

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2017 РІК

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ЗА 2017 РІК

Київ
Педагогічна думка
2017

УДК 001.89:[001.32.37](477-25)(048.2)
А 69

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 11 від 27.11.2017 року)

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, член-кор. НАПН України, д. пед. н., проф. – головний редактор;
М. В. Головка, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Т. М. Засєкіна, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. С. Смолінчук, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
К. В. Гораиш, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
К. Ю. Ладоня, редактор.

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки
НАПН України за 2017 рік. – К.: Інститут педагогіки, 2017. – 224 с.

ISBN 978-966-644-398-5

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів і педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік.

Для науковців, педагогів, студентів.

УДК 001.89:[001.32.37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-398-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Педагогічна думка, 2017

Зміст

<i>Топузов О. М.</i> Результати наукових досліджень інституту педагогіки за 2017 рік та основні завдання на 2018 рік	10
Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)	17
<i>Дічек Н. П.</i> Феномен диференціації у середній освіті України на перетині століть: психолого-педагогічні аспекти	19
<i>Євтух М. Б.</i> Педагогічна система самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення	20
<i>Гупан Н. М.</i> Трансформація змісту шкільних підручників з історії України на зламі століть	21
<i>Антонець Н. Б.</i> Диференціація в шкільній освіті : колегіуми (1996 – 2010)	22
<i>Шевченко С. М.</i> Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти на прикладі польських шкіл і шкіл з 2-3 мовами навчання (1991-2010)	23
<i>Куліш Т. І.</i> Законодавче підґрунтя диференціацій у початковій освіті періоду 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.	25
<i>Загородня А. А.</i> Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект за 1991-2010 рр.	26
<i>Тонконог І. В.</i> Розвиток мережі закладів, які займалися на Полтавщині підготовкою вчителів (ХІХ – до 1917 р.)	27
<i>Шайдюк С. В.</i> До проблеми розвитку вищої військової освіти в незалежній Україні (1991-2013 роки)	28
<i>Лебедь В. М.</i> Актуальність дослідження ідеї фізичного виховання у спадщині Г. Ващенко й І. Боберського	29
<i>Ільчук І. Ю.</i> Потенціал технології розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання іноземної мови	30
<i>Кузьменко А. Ю.</i> Проблема персоналій в історико-педагогічних дослідженнях: С. Х. Чавдаров	31
Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США	32
<i>Локшина О. І.</i> Актуальність в Україні досвіду країн ЄС та США з реалізації стандарт орієнтованих трансформацій на рівні шкільної освіти	32
<i>Джурило А. П.</i> Децентралізаційні процеси в управлінні освітою: європейський досвід та українські перспективи	33
<i>Маріуц І. О.</i> Втілення принципу гуманізації освіти	34
<i>Тименко М. М.</i> Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених з проблеми трансформацій у шкільній освіті	35
<i>Шпарик О. М.</i> Перспективність досвіду США з диференціації навчання в українській загальноосвітній школі	36
<i>Глушко О. З.</i> Трансформації освітньої політики щодо розвитку школи в Україні..	37
<i>Гриненко Д. В.</i> Організаційні засади навчання іноземних мов у школах Сполученого Королівства Великої Британії та північної Ірландії	38
<i>Пироженко Л. В.</i> Проблема освіти дітей мігрантів в КНР	39
Прогнозування розвитку загальної середньої освіти як рівневої системи	41
<i>Пузіков Д. О.</i> Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти	42
<i>Онищук Л. А.</i> Результати експериментальної перевірки базових положень концепції прогнозування розвитку загальної середньої освіти	43

Цимбалару А. Д. Дидактичні засади прогнозування розвитку початкової загальної освіти	44
Гораиш К. В. Зміст програми підготовки педагогічних працівників до прогнозування розвитку загальної середньої освіти	45
Климчук І. О. Дослідження показників та критеріїв розвитку загальної середньої освіти в Україні	46
Мушка О. В. Аналіз прогнозних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні	47
Прохоренко О. О. Методика експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти	48
Люлькова Ю. М. Методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти України	49
Мезенцева О. І. Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні ..	50
Пархоменко Н. Є. Управлінські виклики в умовах упровадження концепції нової української школи	51
Красюк Л. Є., Пікуза С. І. Теоретико-методична підготовка вчителів до формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку гімназії	52
Красюк Ф. М. Модель інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів	53
Тюріна Л. Г. Упровадження інтегрованого навчального предмета в контексті застосування системи розвивального навчання в старшій школі	54
Моніторингові системи оцінювання якості освіти на основі тестових технологій	55
Ляшенко О. І. Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем	56
Лукіна Т. О. Організаційно-методичні засади моніторингових систем якості загальної середньої освіти	57
Жук Ю. О. Вихідні принципи педагогічних вимірювань в системах моніторингу якості освіти	58
Ващенко Л. С. Моніторингова система оцінювання рівня сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої школи багатопрофільного ліцею	59
Топузова А. В. До питання структури підручників географії	60
Гривко А. В. Оцінювання учнівської читацької грамотності як базового елемента операційного складника ключової комунікативної компетентності	61
Головко С. Г. Моніторинг сформованості предметних компетентностей як складник управління якістю освіти	62
Науменко С. О. Експериментальне визначення особливостей системи чинників, що впливають на формування схильностей і професійних інтересів учнів	63
Дворецька Л. П. Вплив форми тестового завдання на результат оцінювання навчальних досягнень учнів із математики	64
Формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових	66
Васьківська Г. О. Апробація моделі формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових: дидактико-методичний концепт	67
Барановська О. В. Основні результати дослідження проблеми конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції	69
Кизенко В. І. Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі формування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти	70

Косянчук С. В. Аксіологічні засади концептуальної моделі формування змісту профільного навчання: результати апробації	71
Кравчук О. П. Структурно-функціональна модель реалізації компетентнісного підходу у процесі конструювання змісту профільного навчання	72
Трубачева С. Е. Дидактичні умови проектування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових на основі метапредметного підходу	73
Чорноус О. В. Дидактичні особливості мультимедійних технологій у реалізації завдань профільного навчання	74
Скиба Г. М. Організаційно-дидактичні аспекти формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у навчальній діяльності	75
Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі	77
Савченко О. Я. Сутність міжпредметних зв'язків і міжпредметних завдань на уроках літературного читання	77
Бібік Н. М. Навчально-методичний комплект як інноваційний ресурс початкової освіти	78
Мартиненко В. О. Сучасні практики читання молодших школярів у взаємодії з екранними технологіями	79
Пономарьова К. І. Сутність і структура компетентнісно орієнтованих завдань	80
Прищепя О. Ю. Головні чинники запровадження диференційованого підходу до навчання письма першокласників	81
Онопрієнко О. В. Поєднання формульовального і підсумкового оцінювання в контролювальній діяльності вчителя й учня початкової школи	82
Листопад Н. П. Компетентнісний підхід до вивчення величин у початковій школі	83
Андрусенко І. В. Педагогічні умови формування екологічної грамотності молодших школярів на уроках природознавства	84
Вашуленко О. В. Аналіз комунікативно-мовленнєвих умінь у контексті видів усної мовленнєвої діяльності молодших школярів	85
Методика компетентнісно орієнтованого навчання історії та правознавства в основній школі	87
Ремех Т. О. Компетентнісно орієнтований підручник із основ правознавства	88
Пометун О. І. Як розвинути в учнів ставлення та аксіологічні уміння	89
Гунан Н. М. Особливості проектування компетентнісно орієнтованого підручника з історії	90
Власов В. С. Прийоми опрацювання дискусійних і вразливих питань в навчанні історії як чинник формування аксіологічної компетентності	91
Кришмарел В. Ю. Релігієзнавчий складник в курсі історії України у ЗНЗ	92
Малієнко Ю. Б. Візуальні джерела підручника всесвітньої історії (7 клас) як носії інформації про цивілізаційну значущість середньовіччя	93
Мацейків Т. І. Формування історичної компетентності на уроках культурологічного змісту в курсі історія України (7–8 кл.)	94
Мороз П. В. Дослідницькі завдання як засіб формування предметної компетентності учнів на уроках всесвітньої історії	95
Мороз І. В. Особливості роботи з історичними джерелами в умовах дослідницького навчання	96
Бондаренко О. В. Методика формування патріотизму учнів військових ліцеїв у навчанні історії України	97
Побєдаш І. В. Формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії	98

Шкатула О. П. Соціальні мережі як педагогічний інструмент	99
Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників	101
<i>Доротюк В. І.</i> Організаційно-педагогічні умови підготовки учнів старшої школи до вибору майбутньої професії	102
<i>Піддячий М. І.</i> Праця – основа життєдіяльності людини: допрофесійна підготовка старшокласників	103
<i>Доротюк О. Г.</i> Діагностика індивідуальних особливостей учнів як елемент допрофесійної підготовки	104
<i>Чудакова В. П.</i> Науково-методичне забезпечення формування конкурентоздатної особистості в умовах допрофесійної підготовки	105
<i>Рогоза В. В.</i> Вихідні положення системи допрофесійної підготовки старшокласників..	106
<i>Кохан О. В.</i> Профільне навчання у загальноосвітній школі в історичній ретроспективі	107
<i>Васьківський М. В.</i> Організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина – техніка»	109
<i>Залізнюк І. О.</i> Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у вищих навчальних закладах в умовах реформування освітньої системи в Україні..	110
<i>Герасимова О. І.</i> Теоретико-методологічні засади формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів	111
Методика навчання української мови учнів 8-9 класів	113
<i>Голуб Н. Б.</i> Реалізація завдань особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів у підручнику «Українська мова» для учнів 9 класу	113
<i>Горошкіна О. М.</i> Навчання синтаксису української мови учнів 8-9 класів: функційний аспект	115
<i>Ярмолюк А. В.</i> Реалізація текстоцентричного підходу під час навчання синтаксису складного речення в 9 класі	116
<i>Новосьолова В. І.</i> Формування синтаксичної компетентності учнів за новим підручником української мови для 8 класу	117
<i>Бондаренко Н. В.</i> Навчання синтаксису української мови у 8-9 класах на основі інноваційних підходів	118
<i>Галаєвська Л. В.</i> Формування діалогічних умінь в учнів 8-9 класів на уроках української мови	119
Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі	120
<i>Фасоля А. М.</i> Система роботи з підручником української літератури в процесі формування ключових компетентностей	121
<i>Уліщенко В. В.</i> Мотиваційно-ціннісна складова сучасного підручника української літератури	122
<i>Яценко Т. О.</i> Підручник української літератури як ефективний засіб формування компетентного учня-читача	123
<i>Бійчук Г. Л.</i> Методичний апарат підручника української літератури як засіб реалізації ключових і предметної компетентностей учнів старшої школи	124
<i>Тименко В. М.</i> Підручник української літератури в системі засобів формування компетентного учня-читача	125
<i>Тригуб І. А.</i> Апробація підручника з української літератури для 10 класу в контексті завдань нової української школи	126
Науково-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів з мов і літератур етнічних меншин на засадах компетентнісного підходу	128

Курач Л. І. Використання формульованого оцінювання на уроках російської мови в школах України	128
Фідкевич О. Л. Результати апробації використання компетентнісно орієнтованих завдань у процесі навчання російської мови в ЗНЗ України	129
Снегірєва В. В. Компетентнісно орієнтовані завдання як засіб формульованого оцінювання учнів із зарубіжної літератури	130
Бакуліна Н. В. Реалізація компетентнісного підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 класів з мови іврит	131
Дидактико-методичне забезпечення навчання української мови й літературного читання у 5 класі шкіл із національними мовами навчання ...	134
Петрук О. М. Методичний апарат підручника української мови для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин	135
Кудикіна Н. В. Цінності та ціннісні ставлення в контексті компетентнісного підходу до освіти (на прикладі літературного читання)	136
Кохно Т. Н. Специфіка уроків української літератури у 5 класі шкіл з мовами навчання національних меншин: передумови до переосмислення змісту курсу	137
Хорошковська Т. П. Особливості змісту підручників літературного читання для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин	138
Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі	140
Редько В. Г., Сушко І. А. Готовність учнів початкової школи до оволодіння компетентнісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов	141
Полонська Т. К. Особливості формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів	143
Пасічник О. С., Сушко І. А. Інтеграція краєзнавчого компонента у зміст навчання іноземних мов учнів початкової школи	144
Басай Н. П. Сучасні засоби компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи	145
Колесник К. В. Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів шкіл з вивченням новогрецької мови на засадах компетентнісного підходу	146
Бондар І. Ю. Формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови: результати анкетування	147
Науково-методичне забезпечення навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах	149
Надтока О. Ф. Дидактичні засади навчання географії України	150
Назаренко Т. Г. Практично-дослідна діяльність як основа формування географічної компетентності	151
Криловець М. Г. Використання науково-популярної літератури в позакласній роботі з географії	152
Ковчин Н. А. Навчання географії в загальноосвітній школі на основі врахування нового напрямку – когнітивістики	153
Надтока В. О. Особливості реалізації змісту географії України на понятійній основі	154
Яценко В. С. Компетентнісне спрямування вивчення курсу фізичної географії України	155
Побидайло Н. Г. Форми і методи краєзнавчої роботи у процесі вивчення фізичної географії України	156
Гончарова Н. О. Вплив інноваційних процесів на розвиток природничих наук	156
Часнікова О. В. Формування підприємницької компетентності школярів у процесі навчання географії	157

<i>Булгаков В. П.</i> Історичний аналіз геоморфологічних понять в підручниках географії	158
Науково-методичне забезпечення навчання природознавства в старшій школі ...	160
<i>Льченко В. Р.</i> Методологічні основи формування структури та змісту програми з природознавства (10-11 кл.), підручника «Природознавство» (11 кл.)	161
<i>Гуз К. Ж.</i> Методична система навчання природознавству в старшій школі	162
<i>Льченко О. Г.</i> Складники навчального середовища вивчення природознавства в старшій школі	163
<i>Гринюк О. С.</i> Результати дослідження змісту біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11»	164
<i>Ляшенко А. Х.</i> Хімічний модуль підручника «Природознавство»-11	165
Науково-методичні засади компетентісно орієнтованого навчання біології і хімії в основній школі	166
<i>Величко Л. П.</i> Ресурсне забезпечення наскрізної змістової лінії <i>підприємливість і фінансова грамотність</i> у навчанні хімії в основній школі	166
<i>Вороненко Т. І.</i> Компетентісно-орієнтовані завдання як спосіб перевірки компетентностей	167
<i>Козленко О. Г.</i> Використання моделей різних типів у створенні компетентісно-орієнтованих завдань з біології	168
<i>Коршевнюк Т. В.</i> Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання біології на компетентісній основі	169
<i>Матяш Н. Ю.</i> Реалізація наскрізної змістової лінії «екологічна безпека і сталий розвиток» в умовах компетентісно-орієнтованого навчання біології	170
<i>Рибалко Л. М.</i> Реалізація змістових ліній навчання біології в умовах впровадження компетентісного підходу	171
Науково-методичне забезпечення навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні	173
<i>Непорожня Л. В.</i> Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики	174
<i>Головко М. В.</i> Наукові підходи у формуванні змісту навчання фізики й астрономії в профільній школі	175
<i>Засєкіна Т. М.</i> Цілі і завдання курсу фізики і астрономії профільного рівня	176
<i>Засєкін Д. О.</i> Добір змісту з фізики й астрономії до підручників профільного рівня	177
<i>Сіній В. В.</i> Використання принципу BYOD при вивченні фізики в старшій школі на профільному рівні	178
<i>Мельник Ю. С.</i> Особливості формування предметної компетентності старшокласників у процесі розв'язування фізичних задач	179
<i>Крячко І. П.</i> Особливості проектування та реалізації змісту астрономічного складника природничої освіти в профільній школі	180
Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання математики в старшій школі на профільному рівні	182
<i>Бурда М. І.</i> Методичні вимоги до відбору компетентісно орієнтованого змісту математики в старшій школі	183
<i>Тарасенкова Н. А.</i> Організація навчання стереометрії на профільному рівні в умовах компетентізації	184
<i>Васильєва Д. В.</i> Профільне навчання математики в умовах реалізації елементів STEM-освіти	185
<i>Ващуленко О. П., Сердюк Е.Г.</i> Формування підприємницької компетентності на уроках математики у старшій школі	186

Василюк Н. І. Потенціал курсу математики у формуванні фінансової грамотності учнів	187
Тарнавська С. С. Практичне спрямування формування обчислювального складника математичної компетентності учнів початкової школи	187
Науково–методичне забезпечення поглибленого навчання інформатики в основній школі	189
Лапінський В. В. Сучасні підходи до визначення змісту навчання інформатики ...	189
Семко Л. П. Методичні підходи до вивчення поглибленого курсу інформатики в основній школі	191
Бірілло І. В. Хмарні технології у навчанні майбутніх архітекторів	192
Пономаренко Л. В. Дидактичні особливості створення комп'ютерних засобів навчання для початкової школи	193
Єрмак І. О. Навчання дизайн-проектування з використанням графічних комп'ютерних програм	194
Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі	196
Тарара А. М. Проблема проектування ефективного змісту профільного навчання технологій у старшій школі та результати її вирішення	197
Мачача Т. С. Методологічні засади культурологічного змісту технологічної освіти	198
Туташинський В. І. Кохан О. В. Результати проектування змісту профільного навчання з основ машинознавства	199
Вдовченко В. В. Дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості учнів профільних класів за спеціалізацією «художньо-проектна творчість»	200
Вдовченко В. В., Бабка І. П. Практична зорієнтованість науково-методичного посібника «художньо-проектна творчість» для вчителів технологій	201
Вдовченко В. В., Сорочан Н. М. Посібник для вчителя технологій – складник навчального комплексу для неперервної системи національної художньо-проектної освіти	203
Теорія і технології управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами	205
Калініна Л. М. Методологічний контекст фундаментального дослідження «теорія і технології реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітніми навчальними закладами»	208
Паращенко Л. І. Розвиток загальної середньої освіти у ракурсі соціальних змін ..	210
Мелешко В. В. Мережева взаємодія як умова організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості	212
Топузов М. О. Модернізаційні процеси в умовах інформаційної економіки в освіті	213
Онаць О. М. Особливості впровадження концептуальної моделі управління розвитком громадсько активної школи	214
Стемковська Я. Є. Специфіка активної взаємодії в управлінні розвитком організаційної культури	216
Матвєєва Г. Д. Експериментальний майданчик всеукраїнського рівня – «академія дитячої творчості»	217
Шевчук Л. М. Програмно-методичне забезпечення розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів початкових класів	219
Попович Л. М. Результативність упровадження моделі громадсько-активної школи в освітню практику	220
Малюга М. М. Професійна діяльність керівника сфери освіти у контексті законодавчих змін	221
Калініна Г. М. Дискурс - аналіз концептів громадсько-державного управління керівниками шкіл	222

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2017 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2018 РІК

О. М. Топузов, док. пед. наук, член-кореспондент НАПН України

За звітний період в Інституті педагогіки НАПН України виконувалася 21 науково-дослідна робота (далі НДР), з яких 7 фундаментальних та 14 прикладних. У 2017 році завершується дослідження 5 фундаментальних та 9 прикладних НДР. У 2018 році заплановано розпочати 3 фундаментальні та 11 прикладних досліджень. Тенденція до збільшення кількості прикладних досліджень відповідає стратегічним напрямам удосконалення наукової діяльності установи, зокрема, щодо посилення практичної спрямованості НДР відповідно до сучасних суспільних запитів.

