo – clever léieren – Matériel pour l'enseignement fondamental, secondaire et la formation professionnelle. (б. д.). <https://schouldoheem.lu/en>

629. Ho, H.-Z., Tomlinson, H. A. & Whipple, A. D. (n. d.). Individualized Instruction. https://people.potsdam.edu/betrusak/Publications/2002-Individualized_Instruction_in_The_EncyclopediaOfEducation.pdf
630. Hofmann, J. (n. d.). Five Trends Driving Blended Learning <http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning>
631. Hofmann, J. (n. d.). Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!) <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning>.
632. Horn, M. & Staker, H. (2011). *The Rise of K–12 Blended Learning*. <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2011/1/csd6177-pdf.pdf>
633. Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*.
634. Hybrid vs. Blended Learning: The Difference and Why It Matters. (б. д.). <https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning/>
635. Individualized Instruction. (2004–2023). <https://www.k12academics.com/pedagogy/individualized-instruction>
636. Individualized Instruction. (2019). Encyclopedia. <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/individualized-instruction>
637. Individualized Instruction. (2022). National Dropout Prevention Center. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/individualized-instruction/>
638. Individualized learning: The future of education. (2023). Stand Together. <https://standtogether.org/news/individualized-learning-the-future-of-education/>
639. Interest Inventory (n. d.). Creek View Elementary. http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/interest_inventory-elementary.pdf
640. International Bureau of Education. (n. d.). Blended Learning. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculumterminology/b/blended-learning>
641. Isaacs, G. (1996). Bloom's taxonomy of educational objectives. <http://www.tedi.uq.edu.au/downloads/bloom.pdf>

642. Istance, D. & Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>
643. IZZI. (б. д.). <https://ua.izzi.digital/>
644. Jha, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*.
645. Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N. & Jhren, C. (2017). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. doi:10.1111/bjet.12548
646. Kasemsap, K. (2017). Flipped Classroom: Advanced Issues and Applications. *Handbook of Research on Instructional Systems and Educational Technology*, 12. <https://www.igi-global.com/chapter/flipped-classroom/181386>
647. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators’ feedback on website “overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents”. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
648. Keefe, J. (2007). What is Personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217–223. <https://doi.org/10.1177/003172170708900312>
649. Keller, F. (1968). “Good-bye, teacher...”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1): 79–89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310979/?page=1>
650. KlasCement Leermiddelennetwerk. (б. д.). <https://www.klascement.net/>
651. Klein, A. (2021). Why Personalized Learning Works in Some Schools, but Not in Others. What Test Scores Say. *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/why-personalized-learning-works-in-some-schools-but-not-in-others-what-test-scores-say/2021/10>
652. Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół. (б. д.). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol>

653. Kunert, K. (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts*. Kosel.
654. Limbu, P. (2012). Individualized Instruction Strategy. <https://eprogressiveportfolio.blogspot.com/2012/06/individualized-instruction-strategy.html>
655. Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
656. Lithuania. Implementation of School Health Promotion in the Time of Covid-19. (б. д.). <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/assembly/lithuania2020.pdf>
657. Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
658. Lynch, M. (2022). How to implement the graffiti boards teaching strategy in your classroom. The Edvocate. URL: <https://www.theedadvocate.org/how-to-implement-the-graffiti-boards-teaching-strategy-in-your-classroom/>
659. Majumdar, A. (n. d.). Blended Learning: Different combinations that work. *Corporate Learning Management System and Custom eLearning Solutions | G-Cube*. <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>
660. Malinović-Jovanović, N., Zdravković, V. & Malinović, J. (2018). Models of Individualized Instruction and Possibilities for their Application in Initial Mathematics Teaching – Teacher Perceptions. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(7), 13–25. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n7p2>
661. Malykhin O., & Aristova N. (2019). *Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training*. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>