Здійснювані дослідження концентруються навколо проблем теорії та методики шкільного навчання, теоретичних і науково-методичних засад формування змісту освіти на різних його ступенях, управління розвитком освіти й контролю за її якістю, теоретично і практично значущих питань історії педагогіки та порівняльної педагогіки.

До основних результатів фундаментальних досліджень, завершених у 2017 році, слід віднести розроблені й обґрунтовані:

- концептуальну модель формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантного та варіативного складників;

- концептуальні положення (аспекти) теорії формування творчої особистості учня у процесі профільного навчання технологій у старшій школі;

- стратегічні напрями розвитку технологічної освіти в загальноосвітній школі в контексті взаємозв'язку структури й змісту початкової, основної та старшої школи;

- організаційно-методичні засади системи моніторингу якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій в Україні, вихідні принципи педагогічних вимірювань у системах моніторингу якості освіти;

- модель комплексного механізму управління як систему базових механізмів управління розвитком закладів освіти та ЗСО (механізм підготовки й розвитку педагогічного персоналу, механізм координації, контенту освіти, освітньо-інформаційного середовища, інформатизації, організаційно-економічних механізмів, механізмів розвитку та саморозвитку персоналу й освітнього процесу, оцінювання та експертизи, цільовизначення й менеджменту/фінансування системи ЗСО, інвестиційних механізмів) та технологій їх реалізації в освітню практику;

- перспективність використання зарубіжного досвіду країн ЄС та США з реалізації стандарторієнтованих трансформацій в Україні: *розкрито*, що освітні реформи, які визначено законодавчими й стратегічними документами, спрямовано на синхронізацію української шкільної освіти з освітою у провідних країнах Європи (у форматі ЄС) та США, включно з стандартизацією.

Прикладні дослідження було спрямовано на розроблення науково-методичного забезпечення профільного навчання та розвиток методичних систем в основній школі. Вагомими результатами досліджень є розроблені й апробовані:

концепції:

- літературної освіти у старшій школі;
- навчання географії України в основній та старшій школі

методики:

- навчання української мови учнів 8-9 класів на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів;

- компетентісно орієнтованого навчання історії та правознавства в основній школі;

- навчання фізики й астрономії в старшій школі, що забезпечують формування природничо-наукової та предметної компетентностей старшокласників у процесі навчання фізики; інтегроване навчання фізики й астрономії;

- навчання природознавства в старшій школі, втілення в ній інтегрованого, особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів;

- навчання математики у старшій школі, у якій реалізовано результативно-діяльнісну характеристику навчання алгебри та початків аналізу й геометрії на профільному рівні, види і зміст предметних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих) та ключових компетентностей, мінімальні набори спеціальних еталонних задач для кожного рівня навчання, що є способом розв'язання визначеної проблеми конкретизації очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів;

принципи добору навчальних матеріалів до змісту підручників та навчальних посібників з географії України (9-10 кл.), фізики й астрономії (10-11 кл.), математики (10-11 кл.), інформатики (7- 9 кл.) української мови (8-9 кл.), української літератури (10 кл.), природознавства (11 кл.), з мови іврит (3-4 кл.), російської мови (5 кл.), зарубіжної літератури (5 кл.);

модель сучасного методичного посібника «Методика компетентісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7 класі»;

систему прийомів і методів:

- організації компетентісно орієнтованого навчання історії та правознавства учнів основної школи, систему пізнавальних завдань із формування предметних компетентностей учнів з історії, методичні підходи до формування етнокультурних понять у відповідності з логікою вивчення й розкриття історичного навчального матеріалу;

- оволодіння природничо-науковою компетентністю як здатністю оперувати базовими закономірностями природи, формування у старшокласників цілісних знань про природу та природничо-наукової картини світу, сформованості образу природи як основи життєствердного наукового образу світу, наукового мислення;

- забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 класів з мови іврит та ромської мови), 5-6 класів з російської мови на засадах компетентнісного підходу до навчання.

У процесі виконання перехідних науково-дослідних робіт:

- досліджено прогностні моделі розвитку загальної середньої освіти, які було розроблено в незалежній Україні;

- обґрунтовано критерії та показники, за якими прогнозуватиметься розвиток загальної середньої освіти;

- розкрито роль керівників освітньої галузі досліджуваного періоду у зміні освітніх парадигм в Україні;

- доведено збереження у перше десятиріччя незалежного існування України наступності (з попередніми здобутками) у підходах до поглиблення процесів диференціації й індивідуалізації в середній школі;

- визначено організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина-техніка», «людина-знакова система», «людина-художній образ», «людина-природа», критерії ефективності допрофесійної підготовки в умовах профільного навчання;

- з'ясовано компонентний склад компетентнісно орієнтованих завдань з біології та хімії, реалізацію наскрізних змістових ліній в умовах компетентнісно орієнтованого навчання біології та хімії;

- обґрунтовано концептуальні засади розроблення дидактико-методичного супроводу компетентнісно орієнтованого навчання учнів початкової школи української мови, літературного читання, математики, курсу «Я у світі», природознавства;

- розроблено концептуальні підходи, теоретико-методичні й дидактичні засади проектування компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені наукові результати знайшли своє відображення у підготовленій науковій, виробничо-практичній та навчальній продукції. За завершеними НДР підготовлено 68 рукописів планової продукції (з них, наукової – 8, виробничо-практичної – 25, навчальної – 35). Уже надруковано і впроваджується 6 підручників та 1 посібник, 12 рукописів – мають гриф Міністерства освіти і науки. У цьому році надруковано і впроваджено 26 видів продукції, яку було підготовлено за звітний період і за попередні роки.

Відповідно до Положення про впровадження результатів науково-дослідних робіт Інститутом забезпечено упровадження одержаних результатів та підготовлених рукописів відповідно до визначених рівнів, етапів і форм. Аналіз документів, що підтверджують впровадження, засвідчує, що користувачі, чиє коло професійних інтересів стосується галузі середньої загальної освіти й педагогічної науки, широко використовують у своїй практичній діяльності наукові результати досліджень науковців Інституту педагогіки.

Повний текст чи анотації неопублікованих наукових робіт систематично розміщується на сайті Інституту, що забезпечує 100% впровадження продукції, підготовленої у ході фундаментальних і прикладних НДР. Наукова продукція Інституту педагогіки постійно експонується на виставках «Сучасні заклади освіти», «Інноватика в сучасній освіті». У цьому році відзнаки виставки отримали О.М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. А. Покась за науково-методичну розробку «Комплект матеріалів з науково-методичного забезпечення навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах». Журі конкурсу також відзначило комплекти навчальних посібників відділів початкової освіти та математики: К. І. Пономарьової та Н.П. Листопад.

Високий рівень підготовленої продукції засвідчує її відзначення у конкурсі НАПН України на кращі наукові роботи:

– у номінації «За кращий підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» дипломом I ступеня відзначено В. І. Новосьолову і Н. В. Бондаренко, дипломом III ступеня – Д. В. Васильєву й О. І. Глобіна;

– у номінації «За кращу енциклопедію, словник, довідник» дипломом I ступеня відзначено Т. І. Мацейків, Т. Г. Назаренко, Л. С. Смолінчук.

Для впровадження результатів НДР широко використовуються можливості науково-практичних заходів: міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів, круглих столів тощо. Інститут педагогіки НАПН України у цьому році традиційно провів міжнародну науково-практичну конференцію «Проблеми сучасного підручника», міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогічна компаративістика», науково-практичну конференцію «Зміст і технології шкільної освіти», які мають широке визнання серед наукової й педагогічної громадськості. Традиційно пройшов відкритий Всеукраїнський конкурс на здобуття іменних премій відомих учених, що працювали в Інституті педагогіки і зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки (за номінацією «Історія педагогіки» – імені Я. Мамонтова, «Дидактика» – імені В. Помагайби, «Методики навчання» – імені С. Гончаренка).

На особливу увагу заслуговують інформаційні заходи, які проводяться в онлайн режимі. До цьогорічної WEB-конференцій «Учені НАПН України – українським учителям» було долучено не лише науковців Інституту, а й співробітників інших установ НАПН України, які в онлайн-режимі презентували свої науково-методичні напрацювання широкому колу учасників. Відеозапис усіх виступів зберігається на youtube каналі Інституту педагогіки.

Оперативному висвітленню результатів наукових досліджень сприяють фахові видання, в яких Інститут педагогіки є засновником (3 видання) або співзасновником (6 видань).

Науковий доробок Інституту педагогіки за звітний період висвітлено у понад 400 публікацій, з яких більше 20 у зарубіжних виданнях, та близько 100 у вітчизняних наукових фахових виданнях, що входять до наукометричних баз. Розпочато роботу зі створення профілів науковців Google+ та професійних груп у мережі Facebook.

Окремо слід відзначити внесок науковців Інституту у формування національного фонду шкільних підручників. Щороку авторськими колективами наукових співробітників Інституту розробляються підручники й навчально-методичні комплекти нового покоління. За звітний період підготовлено, видрукувано й масово впроваджується 18 підручників для 9 класу і понад 50 навчально-методичних посібників для школи (усі з грифом МОН).

Належна увага в Інституті приділяється експериментальній перевірці результатів науково-дослідних робіт, апробації пропонованих нововведень. Загальна кількість педагогічних експериментів у 2017 році – 40, з них: всеукраїнського рівня – 21, регіонального рівня – 2; за угодами про співпрацю на підставі рішення вченої ради Інституту педагогіки – 17. Загальна кількість експериментальних навчальних закладів – 355, з них всеукраїнського рівня – 181, регіонального рівня – 26, рівня структурного підрозділу Інституту педагогіки НАПН України (за угодами про співпрацю) – 148.

Особливої уваги заслуговують два масштабні експерименти всеукраїнського рівня із модернізації навчально-виховного процесу в початковій школі, у ході яких здійснюється розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти. Перевіряються різні моделі організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі, варіанти інтеграції змісту освіти, способи проектування освітнього простору.

Значна частина експериментів всеукраїнського рівня присвячена перевірці інноваційних підходів, що розробляються в ході НДР, зокрема: науково-методичному забезпеченню навчання фізики в основній школі, як механізму реалізації оновленого змісту фізичної освіти; апробації методичної системи навчання з предметів природничо-математичного циклу на засадах компетентісного підходу; дидактичному забезпеченню варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у основній і старшій школі і т.п.

Науковці Інституту здійснюють не лише перевірку власних розробок, а й допомагають педагогічним колективам навчальних закладів, які самостійно ініціюють експериментальне дослідження. Під час наукових консультацій відбувається безпосереднє дослідження стану методичної роботи вчителів, пошук шляхів розв'язання педагогічних і методичних проблем у заданих конкретних умовах.

Результати експериментальної діяльності покладено в основу інноваційних змін змісту й програмно-методичного забезпечення, навчально-виховного процесу та управлінської діяльності закладів системи загальної середньої освіти.

Масштабною є науково-експертна й прогностична діяльність Інституту педагогіки у співпраці з Міністерством освіти і науки України. Впродовж 2017 року за провідної ролі науковців Інституту здійснено оновлення навчальних програм для 5-9 класів, розроблення навчальних програм для старшої профільної школи. Науковці відділу початкової освіти мають додаткове та

відповідальне навантаження у створенні нового Державного стандарту початкової загальної освіти, укладанні Типових освітніх і навчальних програм, розробленні експериментального навчально-методичного забезпечення (підручників, дидактичних матеріалів для учнів, методичних – для вчителів), науковому консультуванні масштабного експерименту, який розпочато у 100 школах України.

Налагоджено співпрацю з багатьма громадськими організаціями, які є активними партнерами у здійсненні науково-дослідної, науково-методичної, дослідно-експериментальної та проектної роботи, зокрема такими, як: Асоціація керівників шкіл України (АКШУ), Агенція з освітньої політики, громадська організація «Вчителі за демократію», Асоціація ім. В. Сухомлинського, Громадська рада при Міністерстві освіти і науки України, Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Міжнародний фонд «Відродження», Інститут розвитку освіти тощо. Результатом співпраці з видавництвами стали проекти із розроблення серії збірників завдань з перевірки й формування предметних компетентностей (вид-во «Оріон»), збірок щорічних методичних рекомендацій до нового навчального року (вид-ва «Ранок» та «Оріон»).

Одним із пріоритетних напрямів діяльності Інституту є міжнародне наукове співробітництво із зарубіжними освітніми й науковими установами, яке координується відділом Міжнародних зв'язків та наукової співпраці.

В рамках проекту «Україна – ЄС: транскультурні порівняння в освітніх дослідженнях» за напрямом Жана Моне програми «Еразмус+» в травні 2017 р. відбулася I Міжнародна наукова конференція для аспірантів «Україна-ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях», а в липні була проведена перша літня школа.

У рамках договору з Науково-методичною установою «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Беларусь діє конференція «КАФЕДРА (наука онлайн)» на освітньому порталі партнерів. У 2017 році разом з АКШУ започатковано Міжнародну науково-практичну школу «Якість і економіка освіти».

У рамках договору з Хучжоуським університетом (Китайська Народна Республіка) в Інституті розпочато підготовку докторів філософії з КНР, досягнуто домовленості про заснування міжнародного електронного наукового видання (Республіка Беларусь, КНР, Україна) та стажування в КНР.

Значна увага приділяється в Інституті підготовці наукових кадрів вищої кваліфікації. Інститут має ліцензію на освітню діяльність у сфері вищої освіти на третьому освітньо-науковому рівні у галузі знань «01 Освіта», за спеціальностями: 011 – освітні, педагогічні науки, 013 – початкова освіта, 014 – середня освіта, і розпочав підготовку докторів філософії.

В Інституті працюють три спеціалізовані вчені ради (Д 26.452.01 – докторська, К 26.452.03, К 26.452.05 – кандидатські).

За звітний період було здійснено низку практичних заходів, які суттєво вплинули на удосконалення матеріально-технічної бази. Основні зусилля тут було спрямовано на розвиток будівництва та реконструкції приміщень,

проведення своєчасного ремонту, забезпечення матеріально-технічних і санітарно-гігієнічних умов для організації робочого процесу, вироблення та втілення ефективного адміністративного й фінансового менеджменту, режиму економії видатків, впровадження енергоощадних технологій.

Зокрема, було здійснено заходи із енергозбереження, оновлення обладнання, комп'ютерної техніки та програмного забезпечення. У 2017 році в повному обсязі виплачуються всі передбачені надбавки за вчене звання та науковий ступінь, планується виплата матеріальної допомоги. Збільшено майже у 5 разів (порівняно з попереднім роком) фінансування наукових відряджень. Наразі виконується робота з проведення тендеру на закупівлю нового комп'ютерного обладнання з програмним забезпеченням.

Наукова й науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України за 2013-2017 рр. розглядалась на Президії НАПН України й отримала позитивну оцінку.

Результати аналізу роботи Інституту педагогіки НАПН України у 2017 році свідчать, що його наукова й науково-організаційна діяльність здійснюється на належному рівні. Водночас, актуальним завданням є широка популяризація фундаментальних здобутків Інституту, їх використання у контексті модернізаційних змін у новій українській школі. Розроблені науковцями Інституту педагогіки та апробовані в шкільній практиці зміст та дидактико-методичне забезпечення загальної середньої освіти мають стати основою при створенні нових Державних стандартів початкової та базової загальної освіти, Типових освітніх і навчальних програм, експериментального навчально-методичного забезпечення (підручників, дидактичних матеріалів для учнів, методичних – для вчителів). Важливими напрямками наукових досліджень є розроблення інструментарію проведення державної підсумкової атестації в основній школі у формі ЗНО, дослідження умов, форм і методів формування ключових компетентностей.

Перспективи розвитку Інституту педагогіки, перш за все, пов'язані з тими завданнями, які закладено у новому Законі «Про освіту» та з механізмами його імплементації й функціонування: участь у розробленні закону «Про загальну середню освіту», освітніх стандартів й програм, нового покоління навчально-методичного забезпечення, стандартів професійної діяльності вчителя та керівника закладу освіти, нормативного функціонування центру для сертифікації вчителів. У зв'язку з прийняттям закону про інклюзивну освіту, яким передбачено принцип «школа для всіх» є доцільним перегляд методології досліджень, що спрямовані на розроблення навчально-методичного забезпечення й технологій навчання в загальноосвітній школі. Особливо нагальною в цьому аспекті є організація спільних заходів і досліджень з Інститутом спеціальної педагогіки та Інститутом психології ім. Г. Костюка.

Пріоритетним завданням є також інтеграція Інституту педагогіки НАПН України до європейського освітньо-наукового простору та започаткування міжнародної асоціації наукових установ – дослідників освіти.

**НАПРЯМ: ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА
ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ
УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Реєстраційний номер: 0116U003183 Роки виконання: 2016 – 2018 рр.

**Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р пед. наук, професор, завідувач
відділу історії педагогіки**

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– На основі аналізу державних законів, постанов, концепцій і програм про розвиток освіти в Україні у досліджуваний період, а також резолюцій освітянських з'їздів **доведено**, що в освітній політиці держави в аспекті диференціації й індивідуалізації навчання в школі спостерігалася тенденція до врахування ідей, запитів освітянського загалу, до модернізації навчального процесу в дусі європейського досвіду й традицій (розроблення стандартів початкової і середньої освіти; введення дванадцятибальної шкали оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл; скасування примусового «другорічництва» і складання перевідних іспитів як конкретних виявів боротьби з учнівськими стресами; перехід старшої школи на профільне навчання, що по суті поглибив процеси диференціації й індивідуалізації в середній освіті; введення незалежного ЗНО досягнень учнів). **Розкрито** роль керівників освітньої галузі досліджуваного періоду (В.Г.Кременя) у зміні освітніх парадигм в Україні. **Доведено** збереження у перше десятиріччя незалежного існування України наступності (з попередніми здобутками) у підходах до поглиблення процесів диференціації й індивідуалізації в середній школі, яка забезпечила швидке оновлення українськими вченими колишніх напрацювань у напрямі широкої психологізації освіти. Психологізація стала визначальним вектором гуманізації освітньої галузі, а її реальним утіленням – створення й узасаднення психологічної служби у школі. **Висвітлено вперше** внесок українських психологів (Ю. Гільбух, В.Моляко, Г.Балл) у процес індивідуалізації шкільного навчання, в обґрунтування підходів до освіти обдарованих дітей.

– **Схарактеризовано** особливості українського шкільного підручникотворення у галузі суспільствознавчих предметів, зміст яких почали орієнтувати на задоволення потреб оновленого суспільства у творенні національної історії. До особливостей віднесено: високий ступінь політизації текстів підручників, перегляд більшості подій і явищ української історії з позиції національної держави і демократизації суспільства, введення нових тем для вивчення й вилучення тих, що були традиційними для радянських часів. **З'ясовано**, що істотним набутком методичної думки у сенсі індивідуалізації навчання суспільствознавчих предметів стало принципово нове конструювання не лише змісту підручників, а й розроблення інноваційних методів його засвоєння учнями.

- **Репрезентовано** розвиток в Україні (2000-2006 рр.) різних типів загальноосвітніх шкіл (на основі аналізу нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, що унормовували діяльність середніх загальноосвітніх закладів різного типу). Узагальнено матеріали щодо оцінок діяльності, її ефективності у таких закладах. **Висвітлено** своєрідність функціонування вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл, яка підпорядковувалася ідеї диференційованого підходу до тих, хто навчається. **Встановлено й описано** типи й характер діяльності середніх навчальних закладів, що створювалися у перші десятиліття незалежності з метою якнайширше забезпечити індивідуалізацію середньої освіти, а саме – розвиток здібностей, обдарувань і талантів дітей (спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми).

- **З'ясовано**, що з проголошенням незалежності в Україні, як багатонаціональній державі, було забезпечено умови для відродження і розвитку освіти й культури всіх національних меншин. **Зібрано й відображено** кількісну статистику роботи шкіл для дітей різних національних меншин. Описано, де, якого типу, з якою мовою навчання і як працювали школи для дітей національних меншин. Встановлено, що зміст навчально-виховного процесу в усіх школах України був єдиним для усіх, однак він (у різний спосіб – факультативи, недільні групи) забезпечував спрямованість на розвиток культури народів, які мешкають на теренах України. Розкрито, яким обсягом вітчизняний стандарт базової і повної середньої освіти передбачав стисле вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні мови». Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, а також про сучасні етно-національні процеси. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах («Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України», «Культура та мистецтво України» тощо). **Показано**, що до навчальних планів шкіл з польською мовою навчання увели предмети: «Історія Польщі» та «Географія Польщі», а в школах з українською та російською мовами навчання відкривали класи та групи з польською мовою навчання. **Доведено**, що з 1992 р. в Україні спостерігався перехід від факультативного вивчення рідної мови у школах національних меншин до введення її як навчального предмета, до створення окремих класів і шкіл з національною мовою навчання.

- **З'ясовано**, що в перше десятиріччя незалежності України було сформовано законодавче поле та розроблено нормативно-правову базу для становлення і розвитку національної системи освіти, яка забезпечила законодавче підґрунтя для зовнішньої і внутрішньої диференціації у початковій освіті. Нові нормативно-правові документи стимулювали швидкі зміни в шкільній практиці кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема: створення нових навчальних закладів (гімназій, ліцеїв, колегіумів), введення в навчально-

виховний процес нових предметів, розроблення різноманітних концепцій розвитку школи, у тому числі й початкової ланки освіти.

– Відповідно до останньої та попередніх планових тем, **актуалізовано** питання фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах України (протягом ХХ ст.) у контексті історико-теоретичних та науково-практичних аспектів розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки з метою поширення знань про педагогічну діяльність (розділ монографії); **розкрито** актуальні проблеми самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, представлено узагальнені характеристики структурно-змістових компонентів педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, пов'язано з проблемою індивідуалізації освіти; **реконструйовано** розвиток протягом ХІХ ст. (до 1917 р.) мережі навчальних закладів, які готували молодь на Полтавщині до вчителювання. **Обґрунтовано** актуальність дослідження вищої військової освіти в незалежній Україні, ідеї фізичного виховання у спадщині українських педагогів Г.Ващенко та І.Боберського.

ФЕНОМЕН ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ НА ПЕРЕТИНІ СТОЛІТЬ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Н. П. Дічек, докт. пед. наук

Встановлено, що у перше десятиліття незалежного існування нашої держави українські науковці в галузі педагогічної психології активізували роботу щодо скерування навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, сприяючи розвитку й практичному втіленню ідей про **гуманізацію** освіти, яку було задекларовано у матеріалах першого Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (1992), у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ ст.») (1993), в оновленому (порівняно з 1991 р.) й відредагованому Законі про освіту (1996), поглиблено й доповнено у рішеннях другого Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2001), у Національній Доктрині розвитку освіти (2002). Учені-психологи зробили вагомий внесок у підготовку й здійснення переходу національної освіти від парадигми «школи учіння» до дитиноцентрованої, особистісно орієнтованої парадигми (середина 1990-х – перші роки ХХІ ст.). *З'ясовано*, що найбільш значущим вектором процесу гуманізації школи й поглиблення індивідуалізації шкільного навчання в Україні у досліджуваний період стала багатоаспектна психологізація освітньої галузі, а реальним утіленням психологізації – створення психологічної служби у школі (1993 р.), посилення уваги до практичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів. **Обґрунтовано** роль В.Г.Кременя як керівника освітньої галузі (1999-2005) у зміну й узасаднення освітньої парадигми (дитиноцентризм) в Україні на теоретико-методологічному й практичному рівнях.

Доведено, що на початку ХХІ ст., відбулося значне посилення уваги з боку держави до питань психологізації освітнього процесу й у школі, й у підготовці психолого-педагогічних кадрів. Водночас таке збільшення піклування про психолого-педагогічне забезпечення розвитку особистості пояснюємо великою мірою активністю наукової та освітянської спільнот та їхнім впливом на прийняття владою доленосних рішень в освітній сфері (матеріали першого (1992) та другого (2001) всеукраїнських з'їздів працівників освіти України). Реальним досягненням у використанні потенціалу практичної психології, визнанням її затребуваності й корисності стало створення у 1998р. Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як наукової установи Академії педагогічних наук України. До компетенції Центру увійшло й здійснення диференційованого підходу до дітей і молоді з особливими потребами шляхом науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, координації їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, а також до форм і методів роботи консультантів.

Вперше розкрито внесок у процес індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу українського психолога Ю. З. Гільбуха (1928-2000), пов'язаний з генеруванням ідей та визначенням шляхів розв'язання проблеми навчання обдарованих дітей, з обґрунтуванням засад функціонування психологічної служби у школі. Учений вивчав феномен «згасання обдарованості» у дітей, який тлумачив або як відсутність у структурі обдарованості творчого компонента, тобто випадок, коли дитина справді може бути обдарованою, однак лише у контексті суто пізнавальних здібностей, а насправді талант обов'язково передбачає наявність творчих задатків (їх могло чи не бути, чи вони не були своєчасно й належною мірою розвинуті), або як наявність несприятливих зовнішніх обставин розвитку, невідповідність потреб подальшого поступу розумово обдарованої дитини умовам навчання і виховання, наприклад, навчання у так званому змішаному класі. Він критикував спроби забезпечити індивідуальний підхід до дітей з підвищеними здібностями у межах звичайного класу. До важливих умов розвитку таланту вчений відносив й вироблення у дитини ще у дошкільному віці вміння вчитися, а роль, вплив батьків на формування здібностей у молодшому й середньому шкільному віці визначав як величезне, значною мірою неосвоєне джерело розумового виховання дитини.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА САМОПІЗНАННЯ І ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

М. Б. Євтух, академік НАПНУ, докт. пед. наук

Важливим аспектом розроблення питань індивідуалізації освіти є дослідження проблеми самопізнання і самовдосконалення. Засади для її розроблення створено у філософській, психологічній, культурологічній педагогічній науках. За допомогою їх напрацювань створено передумови для

теоретичного обґрунтування педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності відповідно до потреб сучасної педагогічної практики. У підручнику «Педагогічна система самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення» (2017, М. Б. Евтух, Т. В. Черкашина) **розкрито** актуальні проблеми самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення, представлено узагальнені характеристики структурно-змістових компонентів педагогічної системи самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення.

Обґрунтовано й описано інтегративні рівневі характеристики особистісно-професійного самовдосконалення, професійної компетентності, комунікативної культури, що відображають зміст трирівневої моделі трансформації самосвідомості розумно мислячого педагога відповідно до прийнятих критеріїв та якісних показників, що дозволяють об'єктивувати самооцінку відповідно до заявлених параметрів.

Здійснено теоретико-методологічну інтерпретацію змісту, парадигмальних характеристик термінів «особистісно-професійне самовдосконалення», «педагогічна система», проведено педагогізацію емпіричних результатів дослідження проблеми самопізнання і самовдосконалення до рівня наукових знань, простежена ієрархія системоутворювальних понять. Концепція дослідження включала чотири взаємопов'язаних концепти (методологічний, теоретичний, змістовий, практичний), які сприяли реалізації основної ідеї дослідження, розробленню, науковому обґрунтуванню й ефективному застосуванню педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення.

Обґрунтовано й описано методику (виходячи із інтегративних рівневих характеристик) педагогічної діагностики зацікавленості й внутрішньої готовності суб'єктів педагогічної діяльності до самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення. Охарактеризовано траєкторію самовдосконалення як перспективу подальших особистісно-професійних досягнень.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ

Н. М. Гупан , докт. пед. наук., професор

Перші шкільні підручники з вітчизняної історії в незалежній Україні з'явилися вже на початку 90-х років. Їх зміст відображав спроби авторів задовольнити потреби оновленого суспільства в національній історії й водночас – ще містив рудименти радянської історіографії. У цих підручниках чимало подій української історії, які в радянській історіографії оцінювались негативно, набували позитивної оцінки (зокрема події 1917-1921 рр. в Україні пов'язані з діяльністю Центральної Ради, Гетьманату та Директорії, тепер висвітлювались авторами як здобуток визвольних змагань). Наприкінці 90-х років ті ж події вже трактувалися як

Українська революція. Водночас жовтневі події 1917 р. в Петрограді, що за радянської доби кваліфікувалися як Велика Жовтнева соціалістична революція, були понижені у статусі до «більшовицького перевороту».

З'явилися у підручниках матеріали, пов'язані з релігійним життям, голодомором, кризовими явищами у житті радянського суспільства тощо. Новими були й теми, пов'язані із здобуттям Україною незалежності. До підручників повертались заборонені за радянських часів політичні діячі (М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра, Д. Донцов та інші).

Окрім появи нових тем у шкільних підручниках з історії, здійснювалося й корегування тих, що вивчались за радянських часів. Наприклад, Київська Русь висвітлювалась вже не як «колиска трьох братніх народів» - а як давня українська держава. Із змісту вилучено Велику Вітчизняну війну і школярі вивчали ці події в контексті Другої світової.

Характерно, що тексти підручників з історії 90-х – початку 2000-х років залишалися вкрай перенасиченими політичною історією і, в цьому плані, нагадували радянські шкільні навчальні книги.

Пошуки нових підходів до висвітлення подій і фактів історії України іноді приводили авторів шкільних підручників, услід за академічними дослідниками, до сумнівних тверджень і висновків. Помітним було, наприклад, захоплення багатьох з них терміном «революція». Деякі історики стали називати революцією події Національно-визвольної війни українського народу XVII ст., розпад СРСР та інші явища. Подальше висвітлення історичних подій в Україні більшістю дослідників та авторів шкільних підручників розглядалося вже виключно крізь призму революції. Боротьба політичних еліт, що переросла в «рух громадської непокори, організований прихильниками кандидата від опозиції після 2-го туру президентських виборів 2004 р. в Україні» отримав назву «Помаранчева революція».

Отже, упродовж перших десятиліть незалежності України зміст шкільних підручників з історії зазнав суттєвої трансформації, обумовленої переглядом більшості подій і явищ української історії з позиції національної держави і демократизації суспільства.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: КОЛЕГІУМИ (1996 – 2010)

Н. Б. Антонець, канд. пед. наук

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

Згідно із статтею 9 першої редакції Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) назву колегіум мав право отримати загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів. Термін навчання у колегіумі, як і в інших загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня, відповідно до статті 12 цього ж документу визначався у 3 роки.

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

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

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКИХ ШКІЛ І ШКІЛ З 2-3 МОВАМИ НАВЧАННЯ (1991-2010)

С. М. Шевченко, канд. пед. наук

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена протягом років незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла

відображення в Законах «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про освіту» (2017), Конституції України (1996), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. У ході дослідження *встановлено*, що складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні й у цьому контексті – шкіл національних меншин.

З'ясовано, що на початок 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 21 044 шкіл, з них 3 – польських і понад 130 шкіл з 2-3 мовами навчання: угорсько-російська, молдовсько-російська тощо. Загалом у 96–97-х рр. функціонувало 2 363 шкіл з кількома мовами навчання. Наприкінці 2010 р. працювало 20 249 загальноосвітніх навчальних закладів (4 668 968 учнів), з них 5 – польських і 1 тис. 503 заклади з кількома мовами навчання (українсько-польська, українсько-російська, угорсько-російська, українсько-російсько-румунська тощо), з них 7 – приватних. У школах з польською мовою навчання до навчальних планів введено предмети: «Історія Польщі» і «Географія Польщі»; іноземна мова (замість російської); курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» та «Географія України», дидактичний краєзнавчий матеріал соціокультурного розвитку учнів про культуру, звички, традиції, свята, головні історичні події тощо. У школах з українською, російською мовами відкривалися спеціальні класи факультативних груп, де вивчалася польська мова у 5–11 класах. У 2010 р. було 8 338 учнів, які вивчали польську мову як предмет, 3 516 – факультативно чи в гуртках, з них існувало 90 груп (590 тис. учнів) з вивчення польської мови. У школах з 2–3 мовами навчання, крім рідної, української й російської у 1–11 класах, як предмет, вивчалася мова інших національностей. Крім того, відбувалося забезпечення національних меншин можливістю здобуття початкової освіти рідною мовою, які компактно проживали в межах освітнього регіону, зокрема шляхом вирішення на місцевому рівні, за рішенням обласних Рад відкривалися школи з 2–3 мовами навчання.

Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв і культури інших народів. *Доведено*, що зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності. Школи поділялися за національною ознакою і мовами навчання.

Показано, що освіта національних меншин у 1991–2010 рр. декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною літературою. Створено можливості вивчати мови національних меншин, зокрема молдовську, польську, румунську, словацьку, угорську та інші у ВНЗ як окрему дисципліну завдяки співпраці України з Польщею, Угорщиною, Румунією та Молдовою.

ЗАКОНОДАВЧЕ ПІДГРУНТЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ПЕРІОДУ 90-Х РР. ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Т. І. Куліш, канд. пед. наук

З'ясовано, що окреслення особливостей диференціації в початковій освіті періоду 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. необхідно розпочинати з осмислення перспектив і пріоритетів освітньої сфери, визначених законодавчими та нормативно-правовими документами досліджуваного періоду. Так, у ст. 6 Закону України «Про освіту» (1991 р.), який слугував основою для всіх інших нормативно-правових документів у галузі освіти на початку 90-х рр. ХХ ст. зазначалося, що освіта має бути гнучкою, прогностичною, безперервною й різноманітною. У ст. 42 Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.) вказувалося на те, що українська освіта повинна бути багатоукладною та варіативною, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіативного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів. Серед стратегічних завдань реформування змісту загальної середньої освіти зазначалася необхідність забезпечення можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей дітей; впровадження педагогічних інновацій, інформатизація, запровадження державних стандартів освіти, нових навчальних планів, програм, тощо.

Встановлено, що активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяли положення Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) щодо типів загальноосвітніх навчальних закладів, організації навчально-виховного процесу, навчального навантаження учнів тощо. Водночас з 2000 року розпочалися масштабні зміни в освітній політиці на державному рівні, які остаточно утвердили варіативність шкільної освіти, а саме: постанова Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 річний термін навчання» (2000 р.), «Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа)» (2001 р.).

На основі аналізу державних документів щодо шкільної освіти вказаного періоду **доведено**, що нові нормативно-правові документи стимулювали швидкі зміни в шкільній практиці кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема: створення нових навчальних закладів (гімназій, ліцеїв, колегіумів), введення в навчально-виховний процес школи нових предметів, розроблення різноманітних концепцій розвитку школи, у тому числі й початкової ланки освіти.

Дослідження **показало**, що в перше десятиріччя незалежності України розроблено нормативно-правову базу для становлення й розвитку національної системи освіти, яка слугує законодавчим підґрунтям для зовнішньої і внутрішньої диференціації у початковій освіті.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗА 1991-2010 РР.

А. А. Загородня, канд.пед.наук

Обґрунтовано, що у сучасних умовах розвитку шкільної освіти головну увагу зосереджено на особистості кожного учня, пріоритетним визнано створення умов, необхідних для розвитку закладених природою індивідуальних задатків і здібностей. Одним із можливих шляхів реалізації такого завдання є диференціація змісту навчання у середній школі. У такому контексті важливою стає мотивація в учнів особистісного сенсу навчання як чинника розвитку їхньої індивідуальності, спрямованість освіти на екзистенційні потреби людини (свободу буття, вільний вибір життєвого шляху, світогляд, самостійність і відповідальність, самореалізацію, саморозвиток, самовизначення, творчість). Зазначимо, що диференціація змісту навчання також набуває нового забарвлення сьогодні в контексті філософії людиноцентризму в освіті. Ця філософія, яку було покладено в основу парадигми сучасної освіти, ставить людину, її неповторну індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом як найвищу цінність суспільного буття.

Встановлено, що диференціація змісту навчання в 90-х рр. ХХ ст. потребувала впровадження ідеї людиноцентризму в шкільне навчання, а тому затребуваним стало вдосконалення освітнього процесу, модернізація змісту освітньої галузі, розроблення нових методів і форм організації навчання дітей.

З'ясовано певні тенденції диференціації змісту шкільної освіти (особливо старшої школи), які здійснювались під впливом розроблених і впроваджуваних вперше, відповідно до стандартів європейської освіти, державних стандартів початкової і середньої освіти. Показано, що метою загальної середньої освіти стало створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості. Саме тому, одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти було впровадження диференціації змісту навчання, тобто такий освітній процес, для якого характерним є врахування індивідуальних особливостей учнів, їх глибоке вивчення, виокремлення на цій основі типологічних груп і організація їхньої діяльності за допомогою різних методів і прийомів.