662. Malykhin, O., Aristova, N. & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
663. Malykhin, O., Aristova, N. & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
664. Malykhin, O., Aristova, N. & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
665. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N. & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
666. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R. & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
667. Malykhin, O., Usca, S. & Aristova, N. (2021). University lecturers' vies on distance education during the Covid-19 pandemic: Ukrainian-Latvian comparative studies. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (5), 145–157. <https://lib.iitta.gov.ua/725471/>
668. Malykhin, O. & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education

- institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (p.46–49).
669. Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 157–185.
670. Martínez, C. (2018). Individualizing to Include All Children. <https://teachingstrategies.com/blog/9-tips-responsive-teaching/>
671. Maslow, A. H., Frager, R. (1987). *Motivation and Personality*. Harper and Row.
672. Matvieieva, O., Ovcharenko, N., Korchagina, A., Kuznetsova, O. & Grineva, V. (2019). Study of Aspects Facilitating «Lifelong Learning» Competence Development in High School Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*.
673. Mavrič, M. (2020). The Montessori Approach as a Model of Personalized Instruction. *Journal of Montessori Research*, 6(2), 13–25.
674. McCrindle, M. & Fell, A. (2021). *Generation Alpha*.
675. McCrindle, M., Fell, A. (2020). Understanding Generation Alpha. McCrindle Research. <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
676. McLuhan, M. (2005). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*.
677. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.
678. Melnychuk, T., Grubi, T., Aliksieieva, S., Maslich, S. & Lunov, V. (2022). Peculiarities of psychological assistance in overcoming the consequences of COVID-19: a resilience approach. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 1–2(17), 95–107. <https://doi.org/10.5114/nan.2022.117960>
679. Mijares, I. (n. d.). Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561. <http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1>

680. Milijević, S. (2003). *Interaktivna nastava matematike*. Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske
681. Models of blended learning. (n. d.). <http://www.dreambox.Com/blog/6-models-blended-learning>.
682. MUNI FSS. (б. д.). *How to Teach at the Time of Coronavirus? Recommendations for Teachers*. <https://psych.fss.muni.cz/media/3221865/how-to-teach-at-the-time-of-coronavirus.pdf>
683. Norman, E. (1974). *Gronlund Determining Accountability for Classroom Instruction*. Macmillan Pub Co
684. OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Czech Republic*. <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Czech-Republic-2020.pdf>
685. Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th And 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 1–9.
686. Pappas, C. (2014). Instructional Design Models and Theories: Individualized Instruction Model. ELearning Industry. <https://elearningindustry.com/individualized-instruction-model>
687. Personalized learning vs Individualized learning. (2014). Edmentum. <https://blog.edmentum.com/personalized-learning-vs-individualized-learning>
688. Personalized System of Instruction (PSI): Concept Definition. (2023). Athabasca University. <https://psych.athabascau.ca/open/keller/concept.php>
689. Polly, Y. (2021). Individual Learning: 4 Advantages and 2 Disadvantages. <https://yernimissendangpolly.wordpress.com/2021/01/03/individual-learning-4-advantages-and-2-disadvantages/>
690. Postlethwait, S. (1981). The Audio-Tutorial System – Success and Failures. *Journal of Special Education Technology*, 4(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/016264348100400208>
691. PowerSchool. (б. д.). <https://www.schoology.com/blog/flipped-classroom>

692. Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
693. Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2004). An activity-based approach to early intervention (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes. <https://eric.ed.gov/?id=ED491762>
694. Professional Learning. (б. д.). <https://www.jenniferchangwathall.com/>
695. Pulley, P. (2014). Blending Face-to-Face and Technology: Implementing Flipped K-12 Classrooms. *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments*, 105–119. [10.4018/978-1-4666-4912-5.CH008](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4912-5.CH008)
696. Purdue University. (n. d.). Postlethwait, S. N. (Samuel N.), 1918-. <https://archives.lib.purdue.edu/agents/people/1188>
697. Putri, W. T. A. & Umah, R. Y. H. (2020). The improving of higher order thinking skills as information filter for Alpha Generation. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 12(1), 125–138.
698. QAA. (2020). *Building a Taxonomy for Digital Learning*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf>
699. Raja, R. & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 33.
700. Recommendations for universities and colleges for implementing precautions to limit the spread of the Covid19 infection. (б. д.). <https://www.izm.gov.lv/en/media/3508/download>
701. Republica Portuguesa. (б. д.). Apoio às Escolas. <https://apoioescolas.dge.mec.pt>
702. Responses from our member States. (б. д.). <https://www.coe.int/en/web/education/responses-from-our-member-states>
703. Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.
704. Rogers, C. R. (1980). A way of being. Houghton Mifflin.
705. Romero, A. (2017). Colleges need to prepare for Generation Alpha. *CUNY Bernard M Baruch College*. https://academicworks.cuny.edu/bb_pubs/172/

706. Romiszowski, A. (1994). Individualization of Teaching and Learning: Where Have We Been; Where are We Going? *Journal of Special Education Technology*, 12(3), 182–194. <https://doi.org/10.1177/016264349401200302>
707. Rosett, A., & Vaughan, F. (2003). Blended learning. CEO Epic Group plc.
708. Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
709. Schultz, D. & Schultz, S. (2016). *Theories of Personality*. Cengage Learning.
710. Secretary-General of the European Commission. (2018). *ANNEX to the proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/public-register/public-register-search/?AllLanguagesSearch=False&OnlyPublicDocuments=False&DocumentLanguage=EN&ImmcIdentifier=ST%205464%202018%20ADD%201>
711. Shelestova, L. (2021). Methods of diagnosis of the world views of senior and junior school students. In *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* (pp. 341–360). Baltija Publishing.
712. Shemshack, A. & Spector, J. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environment*, 7, 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
713. Sladek, S. & Grabinger, A. (2018). Gen Z: The first generation of the 21st Century has arrived!
714. *Sloan Consortium*. (n. d.). IGI Global: International Academic Publisher. <https://www.igi-global.com/dictionary/the-sloan-consortium/29911>
715. SPRINGBOARD (DOBBANTÓ) PROGRAMME. (2018). ESLplus. <https://eslplus.eu/springboard-dobbanto-programme>
716. Steyn, M. (2015). *Critical Diversity Literacy: Routledge International Handbook of Diversity Studies*, 379–389.

717. Student Interest and Learning Survey. (n. d.). <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-my/wp-content/uploads/sites/3108/2019/06/15002417/Student-Interests-and-Learning-Survey-Activity1.pdf>
718. Student Interest Inventory. (2013). https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/VALUE_StudentInterestInventory.pdf
719. Survey on Social and Emotional Skills. (б. д.). <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/data.htm>
720. Tavaklase.lv. (б. д.). <https://www.tavaklase.lv>
721. TeachThought. (2021). *The Definition of Blended Learning*. <https://www.teachthought.com/learning/the-definitionof-blended-learning/>
722. Teleshcoala. (б. д.). <http://www.tvr.ro>
723. Tetzlaff, L., Hartmann, U., Dumont, H., & Brod, G. (2022). Assessing individualized instruction in the classroom: Comparing teacher, student, and observer perspectives. *Learning and Instruction*, 82, 101655. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101655>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475222000767>
724. Tetzlaff, L., Schmiedek, F. & Brod, G. (2020). Developing Personalized Education: A Dynamic Framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863–882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
725. The Glossary of Education Reform. (2015). Personalized Learning. <https://www.edglossary.org/personalized-learning/>
726. The HyFlex Course Model. (2020). <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf>
727. The VARK Questionnaire for Younger People. (2023). <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>
728. Thomas, G. & Crescimbeni, J. (1967). *Individualizing instruction in the Elementary School*. Random House