Для 90-х років минулого століття характерним було наголошення на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень цього періоду – створення моделей диференціації та навчання на основі технологічних позицій, повне розмежування технологій індивідуалізації та диференціації навчання. Для сучасного етапу розвитку освіти характерним є поєднання технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі навчання учнів та розроблення педагогічних засад цього процесу.

РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ, ЯКІ ЗАЙМАЛИСЯ НА ПОЛТАВЩИНІ ПІДГОТОВКОЮ ВЧИТЕЛІВ (XIX – ДО 1917 Р.)

І. В. Тонконог

Вивчаючи проблему розвитку професійної підготовки вчителів у довготривалій ретроспективі й регіональному вимірі, встановили, що процес становлення й розвитку фахової підготовки учителів на теренах Полтавської губернії розпочався з 1817 р., коли почав функціонувати перший на українських землях Російської імперії Інститут шляхетних дівчат. Він готував збіднілих дівчат-дворянок (або сиріт) до виконання ролі гувернанток – домашніх учительок і виховательок. Жіночі навчальні заклади краю забезпечували педагогічною освітою жіноцтво вже усіх верств населення, а саме: Жданівська церковно-учительська школа (для дітей всіх верств населення); жіночі гімназії (для дітей дворян, купецтва, багатих міщан); Інститут шляхетних дівчат (спочатку для дітей дворян, пізніше – для дітей духовенства і купців); парафіяльні училища (для дітей духовенства, заможних і багатих). Жінки здобували педагогічну освіту в мережі духовних навчальних закладів (2 парафіяльні училища в Полтаві та Лубнах та одне неповне училище у Великих Будищах та одна церковно-учительська школа), в державних (Інститут шляхетних дівчат, Полтавська Маріїнська, Роменська, Златопольська, Прилуцька, Лубенська гімназії) та приватних навчальних закладах – гімназія В. Ахшарумової, гімназія М. Павелки, гімназія Н. Старицької, гімназія П. Вахніної, гімназія В. Морозовської (всі – у м. Полтава), гімназія Т. Федоренко (м. Прилуки).

У період після 60-х рр. в парафії з метою підготовки педагогічних кадрів створили також спеціальні навчальні заклади, які підпорядковувались духовному відомству: а) церковно-учительська школа (Олександрівсько-Миколаївська школа (Полтава), яка готувала вчителів для початкових навчальних закладів усіх типів; б) Гурбинецька, Харківецька, Лубенська, Градижська двокласні учительські школи, які готували вчителів для шкіл грамоти, курс навчання в яких був розрахований на 3 роки, а програма навчання відповідала програмі 1-го та 2-го класу двокласної церковнопарафіяльної школи та націлювала на педагогічну професію. Для підвищення кваліфікації учителів, які працювали, організовувалися короткострокові учительські курси. Учителів-чоловіків готували також такі духовні заклади, як Полтавська духовна семінарія, 4 духовні училища.

Узагальнено, що зміст освіти в закладах Полтавщини різного типу складався з таких компонентів: суспільно-духовна (Закон Божий, історія релігії, катехізис, вітчизняна історія); філологічна (російська та церковнослов'янська мови, історія літератури, латинська, німецька та французька мови); природничо-математична (географія, арифметика, фізика, космографія), фахова (педагогіка, педагогічна психологія, дидактика, гігієна, часткові методики, педагогічна практика), естетично-трудова (церковні співи, каліграфія, рукоділля, музика, гімнастика, малювання, чистописання).

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ (1991-2013 РОКИ)

С. В. Шайдюк

Вивчення нормативно-законодавчих документів й наукових джерел дало змогу встановити, що станом на сьогодні в Україні сформована національна система військових навчальних закладів за видовим принципом. Вона є запорукою розвитку Збройних сил держави, адже спроможність виконання військовослужбовцями (службовцями) завдань за призначенням є у прямій залежності від якості здобутої ними військової підготовки. За положеннями міжнародного права однією з обов'язкових ознак державності певного політико-територіального об'єднання людей є збройні сили (армія). Тому доцільним є вивчення історії розвитку військової освіти як підготовки висококваліфікованих кадрів національних Збройних сил у вищих військових навчальних закладах у добу незалежності. Ще Н. Мак'явеллі наголошував: головні засади держави – хороші закони і хороше військо.

З'ясовано, що сучасна система військової освіти України почала створюватись у 1991 р. одночасно з отриманням нашою країною незалежності та початком розбудови її Збройних сил. Після розпаду СРСР Україні у спадщину залишилась безсистемна сукупність 33 вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) та 73 військові кафедри цивільних навчальних закладів, які не відповідали політичним потребам держави та її економічним можливостям. У зв'язку зі змінами мети та завдання функціонування Збройних сил України, що виникли зі зміною державного статусу, перед вищим політичним та військовим керівництвом держави постала проблема реформування й системи військової освіти, що лишилася у спадок від колишнього СРСР. З урахуванням історичного досвіду розпочалася трансформація військової освіти на всіх рівнях підготовки військовослужбовців – починаючи з ліцеїстів, курсантів й охоплюючи кадрових офіцерів та офіцерів запасу. Сучасний етап розвитку Збройних сил України висуває нові підвищені вимоги до підготовки кадрових військовослужбовців, як суто професійної, так і морально-психологічної, ідеологічної.

Аргументовано, що протягом визначеного хронологічними рамками дослідження історичного часу в Україні поступово була сформована система військової освіти, яка включає органи військового управління, мережу ВВНЗ та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів (ВНП ВНЗ) і побудована на основі принципу забезпечення неперервного ступеневого навчання офіцерських кадрів з урахуванням специфіки їхньої військової служби. У ВВНЗ та ВНП ВНЗ проводиться навчання військових фахівців для Збройних Сил та інших військових формувань за повним переліком напрямів та спеціальностей підготовки у межах державного замовлення.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення, що визначення й характеристика тенденцій, які спостерігалися у вищій військовій освіті України

у 1991- 2013 рр. дасть матеріал для прогностичних передбачень щодо подальшого розвитку системи військової освіти у нашій державі.

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА І І. БОБЕРСЬКОГО

В. М. Лебедь

Вивчення науково-педагогічної літератури доводить, що проблема фізичного виховання особистості як ніколи гостро постає в сучасному суспільстві. Несприятлива екологічна ситуація, зниження життєвого рівня більшої частини населення України негативно впливають на стан здоров'я й стиль життя людей. Навчальне перевантаження, малорухливий спосіб життя, не належне задоволення (у зв'язку з наявністю у сьогоденні багатьох зовнішніх і внутрішніх, суто педагогічних причин) фізкультурно-спортивних інтересів і потреб дітей та молоді, не відповідне потребам забезпечення рівня їхньої фізичної підготовленості доповнюють негативні аспекти, що істотно впливають на стан здоров'я учнів. Вирішення зазначених питань в Україні здійснюється шляхом реформування системи освіти, розроблення й упровадження державних цільових програм, що відображені в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття, 1993), Національній програмі «Діти України» (2013), Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998), «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст.» (2002), а також у новому Законі про освіту (2017).

Зважаючи на те, що творчий пошук нового неможливий без знання й переосмислення історичного досвіду минулого, використання національних традицій, стверджуємо, що творча адаптація до сучасності попередніх здобутків здатна посприяти віднайденню відповідей на нагальні виклики, що постали перед сучасною школою, зокрема й у галузі фізичного виховання й спорту. Розпочатий у 1990-ті роки процес відновлення об'єктивної історії української освіти й педагогічної думки, повернення замовчуваних і забутих імен видатних педагогів – учених й учителів, ще далекий від завершення. А в контексті проблем фізичного виховання і здоров'язбереження української молоді особливо важливим є звернення до спадщини таких українських педагогів, як Григорій Ващенко (1878-1967) та Іван Боберський (1873-1947). Перший розробив теоретичні засади фізичного виховання української молоді (концепція «тіловиховання»), а другий накопичив цінний практичний матеріал із фізичного розвитку, виховання й загартування молоді.

Обґрунтовано доцільність здійснення порівняльного аналізу ідей Г.Ващенко та І.Боберського для презентації й застосування корисного історичного досвіду, встановлення суспільно-культурного й педагогічного підґрунтя поглядів згаданих діячів на необхідність покращення й розвитку фізичної культури української молоді з опорою на національний дух і традиції.

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

І. Ю. Ільчук

Швидке оновлення інформаційного поля, велика кількість джерел інформації, нові вимоги сучасного ринку праці до компетентностей працівника обумовлюють актуальність проблеми розвитку критичного мислення учнів для сучасної української педагогічної науки та практики.

Узагальнення думок багатьох дослідників дає змогу визначити критичне мислення як особливий тип мислення, який передбачає мисленнєві операції високого рівня, спрямовані на вироблення обґрунтованих умовиводів та оцінок, а також прийняття зважених рішень внаслідок ретельного опрацювання наявної інформації.

Критичне мислення слід розвивати системно, технологічно. Відтак, методи, прийоми, засоби розвитку критичного мислення становлять особливу технологію, яку застосовують у навчанні різних предметів. Оскільки методика навчання кожного окремого предмета є специфічною, технологія розвитку критичного мислення має адаптуватися з урахуванням особливостей змісту предмета, в межах якого вона реалізується, зокрема іноземної мови.

З огляду на головну мету навчання іноземної мови в школі, яка полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, очевидною є можливість і нагальна потреба у застосуванні цієї технології на уроках з іноземної мови. Адже якісна комунікація виступає водночас інструментом і результатом розвитку критичного мислення. Наявність чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо – передбачає роботу з різного виду інформацією через її аналіз, обговорення, створення учнем монологічного або діалогічного висловлювання в усній та писемній формі. Це створює широке підґрунтя для розвитку критичного мислення засобами іноземної мови.

Особливий набір методів розвитку критичного мислення, спрямованих на роботу з текстом у широкому сенсі (усним, письмовим, у вигляді зображення тощо) з метою формування мисленнєвих навичок вищого порядку та засвоєння когнітивних стратегій обробки інформації з різних джерел, дозволяє не лише урізноманітнити діяльність учнів на уроці, а й залучити їх до активного спілкування іноземною мовою для спільного пошуку й дослідження.

Крім того, ознайомлення з культурою інших країн, зіставлення її з культурою власної держави, що є складовою змісту навчання іноземної мови, дозволяє навчати учнів розуміти й осмислювати соціокультурні реалії інших країн, виховувати відкритість і толерантне ставлення до інших культур та їх представників. Це дозволяє учням успішніше долати труднощі мови, стає поштовхом до вдосконалення комунікативних умінь та навичок з метою повного та точного вираження своїх міркувань та аргументацій, захисту власної позиції тощо.

ПРОБЛЕМА ПЕРСОНАЛІЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: С.Х.ЧАВДАРОВ

А. Ю. Кузьменко

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх його сферах, зокрема і в галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають перед суверенною Україною. Вимогою сьогодення є відродження української школи, яка має увібрати в себе кращі народні та загальнолюдські ідеали і традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки минулого й сучасності. Концепція національного виховання й Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» визначили головною метою виховання передачу молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його ментальності, своєрідності світогляду й на цій основі – формування в ньому особистісних рис громадянина вільної і незалежної України.

Сучасна парадигма освіти й виховання потребує критичного осмислення минулого, яке б допомогло поліпшити умови життєдіяльності людини з метою її подальшого руху і розвитку. Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя й діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

У розвитку теорії та практики сучасного національного шкільництва особливого значення набуває вивчення історії української освіти й педагогічної думки, яка завжди персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями (О. Сухомлинська). У цьому контексті слід відзначити наукові дослідження, присвячені історії українського шкільництва, які помітно активізувалися в останні роки (Л. Березівська, Л. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Т. Завгородня, Н. Коляда, І. Курляк, Н. Побірченко, Б. Ступарик, І. Стражнікова, О. Сухомлинська та ін.).

На межі ХХ – ХХІ ст. з'явилася низка праць, присвячених новому прочитанню спадщини окремих педагогів-мислителів, відкриттю нових імен, поверненню в історико-педагогічний контекст окремих періодів. Щоб витримати логіку історико-педагогічних досліджень, ми звертаємось до постаті Сави Христофоровича Чавдарова: педагога-практика, методиста, культурно-освітнього, громадського діяча. Багатогранність педагогічної спадщини С. Х.Чавдарова та досвіду його освітньої діяльності, значущість ідей педагога для сучасної теорії та практики навчання й виховання – тема наукового пошуку, яка може збагатити історію української педагогіки.

НАПРЯМ: ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

Реєстраційний номер: 0115U003080. Роки виконання: 2015–2017 рр.

Науковий керівник: О. І. Локшина, докт. пед. наук, професор,

завідувач відділу порівняльної педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **узагальнено** наукові ідеї щодо напрямів і характеру освітніх трансформацій шкільної освіти країн ЄС та США,
- **розглянуто** концептуальний вимір феномену трансформацій в освіті та розкрито підходи зарубіжних та українських науковців до його трактування;
- **доведено** уніфікаційний характер освітніх трансформацій в країнах ЄС та США під впливом політики міжнародних організацій;
- **акцентовано** на закономірностях, які розглядаються як стійкі зв'язки між складовими освіти, в умовах глобалізації та європеїзації;
- **охарактеризовано** різнобічний поступ трансформацій на рівні шкільної освіти у форматі ключових тенденцій: децентралізації, гуманізації, стандартизації та диференціації освіти в аналізованих країнах;
- **розкрито** сутність трансформацій у системах шкільної освіти країн ЄС та США як змін, що визначають вектор її розвитку, охоплюючи структуру, зміст, навчальний процес, оцінювання освітніх результатів;
- **виявлено** виклики, що супроводжують трансформації в освіті у баченні європейських та американських учених;
- **окреслено** перспективи використання зарубіжного досвіду в умовах інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простори.

АКТУАЛЬНІСТЬ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ КРАЇН ЄС ТА США З РЕАЛІЗАЦІЇ СТАНДАРТОРІЄНТОВАНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ НА РІВНІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О. І. Локшина, докт. пед. наук

Доведено актуальність досвіду країн ЄС та США з реалізації стандарторієнтованих трансформацій в Україні. *Розкрито*, що освітні реформи, визначені законодавчими і стратегічними документами, спрямовано на синхронізацію української шкільної освіти з освітою у провідних країнах Європи (у форматі ЄС) та США, включно з стандартизацією. Уряд України затвердив політичну пропозицію щодо реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016), в якій основою її функціонування проголошуються нові компетентнісно-орієнтовані освітні стандарти.

Концептуальні засади нової української школи ґрунтуються на Законі України «Про освіту» (2017), в якому стандарти освіти визначено одним із складників системи національної освіти, разом із рівнями і ступенями освіти, кваліфікаціями, освітніми програмами, учасниками освітнього процесу тощо.

Виявлено, що в рамках реформи стандартизації освіти (як складової боротьби країн за ефективність використання коштів на освіту на засадах ринкової ідеології) акцент робиться на освітні результати, що передбачає запровадження вимірювальних освітніх стандартів паралельно із запровадженням зовнішнього стандартизованого тестування та моніторингу якості освіти. Офіційно затверджені освітні стандарти (зі статусом державних/національних) з переліком цілей, часто базового навчального плану, стандартів базових предметів/освітніх галузей, стандартів успішності учнів) перетворилися на спільність для країн в умовах гомогенізації освітньої політики під впливом стратегічних орієнтирів міжнародних організацій – ООН, Світового банку, ОЕСР, ЄК тощо.

Охарактеризовано виклики цього процесу у баченні європейських та американських учених – зосередження на аспекті якості за рахунок рівного доступу до якісної освіти усій молоді відповідного віку, включно з представниками національних меншин, дітей з особливими потребами, малозабезпеченими верствами населення; звуження змісту освіти до базових навичок когнітивного характеру, який залишає поза увагою ціннісні та, емоційні складові; неврахування національних особливостей/традицій в освіті; експансія ринково-базованої моделі освітніх стандартів; використання виключно результатів тестів з опанування стандартами для подальшого напряму навчання учнів (що призводить до ранньої та постійної селекції); ефективності роботи шкіл та вчителів тощо.

Зроблено висновок про важливість зваженого підходу при проведенні глобальних реформ в Україні, врахуванні національних традицій і вивчених уроків.

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ

А. П. Джурило, канд. пед. наук

Доведено, що децентралізація є ключовою з реформ, які зараз активно впроваджуються в Україні. Важливість цієї реформи зумовлена стратегічними потребами країни у балансуванні інтересів між центром та регіонами та, фактично, передумовою подальшого розвитку держави. Відбуваються зміни в адміністративній системі, розпочато формування об'єднаних територіальних громад (ОТГ). Отримуючи більше повноважень та джерел фінансування, ОТГ зможуть значно краще розвивати свій край, враховуючи, насамперед, власні потреби, а конкуренція між ними сприятиме більш інтенсивному піднесенню та економічному розвитку регіонів і країни.

Децентралізація управління освітою в Україні є складовою реформи децентралізації та покликана враховувати місцеві інтереси щодо вибору моделей управління, добору і структурування змісту освіти, моделей трансляції і фінансового забезпечення.

Виявлено, що в країнах Європейського Союзу (ЄС) історично склалися різні моделі управління освітою (англосаксонська – Велика Британія, Шотландія; континентальна – Іспанія, Франція; змішана – Австрія, Німеччина). Навіть в умовах зближення освітньої політики у рамках ЄС освітні системи залишаються унікальними у кожній країні з різним ступенем централізації-децентралізації. Водночас *розкрито*, що останнім часом відбуваються процеси децентралізації навіть у країнах з традиційно централізованим управлінням, дедалі більше повноважень передається на місцевий рівень.

З'ясовано, що пошуки шляхів оптимізації управління освітою тривають у Європі протягом останнього двадцятиріччя. У засадничому документі Європейської Ради щодо розвитку освітнього сектора в державах-членах ЄС «Стратегічна рамка європейського співробітництва в освіті і професійному навчанні» – «Освіта і професійне навчання 2020» (2009) підкреслюється, що важливим є покращення управління й розвиток лідерства в європейському просторі

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. децентралізація управління є одним з головних трендів реформування систем освіти провідних країн світу. Освітні реформатори розглядають політику децентралізації як інструмент наближення результатів діяльності школи до реальних потреб суспільства та економіки, підвищення ефективності її діяльності та якості освіти.

Перерозподіл влади та сфер відповідальності у сфері загальної середньої освіти має на меті активізацію управлінського потенціалу нижчих рівнів управління та якісну зміну ролі центрального уряду у процесах управління. Разом із цим відбувається трансформація контролюючої функції держави – від безпосереднього адміністрування освітніх ресурсів та процесів до контролю кінцевих результатів при одночасному наданні максимальної свободи дій для досягнення поставлених цілей.

ВТІЛЕННЯ ПРИНЦИПУ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

І. О. Маріуц , канд. пед. наук

Питання гуманізації освіти набуває нового звучання серед науковців країн Європейського Союзу та Сполучених Штатів Америки. Все більшої актуальності воно також набуває в українській освіті, закріпивши свої позиції в новому Законі «Про освіту» (2017 р.). Дослідивши представленість гуманістичної тенденції у вітчизняному освітньому полі, *виявлено*, що мета освіти повністю відповідає ідеалам гуманістичного світогляду, оскільки передбачає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей,

формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей. Зокрема, у *ст. 6* Закону вказані засади людиноцентризму, забезпечення рівного доступу до освіти, розвиток інклюзивного освітнього середовища, свободи у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, як основ державної політики у сфері освіти. Запроваджено поняття академічної свободи, наголошується на автономії навчальних закладів. Окремими пунктами виведено демократизм і гуманізм.

Про роль науково-педагогічних працівників у сприянні гуманізації освіти зазначено у *ст. 54*, а також про дотримання педагогічної етики, поваги до гідності, права, свободи і законних інтересів всіх учасників освітнього процесу, захищати їх під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психічного насильства, приниження честі та гідності. У *ст. 55* наголошується на зобов'язанні батьків утверджувати норми суспільної моралі: правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності. Такі постулати свідчать про остаточне затвердження курсу вітчизняної освітньої політики на гуманізацію та наміри держави до повноцінного єднання з європейським освітнім простором.

Узагальнено досвід втілення принципу гуманізації освіти на прикладі громадської школи Барселони (Іспанії) «La Verneda». Безпосередньо представлено підходи до організації навчально-виховного процесу, окреслено образ педагога-гуманіста у цьому процесі на основі поглядів видатного бразильського мислителя, педагога та психолога Пауло Фрейре (Paulo Freire), на праці якого посиляються педагоги-гуманісти сучасності Європи, Америки та інших частин світу.

Зроблено *висновок*, що її успіх забезпечено зорієнтованістю школи на формування світогляду своїх учнів, на поглибленому вивченні літератури та філософії, що виноситься у позашкільну діяльність. Підтримуються ініціативи творчої самодіяльності учасників громадської школи, що значно впливає на їхній розвиток. *Обґрунтовується* позиція викладача такого закладу, як наставника, друга, який виявивши повагу до учнів, маючи педагогічний такт, створює сприятливу для навчання атмосферу, завойовує авторитет учнів гуманним ставленням та виявом ерудованості, обізнаності (за Фрейре).

ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ З ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

М. М. Тищенко, канд. пед. наук

Встановлено, що інноваційні перетворення в освіті є об'єктом наукових інтересів широкого кола вчених-освітян зарубіжжя. Відомі теоретики освіти розвинених країн – Ф. Гесс, Р. Елмор, Г. Левін, Е. Ліберман, Д. Хопкінс, Л. Ерл, Б. Левін, Д. Харт, М. Фуллан, М. Барбер, С. Бурк, С. Болл, Д. Вітті, Ш. Гевіртц, П. Мортімор, А. Глетгорн та інші аналізують не лише історичний контекст або чинники, що зумовлюють зміни в освіті, зміст конкретного процесу чи особливості та частковості освітніх перетворень, а й працюють над з'ясуванням

логіки кожного процесу, виокремлення закономірностей, виділення загального, що дає змогу сфокусуватися на суттєвих компонентах змін.

Українські та російські науковці, такі, як А. Василюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Н. Авшенюк, І. Іванюк, О. Локшина А. Сбруєва А. Епштейн, К. Корсак, Н. Лавриченко, Л. Березівська, Л. Пуховська, О. Савченко, З. Малькова, О. Матвієнко, В. Мясніков, О. Огієнко та інші аналізують характерні для сьогодення трансформації в освітніх системах розвинених країн, висвітлюють джерела інновацій, причини змін і чинники, що детермінують їх напрямки.

Визначено ключові поняття поля трансформаційних процесів в освіті, якими оперують вітчизняні та зарубіжні науковці, а саме: «реформа», «реформування», «реформація», «освітня реформа», «шкільна реформа», «інновація», «трансформація», «модернізація», «зміна» та ін.

З'ясовано, що формування вітчизняних стратегій освітнього розвитку відбувається в умовах становлення української реформології, на базі якої здійснюються спроби моделювання освітніх змін, управління інноваційним розвитком освіти. У працях Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівської, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, А. Мисюк, А. Олійник, Л. Оніщука, С. Ніколаєнка, Л. Пуховської, О. Савченко, А. Сбруєвої, С. Старовойт, О. Удода, К. Геращук та інших представлено обґрунтування сутнісних характеристик освітніх змін у контексті багатовимірності й неоднозначності досліджуваних процесів. Подальшого осмислення набувають питання співвіднесення, взаємозумовленості, взаємопроникнення інноваційних процесів, процесів реформування, трансформації, освітніх змін і суперечливих поглядів, що пояснюють ці явища.

Виявлено, що процес реформування загальної середньої освіти може бути успішним за умови, коли ефективні зміни та перетворення у системі шкільної освіти будуть не лише зберігати надбаня вітчизняної наукової школи та національних традицій, але водночас враховувати прогресивні ідеї та успішний досвід реформування загальної середньої освіти розвинених країн ЄС та США, де приділяється велика увага освітнім інноваціям, виокремлюючи найвагоміші позитивні здобутки.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСВІДУ США З ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

О. М. Шпарик, канд. пед. наук

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується, що задля здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно створити умови для диференціації навчання та індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей. У процесі реалізації цього розкрито актуальність звернення до педагогічного досвіду

США – країни, яка яскраво втілює в собі багато рис, характерних для сучасних тенденцій розвитку педагогіки західних країн і, разом з тим, зберігає чимало типових національних рис. США мають великий досвід успішного функціонування диференційованого навчання.

Доведено, що диференціація навчання виступає ефективним засобом оновлення освіти з позицій гуманізації, оскільки дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, задовольняти різнобічні освітні інтереси школярів, розвивати інтелектуальний і творчий потенціал особистості.

Окреслено стратегії, які американські педагоги застосовують для ефективного впровадження диференціації в освітню практику, серед основних – станції, навчальні центри та центри за інтересами, програми, комплексна інструкція, орбітальні дослідження, відправні пункти (підходи для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, фундаментальний, естетичний, прикладний), модель Колба (чотири стилі пізнання: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування). Крім того, технологія диференціації змісту освіти реалізується в матеріалах шкільного підручника. Сучасний американський підручник, адаптований до диференційованого процесу навчання повинен відповідати таким вимогам: забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей (різнорівневі завдання, доповнення текстів підручника додатковими матеріалами); врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу (спеціальні нагадування, попередження про типові помилки, додаткова допомога, вказівки, інструкції до виконання завдання тощо); підсилення інтенсивності сприйняття навчального матеріалу (візуалізація інформації, створення аудіо записів, розробка системи кодованої інформації тощо).

Визначено перспективні напрями впровадження американського досвіду диференціації навчання в українську освітню систему, а саме: удосконалення діагностичного інструментарію, розширення форм та методів диференційованого навчання, які б найбільш повно враховували індивідуальні інтереси та здібності учнів. Вимагає уваги необхідність адаптації підручників, забезпечення профільного навчання відповідними педагогічними кадрами, зміцнення матеріально-технічної бази, створення комфортного освітнього середовища.

ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО РОЗВИТКУ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

О. З. Глушко

Виявлено, що для сучасної освітньої реформи характерні такі ознаки:

- довгостроковість реалізації;
- концептуальні, змістові, структурні та організаційні зміни;
- політична підтримка;

- активне залучення громадськості, головних агентів реформ (вчителі, керівники шкіл) та інших зацікавлених сторін до обговорення запланованих реформ;
- гнучкість, у процесі підготовки та реалізації.

Розкрито, що ціннісне виховання визначено одним із пріоритетів нової школи у стратегічному документі «Нова українська школа» (2016). Виховання на цінностях, повинно, перш за все, у навчальному процесі мати наскрізний характер і не зводиться лише до викладання окремих предметів.

Визначено пріоритетні напрями шкільної освітньої політики на сучасному етапі, а саме: всебічний розвиток цілісної особистості, здатної до критичного та інноваційного мислення; належне володіння учнями державною мовою та здатність спілкування іноземними мовами; орієнтація на гуманістичні та демократичні цінності у навчально-виховному процесі; виховання учня як патріотичної, національно-свідомої, активної та відповідальної особистості, водночас з толерантним ставленням і повагою до представників інших культур і націй; орієнтація на потреби та інтереси учня в освітньому процесі (дитиноцентризм); формування в учнів ключових компетенцій.

Констатовано, що для реформування сучасної школи характерні такі зміни:

- модернізація змісту освіти;
- перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної;
- трансформація системи управління – децентралізація в освіті на всіх рівнях;
- трансформація в сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;
- реформування старшої профільної школи, яка покликана крім надання загальної середньої освіти (за профілем), надавати професійні навички та професію.
- запровадження інклюзивної освіти.

Таким чином, кардинальні реформи в шкільній освіті України передбачають модернізацію змісту освіти, її структури, запровадження компетентнісного підходу в освіті, оновлення системи підготовки та перепідготовки вчителів, рівний доступ до освіти, трансформацію системи фінансування в рамках запровадження децентралізаційного вектору (автономія школи), наскрізний процес виховання.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Д. В. Гриненко

Визначено, що Національний Курикулум 2013 (*National Curriculum*) передбачає структурування процесу навчання на рівні шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у форматі чотирьох ключових етапів (*key stages*). Згідно з цим документом, на відміну від попередніх років, коли іноземна мова у більшості шкіл була необов'язковою, вивчення однієї іноземної мови є обов'язковим у молодшій школі на другому ключовому етапі (3-6 класи, де

навчаються діти віком від 7 до 11 років) та в основній школі на третьому ключовому етапі (7-9 класи для школярів від 11 до 14 років) в Англії та Уельсі.

Дещо іншою є мовна освітня політика в Шотландії, де учні вивчають іноземну мову протягом усього навчання в школі, тобто від першого до четвертого ключового етапу (3-18 років), про що вказано у відповідному документі «Курикулум для майбутнього: іноземні мови, принципи та практика» (*Curriculum for Excellence: Foreign Languages, Principles and Practices*) (2010), у той час як Північна Ірландія зазначила про неготовність у сфері іншомовної підготовки учнів молодшого віку, а тому у цій частині Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії школярі мають змогу вивчати іноземну мову лише на третьому та четвертому ключових етапах.

Виявлено, що окрім Національного Курикулуму, у процесі забезпечення ефективної організації навчання вчителі іноземних мов Англії мають право обирати між розробками таких інституцій як BEST Midland Training, Euro Schools, Гете Інститут, самоврядуванням міста Ліверпуль, Загальноприйнятою Концепцією, що була створена для других-третьох класів, авторськими педагогічними схемами роботи з молодшими школярами на уроках з іноземної мови (найвідомішими з яких є праці К. Чреатер (C. Chreater), Дж. Ронде (J. Ronde), Дж. Ллойд (J. Lloyd), а також розробленими програмами під назвами «Ангели мови» (Language Angels), «Французька з раннього дитинства» (“Early Start French”), останні виявилися особливо популярними у 2015 р. і вже встигли довести свою ефективність. Найпопулярнішими для вивчення іноземними мовами в усіх частинах Сполученого Королівства стали французька, німецька та іспанська мови. Крім того, у деяких школах Північної Ірландії учням пропонують вивчати італійську, китайську та латину на четвертому ключовому етапі, а в Уельсі, окрім європейських, мов діти мають можливість вивчати японську, російську та мову урду.

Таким чином, було *встановлено*, що організація шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії за останні роки зазнала значних змін, головними з яких виявилися збільшення академічного часу, що виділяється на навчання іноземних мов, а також розширення мовної пропозиції.

ПРОБЛЕМА ОСВІТИ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В КНР

Л. В. Пироженко, докт. пед. наук

В кінці 70-х рр. ХХ ст., із завершенням культурної революції розпочалася нова ера в історії китайської освіти. За понад два десятиліття поступального планового реформування було впроваджено обов'язкову девятирічну освіту, з практично 100% охопленням дітей відповідного віку, ліквідовано неграмотність серед дорослого населення, в усіх провінціях запроваджено дошкільне навчання, в центральних та південних регіонах відбувається перехід від 12-ти до 15-річної середньої освіти. Зміни в структурі та змісті загальної середньої освіти, поширення інноваційних методів навчання, впровадження в навчальний

процес новітніх технологій – усе це зробило китайську освіту сучасною та ефективною. Однак, попри незаперечні успіхи є ще низка нерозв'язаних проблем, серед яких і захист прав та інтересів дітей робітників-мігрантів.

З прискоренням урбанізації та посиленням мобільності населення десятки мільйонів громадян переїхали з сіл до великих міст у пошуках кращого заробітку. Мільйони з них мають дітей, які або покидають рідні місця з батьками, або ж залишаються в селах під опікою інших членів родини. За результатами перепису населення за 2010 р., дітей шкільного віку, які залишилися без нагляду батьків нараховувалося понад 61 млн., що на 5 млн. більше ніж у 2005 р. Як зазначають китайські дослідники, так звані, «залишені діти» гірше навчаються, погано відвідують школу, мають психологічні проблеми та схильні до девіантної поведінки. Таким чином, «залишені діти» стали в КНР серйозною соціальною проблемою, яка потребує нагального вирішення.

Дослідники називають причини, через які батьки-мігранти залишають дітей у селах:

- робота в сфері торгівлі, обслуговування та на будівництві забирає надто багато часу, через що батьки неспроможні належним чином виховувати дітей;
- відсутність житла;
- система реєстрації, яка обмежує доступ трудових мігрантів до соціальних благ чужого регіону й значно утруднює доступ дітей мігрантів до освіти.

Аналіз китайської педагогічної періодики дав можливість виокремити заходи, які пропонуються для вирішення проблеми навчання дітей трудових мігрантів у КНР:

- внести зміни та доповнення в «Закон про освіту», які давали б змогу дітям навчатись за місцем реального проживання їх батьків;
- провести реформу системи реєстрації;
- додатково фінансувати школи, які беруть на навчання дітей мігрантів;
- створити в сільській місцевості додаткові школи-інтернати для дітей, чії батьки працюють в містах;
- забезпечити психологічне консультування для дітей мігрантів у сільських школах;
- прискорити заходи, спрямовані на економічний розвиток сільських районів західних провінцій, з метою створення там додаткових робочих місць.

На думку дослідників, реалізація цих заходів дозволить покращити соціальну адаптацію як дітей, залишених без батьківської опіки в селах, так і тих дітей, які змушені навчатись поза місцем постійної реєстрації.

ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК РІВНЕВОЇ СИСТЕМИ

Реєстраційний номер: 0116U003185. **Роки виконання:** 2016–2018 рр.

Науковий керівник: Д. О. Пузіков, к. пед. н., доц., завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **виявлено та проаналізовано** прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні;
- **розкрито й обґрунтовано** дидактичні засади прогнозування розвитку початкової загальної освіти;
- **визначено** стан прогнозування розвитку початкової освіти в системі внутрішньошкільної методичної роботи;
- **розроблено** науково-методичне забезпечення підготовки суб'єктів освітньої діяльності до розроблення прогнозів;
- **виокремлено та надано характеристику** методам і засобам прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- **визначено й обґрунтовано** умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- **виокремлено та обґрунтовано** критерії та показники, за якими прогнозуватиметься розвиток загальної середньої освіти;
- **розроблено** модель прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти; прогностичну модель розвитку початкової загальної освіти;
- **виділено та описано** міжнародні чинники розвитку системи загальної середньої освіти України;
- **розроблено та обґрунтовано:** методику підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти; методику експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток системи загальної середньої освіти; методику експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України;
- **експериментально перевірено:** теоретико-методологічний апарат щодо розроблення коротко-, середньострокових прогнозів, що сприяють вирішенню проблем галузевого управління; методику підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти; методику експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток системи загальної середньої освіти.

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук

Процес реформування, у якому перебуває система загальної середньої освіти України, актуалізує потребу суб'єктів освітньої діяльності й управління освітою в прогнозуванні перебігу й результатів своєї діяльності, виділення й урахування в ній тенденцій розвитку системи загальної середньої освіти. Таким чином, постає проблема підготовки вказаних вище суб'єктів до здійснення прогностичної діяльності.

Результати аналізу наукової літератури з проблематики освітньо-педагогічного прогнозування, здійснення теоретичного етапу дослідження, розроблення теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти дали змогу розробити методику підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування вказаної вище теоретичної моделі. Ми розглядаємо означену методику як сукупність взаємопов'язаних організаційних форм, методів і засобів, які послідовно реалізуються у ході підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування означеної моделі. Створена методика передбачає п'ять послідовних етапів: *організаційно-діагностувальний* (організація процесу підготовки, визначення рівня готовності суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти), *інформаційно-мотиваційний* (повідомлення загальної інформації про освітньо-педагогічне прогнозування, компонентний склад та функціональне призначення моделі), *реалізаційний* (застосування методів та засобів підготовки, її організаційних форм), *контрольно-коригувальний* (проведення перевірки поточних результатів, коригування процесу підготовки), *підсумковий (оцінювально-результативний)* (перевірка готовності суб'єктів освітньої діяльності до застосування означеної моделі).

Методика виконує ряд важливих функцій: *інформаційно-просвітницьку* (інформування суб'єктів освітньої діяльності про сучасний стан освітньо-педагогічного прогнозування, його можливості щодо оптимізації освітніх процесів, компонентний склад та функції зазначеної вище моделі, перспективи її застосування), *стимульовально-мотиваційну* (формування інтересу в суб'єктів освітньої діяльності до здійснення освітньо-педагогічного прогнозування, заохочення їх до застосування означеної моделі), *діагностувально-оцінювальну* (здійснення діагностування стану готовності суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти до та після проведеної підготовки до її застосування), *освітню* (розвиток професійної компетентності суб'єктів освітньої діяльності шляхом оволодіння ними знаннями про теорію і практику прогнозування розвитку загальної середньої освіти, формування у них відповідних умінь і навичок).

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ БАЗОВИХ ПОЛОЖЕНЬ КОНЦЕПЦІЇ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. А. Онищук, докт. пед. наук

У процесі експериментальної перевірки базових положень Концепції прогнозування розвитку загальної середньої освіти (далі – ЗСО) отримано **такі результати**:

– **забезпечено** діяльність циклічного семінару «Теоретичні й методологічні засади підготовки суб'єктів освітньої діяльності до розроблення прогнозів», функціональним призначенням якого є освоєння інноваційних практик галузевого управління в умовах реформування ЗСО із кваліфікованим використанням методологічного інструментарію педагогічної прогностики в системі стратегічного планування діяльності закладу освіти (на етапі розроблення його місії) та системі оперативного планування (у процесі розроблення проектів і цільових програм);

– **упроваджено** в практику діяльності ЗОШ №8 (м. Житомир) теоретико-методологічний апарат щодо розроблення освітніх коротко-, середньострокових прогнозів, необхідних для стратегічного планування;

– **здійснено** наукову інтерпретацію результатів формувального експерименту, які знайшли своє вираження у висновках коротко-, середньострокових прогнозів:

– 1) характер діяльності суб'єктів освітньої діяльності із синергетичним світорозумінням сприятиме конструктивній критиці загальноприйнятих методів і способів галузевого управління і визначатиметься змістом внутрішніх тенденцій розвитку ЗСО;

– 2) ефективність управління розвитком ЗСО залежатиме від ініціювання його суб'єктами соціальних процесів, виведення її підсистем на саморозвиток;

– 3) майбутнє закладів освіти характеризуватиме високий технологічний рівень, новітнє науково/навчально-методичне забезпечення, потужний кадровий потенціал, належне матеріальне забезпечення;

– **підтверджено необхідність** а) критичного осмислення суб'єктами прогнозування рівня формалізації терміносистеми педагогічної прогностики в педагогічній науці й практиці та уточнення змісту її термінів і понять у форматі дослідження; б) кваліфікованого використання футурологічного підходу до вивчення проблем розвитку закладів освіти в умовах докорінної і системної реформи ЗСО; в) усвідомлення суб'єктами освітньої діяльності того, що в умовах здійснення реформи ЗСО синергетика отримає статус універсального узагальнення, концепції з евристичним і методологічним потенціалом його важливих аспектів – переходу і трансформації; реформування ЗСО потребує критичного осмислення його цілей і демократичних цінностей, які зміцнять її ідентичність і підсилять позиції, позбавлять суб'єктів управління можливості сліпого втручання в системні зміни, призведуть до вилучення з управлінської практики методу спроб і помилок, сприятимуть запобіганню прийняття недостатньо виважених управлінських рішень, гальмуванню внутрішніх тенденцій її розвитку.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

А. Д. Цимбалару, докт. пед. наук

Як свідчить 25-річний досвід реформування системи початкової освіти в Україні, ефективність цього процесу визначається не кількістю циклів модернізації за певний період часу, а підготовкою якісних прогнозів її розвитку із чітким алгоритмом їх реалізації. Прогнозування розвитку початкової загальної освіти ґрунтується на низці психолого-педагогічних засад, у тому числі дидактичних, а саме:

– наукові підходи – особистісний, діяльнісний, середовищний, культурологічний, аксіологічний, системний і синергетичний, які мають реалізовуватись у взаємозв'язку;

– принципи гуманізації, розвитку, різноманіття, надмірності, єдності, які найповніше відображають результат конкретизації наукових підходів;

– джерела педагогічного прогнозування розвитку початкової загальної освіти – фактори цілеспрямованих змін у початковій освіті, стан освітньої практики.

Необхідність інтеграції провідних наукових підходів зумовлена інтерпарадигмальною педагогічною реальністю, де особистісний, діяльнісний, середовищний є внутрішніми і слугують структуруванню, композиціонуванню прогнозів розвитку початкової освіти; культурологічний, аксіологічний, системний і синергетичний є зовнішніми, що визначають усі процеси прогнозування розвитку цього багатокомпонентного складного об'єкта. Визначені принципи найповніше відображають результат конкретизації наукових підходів.

Узагальнення результатів вивчення факторів цілеспрямованих змін та аналізу стану освітньої практики дало можливість визначити прогнозовані потреби розвитку початкової освіти. Так, резонансний розвиток освітнього середовища школи I ступеня і молодших школярів на засадах полісуб'єктності розглядається як головна мета. Вона зумовлює індивідуально-ситуативну позицію учня та індивідуально затребуваний вид його навчальної взаємодії з творчо спрямованим освітнім середовищем. Виходячи з цього, аналіз ефективності досягнення мети мають забезпечувати критерії, які не лише дадуть можливість оцінювати особистісний розвиток учнів й інноваційний розвиток шкільного середовища (як прогресивні зміни), а й встановлювати ступінь їх взаємної обумовленості, когерентності (детермінації). Проектування освітнього простору учнів у школі постає ресурсом реалізації особистісного підходу через суб'єкт-суб'єктну взаємодію (її суб'єктивацію) і забезпечує цілісність педагогічних впливів у контексті неперервності навчання і полісуб'єктності освітнього середовища, впливає на результативність навчання.

Отже цільовим прогнозним орієнтиром розвитку початкової освіти в сучасних умовах (варіативність, динамічність тощо) є резонансний розвиток шкільного освітнього середовища й учнів.

ЗМІСТ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

К. В. Гораиш, канд. пед. наук

Зміни загальної середньої освіти (далі – ЗСО) на сучасному етапі її розвитку зумовлюють потребу оновлення змісту і форм фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників. Це передбачає запровадження нових курсів, спецкурсів, вебінарів тощо, які б дали змогу педагогічним працівникам бути компетентними учасниками освітніх процесів, вміти прогнозувати їх результати (розробляти короткострокові прогнози) та передбачати наслідки освітніх реформ на 5, 10, 20 років (розробляти середньо- та довгострокові прогнози). У цьому контексті постає необхідність *фахового прогнозування* розвитку окремих освітніх процесів, ЗСО в цілому.

Прогнозування розвитку ЗСО тлумачиться нами як науково-організована діяльність спеціально підготовлених фахівців, яка ґрунтується на науковому знанні про процеси еволюції людства, закономірностях розвитку різних систем (соціальних, економічних, педагогічних тощо) і на досягненнях науки й техніки; спрямована на створення прогнозів про можливий стан освіти та об'єктів її розвитку в ближньому й дальньому майбутньому. Суб'єктами прогнозування розвитку ЗСО можуть бути як науково-дослідні інститути (їх структурні підрозділи), наукові працівники яких мають належну підготовку, так і фахівці, які володіють методологією прогнозування освітніх процесів, уміннями й навичками застосування прогностичного інструментарію (методів і засобів прогнозування).

Програма підготовки педагогічних працівників до прогнозування розвитку ЗСО поділяється на чотири блоки: 1) *науково-методичний* (предметом вивчення є ключові поняття, сутність, принципи, мета й завдання прогнозування освітніх процесів, види прогнозів), що складається з таких модулів: «Методологічні основи прогнозування освітніх процесів», «Концепція прогнозування розвитку ЗСО» (Л. А. Онищук), «Теоретична модель прогнозування розвитку ЗСО» (Д. О. Пузіков), «Методи і способи прогнозування розвитку ЗСО»; 2) *нормативний блок*, у якому розглядається комплекс нормативно-правових документів, що регламентують прогностичну діяльність; модулі: «Нормативно-правове забезпечення прогнозування в Україні», «Технологія розроблення локальних планово-прогнозних документів»; 3) *організаційний блок* (методичні рекомендації щодо організації та проведення прогнозування), включає такі модулі: «Заходи та процедури прогнозування розвитку ЗСО», «Науково-методичний супровід розроблення прогнозів»; 4) *процесуальний блок* (методичні рекомендації й інструкції щодо використання методів, засобів і технологій розроблення прогнозів розвитку ЗСО), теми модулів: «Організаційно-педагогічні та науково-методичні умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО», «Технологія прогностичного моделювання розвитку навчального закладу».

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ТА КРИТЕРІЇВ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

І. О. Климчук, канд. пед. наук

У зв'язку з тим, що основним *об'єктом* дослідження була діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, основним *завданням* дослідження було проведення аналізу та виокремлення показників, що характеризують загальні критерії оцінки якості/результативності загальної освіти в Україні та освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів зокрема.

Матеріалами для проведення дослідження були: державні та законодавчі акти, наукові та електронні джерела, данні *Державної служби статистики (OECD, Eurydice)*. Для реалізації мети й завдань дослідження використовувався такий комплекс наукових теоретичних та емпіричних *методів*: аналіз наукової літератури; збір та аналіз статистичних даних, анкетування та опитування респондентів, зокрема, керівників та заступників керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження проводилось в загальноосвітніх навчальних закладах України, вибірка – 72 респонденти.

Аналіз відповідей респондентів на запропоновані моніторингові запитання свідчить про те, що незалежно від типу загальноосвітніх закладів та місця їхнього розташування, від стажу та досвіду педагогічної діяльності керівників та педагогічних працівників шкіл дуже гостро відчувається потреба в теоретичних й особливо в нормативно-правових, психолого-педагогічних, методично-управлінських знаннях щодо загального уявлення про якість середньої освіти (85,7 %), а також інформації щодо практичної реалізації та управлінського досвіду вирішення конкретних проблем (89,5 %). При цьому переважна більшість опитуваних (85,7 %) однозначно констатувала, що система підготовки у вищих навчальних закладах освіти (педагогічних університетах) вельми слабо зорієнтована саме на підготовку майбутніх педагогів до здійснення практичної педагогічної діяльності, через що кожному з них доводиться самостійно заповнювати значну інформаційну прогалину щодо широкого кола питань вибору методики викладацької діяльності, що в умовах недостатнього забезпечення навчальних закладів відповідною літературою є значною перепорою. У цілому, 100 % респондентів поділяли єдину думку про те, що диференціація та інтеграція змісту та організаційних форм підготовки фахівців університетів різних категорій неможлива без визначення основних (загальних) показників/критеріїв розвитку загальноосвітнього навчального закладу та критеріїв оцінки діяльності педагогів.

Інтерпретація результатів дослідження полягає у виокремленні основних показників оцінки якості/результативності освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, а саме тих, які характеризують загальний критерій щодо: відкритості та доступності інформації про заклади, комфортності умов, в яких здійснюється освітня діяльність, доброзичливості, ввічливості та компетентності педагогічних працівників, задоволеності якістю освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

АНАЛІЗ ПРОГНОЗНИХ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, РОЗРОБЛЕНИХ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

О. В. Мушка, канд. пед. наук

Аналіз наукової літератури й нормативно-правових актів різної юридичної сили, які регулюють (або регулювали в минулому) функціонування й розвиток закладів системи загальної середньої освіти дав змогу виділити й обґрунтувати прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні. Означені прогностичні моделі зафіксовано в декількох документах і правових актах різної юридичної сили, а саме: Законі України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 р. (який хоч і було прийнято за три місяці до проголошення незалежності України, визначив тенденції розвитку системи загальної середньої освіти вже незалежної держави), Концепції середньої загальноосвітньої школи України, затвердженій Рішенням колегії Міністерства освіти України від 12.09.1991 р., Постанові Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» № 896 від 03.11.1993 р., якою затверджено означену програму (схвалена І з'їздом педагогічних працівників України) та заходи щодо її реалізації, Законі України «Про загальну середню освіту» № 651-ХІV від 13.05.1999 р., Постанові Колегії Міністерства освіти й науки України, президії Академії педагогічних наук України «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» № 12/5-2 від 22.11.2001 р., Законі України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» № 2442-VI від 06.07.2010 р.), документі «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи», ухваленому рішенням Колегії МОН України № 10 від 27.10.2017 р., Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р.

Аналіз зазначених вище правових документів, які містять певні прогностичні моделі, здійснено за такими показниками: тип прогнозу, ступінь його нормативності (за юридичною силою документа, який є правовим актом, або правового акту, яким його затверджено), період дії, деталізованість, урахування прогностичного фону, результати реалізації (подальші управлінські рішення, зміни в системі загальної середньої освіти).

Результати аналізу означених документів і правових актів свідчать про таке: прогностичні моделі, уміщені в цих документах (правових актах) мають характер нормативного (або цільового) прогнозу; вони мають високий ступінь нормативності (визначають засоби й строки досягнення цілей і завдань, які зпрогнозовано); більшість виділених прогностичних моделей за часовими параметрами можна віднести до довгострокових (понад п'ять років) або стратегічних прогнозів (понад 20 років); не всі виділені прогностичні моделі є деталізованими; так само, частина означених моделей не повною мірою враховує вплив чинників прогностичного фону; проаналізовані документи є результативними (спричинили подальші управлінські рішення, зміни в системі загальної середньої освіти), але різняться за ступенем і наслідками своєї реалізації.

МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОГО ОПИТУВАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ ВНУТРІШНІХ ТА ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. О. Прохоренко, канд. психол. наук

Визначення компонентного складу прогнозного фону, створення моделі розвитку загальної середньої освіти дає змогу перейти до розроблення та обґрунтування методики експертного опитування щодо визначення впливу комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Методика експертного опитування щодо визначення впливу комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України – це упорядкована сукупність дослідницьких процедур, прийомів, методів і засобів дослідження, цілевідповідне застосування яких створює можливість для отримання даних, необхідних для розроблення прогнозів розвитку загальної середньої освіти України.

Методика дає змогу отримати, проаналізувати та квантифікувати (кількісно виразити якісні показники) результати експертного опитування щодо визначення впливу зовнішніх (політичні, правові, культурні, природно-кліматичні, соціально-демографічні, соціально-психологічні) та внутрішніх (організаційно-управлінські, науково-методичні, освітньо-технологічні, ресурсні, соціально-психологічні, культурологічні) чинників на розвиток загальної середньої освіти.

Методика передбачає реалізацію шести послідовних етапів, а саме:

- *підготовчого* (складання програми дослідження, уточнення його методологічних характеристик, удосконалення інструментарію дослідження, основу якого складає бланк експертного опитування);
- *організаційного* (підбір експертів, отримання згоди щодо надання ними експертної інформації);
- *збирання експертної інформації* (проведення експертного опитування, отримання емпіричних даних);
- *опрацювання й аналізу експертної інформації* (узагальнення, квантифікування емпіричних даних, формулювання висновків за результатами проведеного дослідження);
- *підсумкового* (оформлення й представлення результатів експертного опитування).

Далі цикл етапів може повторюватися. Подальше багаторазове застосування методики дає дослідникам змогу накопичувати масив необхідної прогностичної інформації щодо впливу комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти України, виділяти відповідні тенденції.

Методика виконує декілька важливих функцій: організаційну (організація збору й опрацювання даних про вплив внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти), діагностичну, оцінну, інформаційну.

МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОГО ОПИТУВАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ю. М. Люлькова

Однією з важливих особливостей розвитку системи загальної середньої освіти України є недостатня увага населення до впливу на цей процес соціально-економічних чинників, причини якої криються в психологічному (соціально-психологічному) вимірі. Хоча економічний вплив на якість і динаміку розвитку загальної середньої освіти не викликає сумнівів як у дослідників та експертів, так і в більшості населення нашої держави, однак така ж його більшість не схильна розглядати освітню діяльність як таку, що ґрунтується на економічних і соціально-економічних процесах, результати якої (людські якості, знання, компетентності) мають корелювати з потребами економіки. Населенню України все ще складно розглядати себе в статусі користувачів освітніх послуг, а педагогічних працівників – як тих, хто надає ці послуги. Для багатьох громадян України, освіта пов'язана не з економікою, а з культурними явищами, традиціями. З одного боку, таке консервативне бачення освіти зберегло її в період економічної кризи. З іншого боку, така позиція ускладнює ефективне застосування освітніх механізмів для успішного розв'язання як життєвих завдань окремого користувача освітніх послуг, так і завдань економічного й соціального розвитку нашої держави.

Результативне прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти неможливе без урахування впливу соціально-економічних чинників (соціально-економічний розвиток України, розвиток людського капіталу, доходи населення, поширення економічних інновацій та ринкових відносин, розвиток інфраструктури, урбанізація та ін.).

Розроблення та обґрунтування, упровадження методики експертного опитування щодо визначення впливу означених соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України дає змогу чіткіше відобразити дані прогнозного фону означеного розвитку, отже, розробити надійніші прогнози.

Методика складається з чотирьох етапів (підготовчо-організаційного, діагностувального, аналітико-узагальнювального, підсумкового). Упродовж підготовчо-організаційного етапу відбувається розроблення програми дослідження й організація її здійснення. Діагностувальний етап передбачає збір емпіричних даних, що здійснюється за допомогою експертного опитування. У ході аналітико-узагальнювального етапу відбувається аналіз, статистичне оброблення та узагальнення результатів експертного опитування. Упродовж підсумкового етапу здійснюється оформлення та оприлюднення результатів експертного опитування, застосування їх для встановлення відповідних показників прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти.

МІЖНАРОДНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

О. І. Мезенцева

Освіта зазнає багатовекторного впливу: соціального клімату суспільства, економічних, політичних, правових, екологічних, демографічних, культурних та інших факторів актуального розвитку держави. Дослідники проблем розвитку вітчизняної освіти приділяють увагу вивченню чинників впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти, зокрема їх класифікації.

У ракурсі впливу світових процесів на розвиток освіти в державі виділяємо такі міжнародні чинники.

Політичні чинники розвитку освіти – це політичні дії України на світовій арені, а саме, курс внутрішньої та зовнішньої політики в процесах *інтеграції в Європейське співтовариство* (імплементация Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом і його державами-членами). Політика держави обумовлює *правові фактори* розвитку загальної середньої освіти: створення чинних законодавчих актів та правових норм у відповідності до міжнародних правових актів.

Економічними чинниками розвитку загальної середньої освіти в Україні є залучення іноземних фондів та грантів, стипендіальних та інвестиційних програм, спонсорство в освіті, фінансова підтримка партнерства тощо.

Означені економічні чинники впливають на формування *інституціональних* (розширення міжнародної співпраці в сфері загальної середньої освіти, стипендіальні програми, програми академічного обміну) та *галузевих чинників розвитку освіти* (стан і тенденції змін системи освіти в Україні, впровадження нових ідей, концепцій, зразків кращого освітнього досвіду інших країн, компаративні міжнародні дослідження).

Соціально-психологічні та етичні чинники розвитку освіти. В результаті реалізації міжнародних обмінів та програм відбувається підготовка вітчизняних кадрів, удосконалення володіння учнями та педагогами іноземною мовою, з'являється можливість участі у міжнародних заходах, відбувається підтримка шкіл з поглиблення вивчення іноземних мов та сприяння отримання мовних дипломів тощо, що сприяє прояву освітньої активності, її спрямованості, вмотивованості, активізується академічна мобільність та академічна міграція в освіті.

Останнім часом усе більший вплив на розвиток освіти в Україні у контексті світових тенденцій мають *демографічні чинники*: міграція населення за кордон у пошуку роботи; тенденції щодо створення сімей громадян різних країн, результатом чого виникає ситуація білінгвальності сімей, переїзду родини до іншої країни чи «життя на 2-3 країни».

У якості *екологічних чинників* виділяємо: розроблення спільних міжнародних програм щодо поліпшення екологічної ситуації через екологічну освіту й виховання усіх суб'єктів освіти, участь у природоохоронній діяльності, пропагування здорового способу життя тощо.

УПРАВЛІНСЬКІ ВИКЛИКИ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Н. Є. Пархоменко

В умовах упровадження Концепції Нової української школи освітній менеджмент спрямовується на забезпечення інноваційного розвитку закладів загальної середньої освіти. Відкритість взаємодії, варіативне сполучення функцій управління й самоуправління, партнерська взаємодія усіх учасників освітнього процесу – важливі й необхідні характеристики сучасного менеджменту шкільної освіти. Їх досягнення для української школи сьогодні є викликом, що потребує внесення певних змін в управління шкільним життям. Ефективність цих змін залежить від професійно побудованої технологічності управлінського процесу. На нашу думку, технологізацію управлінського процесу забезпечує діяльнісний підхід в управлінні. Він сприяє професійній самореалізації, відкриває реальні перспективи в розв'язанні проблемних питань керівництва соціокультурним освітнім простором школи через організацію неперервної внутрішньо мотивованої взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Діяльнісний підхід зумовлює створення такого культуромісткого шкільного простору, в якому взаємозалежне функціонування проблемної та світоглядної ситуацій забезпечує розвиток пізнавальної, регуляційної й ціннісно-естетичної активності школяра, педагога, керівника. В умовах діяльнісного управління ступінь внутрішньої свободи й відповідальності досягає того рівня, коли праця, спрямована на досягнення індивідуального та колективного успіху, стає ментальною сутністю особистості.

Діяльнісний підхід в управлінні інноваційним розвитком закладу освіти відкриває можливості зміцнення мотиваційної сфери усіх учасників освітнього процесу. Водночас, проблемою залишається викорінення стереотипності в мисленні й діях педагогічних працівників. Вийти із зони комфорту та розпочати працювати по-новому психологічно складно для більшості педагогів і педагогічних колективів. Подолати ці проблеми можна шляхом дієвої, не формальної, а глибоко продуманої системи підвищення кваліфікації педагогів, що побудована на діагностиці потреб педагогів та споживачів освітніх послуг. Підвищення кваліфікації має бути диференційованим, практично насиченим, більше спрямованим на самоосвіту, ніж навчаючим.

Виходячи з зазначеного вище, необхідно: розробити методичне забезпечення проектування заходів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу (на основі самоконтролю педагогічної діяльності) для кожного вчителя (з виходом на причинно-наслідкові зв'язки досягнень і проблем у реальній практичній діяльності); осучаснити систему підвищення кваліфікації педагогів у межах внутрішньошкільної методичної роботи; сформувані сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі шляхом створення командної організаційної культури у школі.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ГІМНАЗІЇ

Л. Є. Красюк, С. І. Пікуза

Реалізація завдань формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії», експериментальне впровадження моделі формування громадянської компетентності учнів старших класів у навчально-виховному процесі закладу освіти зумовили необхідність здійснення відповідної теоретичної й методичної підготовки вчителів. Зазначена підготовка стала однією з важливих умов успішного виконання дослідження. Для її проведення було створено план і програму, реалізація яких здійснювалася за допомогою комплексу методичних заходів, а саме: тематичних науково-практичних семінарів, круглих столів, педагогічних читань за проблематикою формування громадянської компетентності старшокласників, цілеспрямованої роботи кафедр і методичних об'єднань гімназії, участі вчителів у засіданнях педагогічної й науково-методичної ради дослідно-експериментальної роботи, організації самоосвітньої діяльності вчителів, підготовки ними портфоліо.

Задля здійснення теоретичної й методичної підготовки педагогічного колективу навчального закладу до реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи в гімназії два рази на місяць відбувалася розширена виробнича нарада з питань здійснення формування громадянської компетентності старшокласників для керівників кафедр і методичних об'єднань гімназії. На нараду запрошувалися вчителі, методисти, науковий керівник і представники науково-методичної ради дослідно-експериментальної роботи гімназії.

Здійснення поглибленої теоретико-методичної підготовки вчителів гімназії відбувалося на основі розробленого плану й програми. Означеним планом визначено тематичний зміст, форми організації (лекційне, семінарське, практичне, тренінгове заняття, самостійна освітня діяльність учителя), обсяг вказаної вище поглибленої підготовки вчителів у годинах, засоби контролю її результатів. У програмі поглибленої підготовки вчителів визначено її мету й завдання, деталізовано змістове наповнення й очікувані результати.

Про результативність проведеної як загальної теоретичної й методичної підготовки педагогічного колективу гімназії, так і поглибленої підготовки вчителів, які викладають у старших класах свідчать їхні методичні розроблення за звітний період, а саме: календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, роздаткові матеріали до уроків, плани виховної роботи, виховних заходів, інші навчально-методичні й виховні матеріали, створені відповідно до завдань формування громадянської компетентності старшокласників.

МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТЕХНІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДЛЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ

Ф. М. Красюк

Розроблення моделі інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів передбачало визначення її компонентного складу та його змістового наповнення, а саме:

1. Концептуально-цільовий компонент моделі охоплює сукупність концептуальних положень, теоретичних ідей (педагогічних, соціально-педагогічних, освітологічних, психологічних, соціально-психологічних, соціологічних, інформатичних, технічних тощо), принципів, які обґрунтовують місію та парадигмальні напрями інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів, а також систему цілей і завдань означеного розвитку.

2. Організаційно-управлінській компонент визначає управлінський (окреслює особливості системи управління, необхідне локально-правове забезпечення тощо) та організаційний (особливості організаційної структури) аспекти означеного розвитку навчального закладу.

3. Методично-ресурсний компонент визначає вимоги до кадрового, науково-методичного, організаційно-методичного, інформаційного, матеріально-технічного та іншого забезпечення інноваційного розвитку навчального закладу.

4. Діяльнісно-процесуальний компонент охоплює сукупність управлінських, науково-методичних, навчальних, виховних, соціально-педагогічних та інших процесів, спрямованих на реалізацію завдань інноваційного розвитку закладу.

5. Контрольно-регулятивний компонент визначає механізми й процедури поточного контролю процесу інноваційного розвитку навчального закладу, включає механізми регулювання відповідно до його визначених цілей і завдань.

6. Оцінно-коригувальний компонент передбачає сукупність критеріїв, показників, інструментів оцінювання інноваційного розвитку навчального закладу означеного типу, відповідно до результатів якого (оцінки) відбувається коригування цільових засад указанного розвитку.

Визначено та обґрунтовано критерії (освітній, організаційно-управлінській, соціально-психологічний, громадській) та пов'язані з ними показники, рівні (низький, середній, високий) ефективності впровадження зазначеної вище моделі.

На основі вказаних вище, визначених й обґрунтованих критеріїв і показників, рівнів, розроблено інструментарій оцінювання ефективності впровадження моделі інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів (бланк анкетного опитування педагогічних працівників, залучених до впровадження моделі, бланк опитування учнів, бланк аналізу шкільної документації).

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Л. Г. Тюріна

Важливою умовою досягнення нашої державою гідного її становища у світі, найкоротший шлях євроінтеграції України полягає в забезпеченні інформаційної грамотності наших співгромадян, оволодінні ними іноземними мовами. І ця нагальна суспільна потреба стає важливим завданням для вітчизняної системи освіти.

Виходячи з цього завдання, а також прагнення надавати вихованцям Ірпінського навчально-виховного об'єднання «Освіта» якнайякіснішу освітню підготовку, з метою реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Організаційно-методичні умови реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі», у старшій школі об'єднання обрано технологічний напрям (інформаційно-технологічний профіль) навчання. Розроблено й запроваджено інтегрований навчальний курс «Інформатика з іноземною мовою», який дає змогу органічно поєднати поглиблене вивчення старшокласниками інформатики (5 уроків/годин на тиждень) з оволодінням ними інформатичного навчального матеріалу англійською мовою (2 уроки/години на тиждень). Враховуючи, що на вивчення загального курсу англійської мови відведено ще три години на тиждень, старшокласники мають чудову нагоду оволодіти на найвищому рівні не лише інформатикою та англійською мовою, але й специфічною англійською інформатичною термінологією, поглибити й розвинути свої навички аудіювання, говоріння, читання, письма англійською.

Вивчення інтегрованого курсу сприяє формуванню ключових компетентностей (спілкування іноземними мовами, інформаційно-цифрової), передбачених Концепцією Нової української школи, що має особливе значення в умовах європейської інтеграції України.

Освітній процес в усіх ланках Ірпінського навчально-виховного об'єднання «Освіта» здійснюється відповідно до вимог системи розвивального навчання. Тому для викладання інтегрованого курсу «Інформатика з іноземною мовою» розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення, яке відповідає як вимогам сучасної іншомовної та інформатичної освіти, так і положенням психолого-педагогічної системи розвивального навчання. Викладання інтегрованого курсу забезпечується комплексом науково-методичних і методичних заходів і засобів, а саме: теоретичною й методичною підготовкою вчителів, їхньою участю в масових наукових заходах (конференціях, семінарах, круглих столах), які проводять учені науково-дослідних установ Національної академії педагогічних наук України, розробленням необхідного навчально-методичного забезпечення (календарно-тематичні та поурочні плани, роздаткові друковані матеріали, медіа-матеріали тощо), методичною співпрацею вчителів інформатики й англійської мови тощо.

НАПРЯМ: ЯКІСТЬ ОСВІТИ. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ МОНІТОРИНГОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Реєстраційний номер: 0115U003079. Роки виконання: 2015 – 2017 рр.
Науковий керівник: Ю. О. Жук, к. пед. н., доц., завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **Розроблено** організаційно-методичні засади системи моніторингу якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій в Україні.
- **Визначено** основні умови організації адаптованого навчання як складника системи оцінювання якості освіти на основі тестових технологій.
- **Визначено** вихідні принципи педагогічних вимірювань у системах моніторингу якості освіти.
- **Розроблено** методичні рекомендації щодо створення та функціонування моніторингової системи оцінювання рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої школи багатoproфільного ліцею.
- **Експериментально** перевірено можливість використання тестових технологій для моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею.
- **Експериментально** доведено необхідність діагностування метапредметних результатів навчальної діяльності учнів, зокрема діагностування розвитку критичного мислення як складника моніторингу рівня сформованості компетентностей старшокласників.
- **Експериментально** перевірено готовність педагогічних працівників до оцінювання предметних і ключових компетентностей в основній і профільній старшій школі.
- **Експериментально** визначено найбільш вагомні компоненти в структурі ключової комунікативної компетентності.
- **Розроблено й експериментально апробовано** дидактичний інструментарій для визначення рівнів сформованості в учнів 5 і 9 класів читацьких умінь.
- **Експериментально** визначено чинники розуміння учнями 5 і 9 класів відповідних текстів під час читання.
- **Визначено** шляхи удосконалення текстів і систем завдань для систем оцінювання на основі тестових технологій.
- **Експериментально визначено** особливості системи комутативних факторів, що впливають на формування схильностей і професійних інтересів учнів.
- **Експериментально виявлено** вплив форми тестових завдань на результати оцінювання навчальних досягнень із математики учнів 7-х класів.

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОЗНАКА СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

О. І. Ляшенко, докт. пед. наук

Широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес відкриває нові можливості підвищення результативності навчання, забезпечуючи водночас оптимальний темп навчання, відповідну глибину засвоєння змісту, адекватний рівень набуття компетентності. Системи навчання, націлені на врахування індивідуальних особливостей і здібностей здобувачів освіти в організації освітнього процесу, називаються адаптивними.

У найпростішому розумінні адаптивність тлумачиться як інтерактивний діалог, унаслідок якого освітній процес персоніфікується відповідно до рівня засвоєних знань і умінь та здібностей учнів. З часом з'явилися більш досконалі адаптивні системи навчання, у яких завдяки підвищенню «розумності» більш різнобічно враховуються індивідуальні особливості навчальної діяльності учнів. Такі дидактичні системи назвали інтелектуальними і вони нині набувають усе більшого поширення в освітній практиці.

Перевагами таких систем навчання є надання споживачам їх ширших можливостей щодо вільного вибору власної освітньої траєкторії й рівня оволодіння компетентністю, регулювання темпу навчання і строків засвоєння навчального матеріалу, планування самостійної та індивідуальної роботи над тією чи іншою темою. Крім того, в них передбачено диференціацію навчання залежно від рівня знань і вмінь учня та його пізнавального досвіду, індивідуальних особливостей сприйняття навчального матеріалу, здібностей до розв'язування завдань різної складності тощо. За таких умов відбувається перехід від найпростішого алгоритму вивчення одного й того ж навчального матеріалу всіма учнями до складного алгоритму генерування змісту й методів навчання, коли різні учні досягають запланованих результатів різними способами організації освітнього процесу, у різному темпі й на основі різних варіацій подавання навчального матеріалу.

Таким підходом передбачено:

- оцінювання готовності учня до набуття предметної компетентності відповідно до попереднього рівня знань і набутого ним досвіду, індивідуальних особливостей навчальної діяльності, глибини оволодіння компетентностями;
- вибір подальших кроків залежно від правильності виконання завдань;
- формування системи завдань для контролю знань і вмінь учнів;
- зіставлення набутих знань і компетентностей із запланованими очікуваними результатами;
- можливість доповнення форм і методів навчання та наявних інформаційних ресурсів новими інструментальними й методичними засобами.

Таким чином, адаптивне навчання – це така дидактична система набуття компетентності, яка враховує індивідуальні особливості в організації навчальної діяльності учнів, що надає їм можливість вибудувати власну освітню траєкторію, зважаючи на індивідуальний темп навчання, глибину

освоєння змісту й освітні потреби. Ефективність такого навчання значно підвищується за умов використання інформаційно-комунікативних технологій, що надає можливості для розширення індивідуалізації й диференціації освітнього процесу відповідно до когнітивних особливостей учнів.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГОВИХ СИСТЕМ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т. О. Лукіна, докт. наук з держ. упр.

Феномен якості освіти є предметом численних наукових досліджень другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Якість освіти розглядають як основний критерій ефективності функціонування системи освіти, відповідно моніторинг якості освіти є інструментом інформаційного забезпечення як самої системи освіти, так і системи управління освітою.

Організаційно-методичні засади моніторингових систем якості освіти, зокрема загальної середньої, являють собою певну сукупність теоретичних положень й умов, які визначають правила, принципи, алгоритми, методики забезпечення функціонування моніторингових систем якості загальної середньої освіти та проведення відповідних досліджень.

До організаційно-методичних засад моніторингових систем якості загальної середньої освіти відносимо такі їх складники:

– *концептуальні* – визначення концептуальних положень і обґрунтування моделей (морфологічної, структурно-функціональної) побудови системи моніторингу якості освіти на різних рівнях управління освітою; обґрунтування принципів функціонування системи моніторингу якості освіти;

– *нормативно-правові* – визначення суб'єктів моніторингу, їхнього правового статусу та їхніх повноважень; виокремлення об'єктів моніторингу; визначення порядку організації та проведення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти;

– *технологічні* – розроблення технології проведення моніторингу, зокрема визначення алгоритму організації та проведення моніторингу якості освіти; визначення та встановлення переліку показників і критеріїв оцінювання якості освіти; розроблення технології створення вимірникового інструментарію та забезпечення його валідності й надійності тощо; моделювання структури та змісту якості освіти як об'єкту вимірювання й оцінювання; прогнозування результатів якості загальної середньої освіти залежно від впливу зовнішніх і внутрішніх чинників впливу; розроблення алгоритмів виявлення освітніх проблем та проблем забезпечення якості освіти;

– *методичні* – розроблення методик створення валідних тестів, розроблення методики обчислення комплексних показників якості загальної середньої освіти на різних рівнях управління системою освіти; опис якості загальної середньої освіти на підґрунті переліку показників якості; науково-

методичний супровід проведення моніторингу якості загальної середньої освіти, що передбачає формування професійної компетентності педагогічних кадрів із питань якості освіти та моніторингу.

ВИХІДНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРЮВАНЬ В СИСТЕМАХ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ю. О. Жук, канд. пед. наук

1. Система моніторингу якості освіти створюється для реалізації можливості періодичного вимірювання параметрів стану об'єкта педагогічного впливу.

2. Основним завданням педагогічного вимірювання є з'ясування стану об'єкта педагогічного впливу відповідно до образу бажаного стану, сформульованого в стандарті освіти.

3. Передбачається, що в момент вимірювання визначених параметрів стан об'єкта вимірювання є статичним. Зміна значень параметрів досліджуваної педагогічної системи відповідно до бажаного образу стану цієї системи в певний момент часу характеризує динаміку системи.

4. Вимірювані педагогічні параметри ніколи не бувають такими, що безпосередньо спостерігаються. При цьому принциповою основою педагогічної інтерпретації результатів вимірювань є можливість їх безпосередньо спостерігати. Одним із завдань системи моніторингу є перетворення величин, що не спостерігаються безпосередньо.

5. Застосування методів математичної статистики базується на тому, що середнє значення динамічної змінної (за великої кількості вимірів одного й того самого параметра) визначає ймовірність тих чи інших значень змінної.

6. Середні значення динамічних змінних є характеристиками вимірюваної педагогічної системи, що дають змогу інтерпретувати спостережувані результати вимірювань.

7. У процесі педагогічної інтерпретації використовуються співвідношення тільки між спостережуваними величинами, які формують уявлення про стан об'єкта, досліджуваного в певний момент часу.

8. Робити висновки про стан об'єкта вимірювання в той чи інший точно зафіксований момент часу можна тільки в тому разі, коли вимірювані параметри системи комутативні (можуть бути виміряні одночасно).

9. Передбачається, що використання різних тестів (вимірників) протягом однієї сесії вимірювання створює умови комутативності параметрів.

10. Передбачається, що параметри можуть бути одночасно виміряні з однією й тією самою точністю (не беручи до уваги несуттєві експериментальні похибки: коливання тих чи інших факторів, помилки спостереження й інші аналогічні обставини).

11. Передбачається, що стан невизначеності параметрів об'єкта вимірювання є загальним випадком, а стан визначеності – частковим.

12. Результатом педагогічної інтерпретації є експертна оцінка певного стану об'єкта вимірювання. Основною суперечністю педагогічного оцінювання є те, що досліджувані параметри континуальні, а оцінки – дискретні (у разі їх квантифікації в обраній системі оцінювання).

МОНІТОРИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

Л. С. Ващенко, канд. пед. наук

Особливістю моніторингу рівнів сформованості біологічних компетентностей старшокласників є необхідність діагностування не лише предметних знань і вмінь, але і певних метапредметних результатів навчальної діяльності учнів. Відповідно до мети дослідження експериментальним шляхом було досліджено рівень оволодіння старшокласниками елементами критичного мислення, яке ґрунтується на усвідомленому сприйнятті власної інтелектуальної діяльності.

Аналіз виконання ліцеїстами відповідних тестових завдань дає можливість зробити висновок про різні рівні розвитку критичного мислення старшокласників. Вони здебільшого успішно впорались із завданнями на оцінювання суджень, зокрема більшість десятикласників змогли побачити зв'язок між явищами і предметами, між їх властивостями і ознаками що є необхідною умовою для правильного формулювання певних висновків як результату здатності до елементарного критичного мислення.

Водночас викликали труднощі завдання на уміння, використовуючи природничо-наукові факти, підтвердити або заперечити правильність вже сформульованих висновків; завдання на вміння уважно читати, розуміти текст і аналізувати його. Складними виявилися також завдання на здатність розв'язувати суперечності, завдання, що потребують творчої мисленнєвої діяльності.

Отже, у старшокласників необхідно розвивати вміння працювати не тільки зі знаннями, але й із власними способами здобування знань, уміння застосовувати здобуті під час навчання знання на практиці, інтегрувати знання в систему власного досвіду. Шкільна практика потребує розроблення технології формування критичного мислення школярів у процесі навчання, використання сукупності різноманітних педагогічних прийомів, які спонукатимуть учнів до творчої активності, створюватимуть умови для усвідомлення ними навчального матеріалу, узагальнення здобутих знань.

Окрім того, було досліджено ставлення педагогів ліцею до дослідницької діяльності та застосування педагогічних інновацій в своїй роботі, зокрема формування й оцінювання рівня сформованості компетентностей у профільній школі. Результати опитування свідчать про те, що педагоги ліцею є свідомими учасниками дослідно-експериментальної роботи. На запитання щодо значення

участі вчителя у дослідницькій діяльності 73% педагогів відповіли, що, на їхню думку, це сприяє підвищенню професійної майстерності й, відповідно, впливає на якість освіти школярів; 11% учителів сприймають участь у дослідницькій діяльності як форму самоосвіти; 8% – вважають ці вміння необхідними для підвищення категорії в період атестації.

	Ставлення до дослідницької діяльності	%
1.	Вважаю, що оволодіння вчителем уміннями педагогічного дослідження впливає на якість освіти школярів, поліпшує мою професійну майстерність.	73
2.	На мою думку, оволодіння вчителем уміннями педагогічного дослідження не впливає на якість освіти школярів.	7
3.	Мені необхідні ці вміння для підвищення категорії в період атестації.	8
4.	Я не відчуваю потреби оволодівати технологією дослідницької діяльності.	1
5.	Для мене участь у дослідницькій діяльності є формою самоосвіти.	11

ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ

А. В. Топузова, канд. пед.наук

Молоде покоління, якому найближчим часом випаде можливість побудувати нову державу, уже сьогодні формується у навчальних закладах різних типів. Які моральні цінності засвоїть воно, з яким багажем знань вступить у велике життя — від цього значною мірою залежить оновлення і демократизація нашого суспільства, доля країни. Значна роль при цьому випадає і на долю шкільної географії, зокрема на майстерність учителя, написаних різними авторами підручників.

При проектуванні шкільних підручників географії авторам потрібно орієнтуватись на виконання основних таких завдань:

Оволодіння науковими фактами поняттями, символікою, узагальненнями про географічні об'єкти, явища і процеси, їх взаємодію між собою.

Розкриття значення географічних знань, шляхів їх використання в різних галузях господарства, природокористуванні, охороні природи тощо.

Формування загальнонавчальних умінь; інтелектуальних умінь (аналізувати і порівнювати, робити висновки та узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пояснювати явища і процеси, мотивувати оцінки і висловлювати моральні, естетичні, економічні судження про географічні об'єкти і явища); практичні вміння (використання матеріалів, приладів, карт, спостереження явищ і процесів у природі, проведення метеорологічних, фенологічних, екологічних, соціологічних та ін. досліджень).

Враховуючи поставлені завдання, вікові особливості учнів зміст підручника географії має бути цікавим, доступним для засвоєння всіма учнями, містити певну частину практичного матеріалу. Разом з тим вивчення курсу має сприяти подальшому розвитку учнів та поповненню їх знань. Також основу змісту підручника мають складати основні категорії, закони і закономірності,

методи географічної науки, роз'яснення основних географічних проблем, взаємодії природи і суспільства. При розгляді країнознавчих питань варто зосередити увагу на комплексному описі країн в поєднанні їх природи і господарства, життям і побутом населення. Зміст підручника географії має бути співорганізатором навчального процесу, стимулювати учнів до пошуку рішень, формуванню власної позиції і бажання її висловлювати та відстоювати.

Зміст сучасних шкільних підручників географії має спрямовуватися на розвиток творчої особистості, логічного мислення, пам'яті, мови, уявлення, спостережливості. Також виховний потенціал підручників має передбачати виховання моралі, гуманізму, формувати уявлення про морально-етичні норми поведінки в суспільстві і природі, взаєностосунки з ровесниками і старшими, представниками інших національностей і конфесій, здатності співчуття, обов'язку, турботи і бережливого ставлення до природи і людей, наполегливості в досягненні поставленої мети.

ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК БАЗОВОГО ЕЛЕМЕНТА ОПЕРАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА КЛЮЧОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

А. В. Гривко, канд. пед. наук

Нові виклики сучасного інформаційного суспільства (спричинені інтенсивним розвитком медіатехнологій) зумовлюють необхідність формування в учнів відповідних ключових навичок, з-поміж яких виокремлюємо сукупність умінь критичного аналізу отримуваних повідомлень (інформації), репрезентованих засобами різних знакових систем.

Читацьку грамотність визначають базовим елементом низки ключових компетентностей особистості, необхідних для успішної навчальної і подальшої професійної діяльності. Зокрема, у результаті експертного опитування з'ясовано, що читацька грамотність у сучасному її тлумаченні є найбільш вагомим компонентом операційного складника ключової комунікативної компетентності.

Для оцінювання читацьких умінь як ситуативної й цілеспрямованої діяльності, пов'язаної з розумінням різнокодових повідомлень, осмисленням, інтерпретацією їх, оцінюванням і висловленням свого ставлення до прочитаного, а також оперуванням полікодовими текстами з метою реалізації певних цілей, необхідним є розроблення спеціального дидактичного інструментарію.

Відповідно до останніх досягнень у науковій концептуалізації читання й сучасних теорій розвитку й оцінювання читацької грамотності до такого інструментарію відносять завдання, сконструйовані у вигляді сценаріїв.

У процесі нашого дослідження розроблено відповідні авторські тести, завдання в яких спрямовані на аналіз повідомлень із сукупності тематично пов'язаних, але самостійних полікодових текстів (основний вербальний текст, а також додаткові діаграми, ілюстрації, графіки і схеми з елементами писемного мовлення).

За загальними результатами низки проведених досліджень стану сформованості (на момент оцінювання) у школярів (чисельністю 283 ос.) читацьких умінь визначено, що перелічені вміння в учнів як 5, так і 9 класів сформовані здебільшого на задовільному рівні. Труднощі в процесі тестування в учнів виникали під час виконання завдань, спрямованих на вдумливе читання, аналіз різнокодових множинних текстів і формулювання логічних висновків шляхом перекодування й синтезу відповідних відомостей. Вміння пошуку в тексті визначених у завданні відомостей в учнів сформовано краще, ніж вміння проаналізувати їх, зробити аргументовані висновки й висловити своє ставлення до повідомлень. Такі результати є свідченням поверхневого розуміння учнями текстів під час читання й відображенням таких явищ, як «інформаційний серфінг» (від англ. *surfing* «катання по поверхні»), «кліпове сприймання» (фрагментарне сприймання інформації).

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК СКЛАДНИК УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

С. Г. Головка, канд. істор. наук

Важливою умовою ефективного управління якістю освіти є забезпечення безперервного моніторингу її результатів на різних етапах. Сучасні психолого-педагогічні дослідження обґрунтовано доводять, що найбільш об'єктивна оцінка освітніх результатів можлива за умови їх комплексного аналізу на засадах компетентнісного підходу. Розглядаючи проблему моніторингу рівня сформованості предметної компетентності ми виходили з того, що у її структурі можна виділити такі компоненти, як мотиваційний, світоглядний, змістово-процесуальний та емоційно-ціннісний. Мотиваційний компонент проектується на формування у процесі засвоєння змісту загальної середньої освіти таких якостей особистості учня, як інноваційне мислення, стійка потреба самоосвіти упродовж життя, готовність оволодіння новими знаннями. Світоглядний компонент виявляється у сформованості в учнів цілісних уявлень про явища навколишнього світу, універсальність фундаментальних законів природи та суспільного життя, їх прояв та використання, а також є основою для розвитку в майбутньому умінь гармонійно облаштовувати стосунки з природою та соціумом. Основу змістово-процесуального компоненту становить система свідомо засвоєних предметних знань, умінь та навичок навчально-пошукової діяльності з предметів шкільного курсу. Емоційно-ціннісний компонент виявляється у сформованості в учнів здатності усвідомлювати особистісну значущість результатів власної діяльності та діяльності інших людей, формулювати та аргументувати оціночні судження, здійснювати самооцінку результатів навчальної діяльності та усвідомлювати її цілі і значення для майбутнього життя, умінь самостійно планувати навчально-пошукову діяльність

та реалізовувати її. Рівень сформованості предметної компетентності визначається досягненням системи вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що задаються державним стандартом, та очікуваних результатів з кожного навчального предмету, конкретизованих навчальними програмами. Одним із критеріїв сформованості предметної компетентності є здатність учня встановлювати логічні зв'язки між набутими знаннями та практичними ситуаціями, для вирішення яких вони можуть бути застосовані, а також уміння добирати оптимальні методи вирішення практичних завдань. Аналіз міжнародного досвіду моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти показує, що найбільш ефективним інструментом оцінювання рівня сформованості компетентностей є тестові завдання. Особливістю розроблення тестових завдань є їх максимальна наближеність до повсякденного життя учнів та оцінювання вмінь застосовувати набуті знання, вміння і навички в типовій (подібній), модифікованій та новій для учня практичних ситуаціях.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СИСТЕМИ ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ СХИЛЬНОСТЕЙ І ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ

С. О. Науменко, канд. пед. наук

У міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти, таких як TIMSS, PISA, PIRLS тощо, які є моніторинговими, водночас із тестами для учнів використовуються анкети для учнів, їхніх батьків, учителів загальноосвітніх навчальних закладів тощо. Мета міжнародних порівняльних досліджень – оцінити рівень загальноосвітньої підготовки учнів (їхні навчальні досягнення й компетентності) та виявити чинники, які впливають на рівень цієї підготовки. Виявлення зв'язку між результатами тестування й певним чинником дає можливість сформулювати гіпотезу, що пояснює отримані результати, а також згодом у інших дослідженнях прогнозувати результати учнів відповідно до різних чинників. Знаючи чинник (або чинники), який впливає на рівень загальноосвітньої підготовки учнів, можна за допомогою управлінських рішень коригувати рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів, підвищуючи його.

У ході дослідження проблеми створення моніторингової системи для оцінювання природничо-наукової компетентності учнів загальноосвітньої школи (із застосуванням тестових технологій) ми використали міжнародний досвід і застосували тести для учнів разом із анкетною для них. Основою створення тестів стали тестові завдання Міжнародних досліджень PISA і TIMSS. Анкета для учнів, яку ми використали, – «Диференційно діагностичний опитувальник» Є. Клімова. Мета опитувальника – діагностика схильностей і професійних інтересів учнів. Також для порівняння ми використали річні оцінки учнів із предметів природничо-математичного циклу (алгебра, геометрія, фізика, хімія, біологія, географія).

Під час аналізу результатів дослідження за допомогою коефіцієнтів кореляції Пірсона і Спірмена було виявлено: 1) *обернений середній зв'язок* між статтю учнів і їхніми річними оцінками з алгебри, геометрії, фізики, хімії і географії. Учениці (дівчатка) 8 – 10 класів, які взяли участь у дослідженні й відповідали на завдання тесту, мали в середньому вищі річні оцінки з цих навчальних предметів, ніж учні (хлопчики); 2) *середній зв'язок* між статтю і типом учня «людина-техніка» (до цього типу учнів було віднесено переважно хлопчиків) та між типами учнів «людина-техніка» і «людина-художній образ»; 3) *обернений середній зв'язок* між типами учнів «людина-природа» і «людина-техніка», між типом учня «людина-техніка» і річними оцінками учнів із біології й географії та *середній зв'язок* між типом учня «людина-природа» і річними оцінками учнів із біології й географії. Дівчатка, на відміну від хлопчиків, мали вищі середні річні оцінки з біології й географії та переважно дівчаток за результатами анкетування віднесено до типу «людина-природа», натомість до типу «людина-техніка» віднесено здебільшого хлопчиків; 5) *обернений середній зв'язок* між типами учнів «людина-людина» і «людина-знакова система»: якщо учень мав високий бал за типом «людина-людина», то в нього був низький бал за типом «людина-знакова система» і навпаки; 6) *середній та обернений середній зв'язок* між статтю й відповідями учнів на деякі завдання тесту.

Під час дослідження не було виявлено зв'язку між результатами учнів за завдання тесту і їхніми річними оцінками з предметів природничо-математичного циклу. Однією з причин цього є те, що в завданнях тесту перевірялися не знання, вміння й навички учнів, а їхні вміння застосовувати свої навчальні досягнення й власний досвід у новій і зміненій ситуаціях.

ВПЛИВ ФОРМИ ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ НА РЕЗУЛЬТАТ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ІЗ МАТЕМАТИКИ

Л. П. Дворецька

Досвід запровадження тестових технологій для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів показує, що використання завдань у тестовій формі з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох (п'яти) її варіантів уможлиблює вгадування правильної відповіді, що ставить під сумнів об'єктивність результатів оцінювання учнів шляхом тестування.

З метою дослідження впливу форми тестового завдання на результат його виконання учнем відділом моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти було організовано дослідження на базі експериментальних майданчиків відділу (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 12 м. Северодонецька, гімназія «Міленіум» № 318 м. Києва). В експерименті було задіяно 116 учнів сьомих класів, які не мали досвіду участі у стандартизованих тестуваннях і не були ознайомлені зі стратегіями виконання тестових завдань із математики.

Методика дослідження полягала в тому, що однакові добірки математичних завдань (розробки автора) було запропоновано учням для виконання у формі тесту, що складався з 15 тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді з чотирьох її варіантів (далі – ВОВ) та у вигляді задач із вимогою дати повну розгорнуту відповідь (далі – РВ). Контингенти класів було розподілено вчителями шкіл, в яких проводився експеримент, за ознакою «рівень навчальних досягнень учня», а саме: низький, середній, достатній та високий. Кожну вибірку учнів одного рівня навчальних досягнень розподілено на дві групи. Перша група – учні, які виконували тестові завдання з ВОВ (тест). Друга – учні, які виконували відповідні завдання з РВ (розв’язували задачі, укладені у стандартну для учнів форму контрольної роботи).

Порівняння отриманих результатів за U-критерієм Манна-Уїтні на кожному рівні навчальних досягнень показало, що учні, які мають високий та низький рівні навчальних досягнень, не продемонстрували статистично значущої відмінності між двома вибірками результатів; учні з середнім рівнем навчальних досягнень, які виконували тестові завдання з ВОВ продемонстрували вищі результати, ніж учні, які розв’язували відповідні завдання з РВ ($p = 0,01$); учні з достатнім рівнем навчальних досягнень, які виконували тестові завдання з ВОВ, продемонстрували вищі результати, ніж учні, які розв’язували відповідні завдання з РВ ($p = 0,05$).

Отримані результати дослідження можна вважати попередніми, однак висока значущість відмінності результатів в учнів з середнім та достатнім рівнем навчальних досягнень підтверджує тезу щодо високої ймовірності вгадування відповіді у процесі виконання тестових завдань з вибором відповіді.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ

Реєстраційний номер: 0115U03074. Роки виконання: 2015–2017 рр.

Науковий керівник: Г. О. Васьківська, доктор пед. наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– *узагальнено* та *систематизовано* теоретичні висновки дослідження змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових;

– *розроблено* та *апробовано* концептуальну модель формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових;

– *експериментально перевірено* ефективність: розробленої структурно-функціональної моделі формування варіативного компонента змісту освіти та створеної концептуальної моделі формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах;

– *обґрунтовано* перспективи впровадження аксіологічних засад у зміст освіти старшої школи для підвищення якості профільної підготовки майбутніх випускників;

– *систематизовано* дидактичні умови реалізації моделі проектування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових на основі метапредметного підходу;

– *узагальнено* та *впроваджено* результати дослідження щодо реалізації інтегративного підходу до формування змісту профільного навчання в єдності інваріантної та варіативної складових;

– *розроблено* методичні рекомендації щодо формування краєзнавчої компетентності в учнів старшої школи;

– *здійснено* моніторинг функцій, визначено роль, схарактеризовано призначення аудіовізуальних засобів у формуванні змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових;

– *підготовлено* рукописи колективної монографії «Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект» та посібника «Конструювання і реалізація змісту профільного навчання: особистісно орієнтований підхід»;

– *упорядковано й видано* неперіодичний збірник наукових праць відділу дидактики «Дидактика: теорія і практика» (13,58 обл.-вид. арк.).

Для розв'язання завдань, визначених технічним завданням та індивідуальним планами роботи, на третьому узагальнювально-впроваджувальному етапі реалізації науково-дослідної роботи співробітниками відділу дидактики здійснювалась апробація основних здобутків за багатьма напрямками. Зокрема:

– *опубліковано* **45** наукових праць (із них: **2** – *Scopus*; **3** – *Web of Science*), у т.ч.: **1** – монографія; **11** – статті у фахових виданнях України; **23** – статті у наукових виданнях України; **4** – публікації у наукових виданнях інших держав; **7** – наукові тези. Видруковано 12 публікацій у виданнях, що входять до інших наукометричних баз даних: **5** – Google Академія; **5** – Index Copernicus; **1** – CiteFactor; **5** – РИНЦ; **2** – інші бази;

– *узято участь* у **30** масових заходах (із них: **1** – захід, внесений до плану роботи НАПН України; **5** – Інституту педагогіки), у т.ч