729. Thomson Job Impact Study: the Next Generation of Corporate Learning. (2002). Thomson. <https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/thompsonjobimpact.pdf>
730. Toffler, A. (1980). *The Third Wave*.
731. *Toolkit for collecting and analyzing data on attacks on education*. <http://toolkit.protectingeducation.org/>
732. Tootell, H., Freeman, M. & Freeman, A. (2014). Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation. In 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 82-90). IEEE.
733. Topuzov O., Malykhin O. & Aristova N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm “teachers–schoolchildren–parents” amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31.
734. Topuzov O., Malykhin O. & Aristova N. (2022). General secondary teachers’ views on educational process amid the Covid-19 pandemic: two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
735. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2021). System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” Amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03>
736. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R. & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
737. Topuzov, O., Malykhin, O., Usca, S., & Aristova, N. (2021). Ukrainian-Latvian comparative studies on university education: common European values and current

- challenges. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (1), 696–706. <https://lib.iitta.gov.ua/725971/>
738. Turk, V. (2017). *Understanding Generation Alpha*.
739. TVE Tipedia Glossary. (б. д.). <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/show=term/term=Blended+learning#start>
740. Twyman, J. S. (2018). Digital Technologies in Support of Personalized Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607620.pdf>
741. Učíme na diaľku. (б. д.). <https://www.ucimenadialku.sk/>
742. Učko. (б. д.). <https://apps.apple.com/us/app/učko/id1553871862>
743. UNESCO. (2020). Personalized learning within teacher education: a framework and guidelines. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>
744. Using an “interest inventory” to engage students in learning. (2023). McREL International. <https://www.mcrel.org/using-an-interest-inventory-to-engage-students-in-learning/>
745. Uzunboyly, H. & Tuncay, N. (2010). Divergence of digital world of teachers.
746. Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models. *ASTD*. <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
747. Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during Coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(3), 397–404.
748. Wallace, B. (2008). Raising the motivation and self-esteem of all learners by creating a climate for all talents to flourish: developing empowerment for life: research article. *Perspectives in Education*, 26(3), 19–28.
749. Webový portál k výuce na dálku MŠMT. (б. д.). <https://nadalku.msmt.cz/cs>
750. Werner, K. (1971). *Einheitlichkeit und Differenyierung im Bildungswesen*. Verl. Volk u. Wissen VEB.

751. What are your learning strength? (n. d.). <http://cvesidealab.weebly.com/uploads/2/9/5/1/295126/learningstylesinventorygrades3andup.pdf>
752. What is a HyFlex course? (б. д.). <https://blogs.onlineeducation.touro.edu/what-is-a-hyflex-course/>
753. What Is Blended Learning & Why It Matters. (б. д.). <https://blog.softchalk.com/what-is-blended-learning-and-why-it-matters>
754. Woodman, D. (2022). Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1(23), 55–69.
755. Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening Participation & Lifelong Learning Journal*, 1(1).
756. Wytyczne GIS, MZ i MEN w związku z otwarciem przedszkoli. (б. д.). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-dla-przedszkoli>
757. Yatsiuk, M. (2008). Adaptation of the academic selfregulation questionnaire of M. Rajan and D. R. Kornell (causal dimension scale II SRQ-A)]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 4, 45–48.
758. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students’ as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
759. Zahorulko, M. (2021). Modern Teaching Methods. In *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* (p.155–156).
760. Zahorulko, M. (2022). Methodological Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the Organization of the Educational Process in Schools in the 2022/2023 Academic Year. In *Наукова молодь – 2022* (p.254–256).
761. Zahorulko, M. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship “Traditional education and technological challenges in*

- teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries”:*
Internship proceedings (p. 17–21).
762. Zahorulko, M. (2023). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).
763. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
764. Zahorulko, M. (2023a). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультимінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).
765. Αρχική - Seminars Etwinning. (б. д.). <https://seminars.etwinning.gr>.
766. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. (б. д.). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/ΣΥΝ_ΣΤΟ_39676.pdf
767. Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. (б. д.). <https://e-me.edu.gr>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Топузов Олег Михайлович
Малихін Олександр Володимирович
Арістова Наталія Олександрівна
Алексєєва Світлана Володимирівна
Попов Роман Анатолійович
Барановська Олена Володимирівна
Шелестова Людмила Володимирівна

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

монографія

Електронне видання

Обсяг вид. 50,0 авт. арк.

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua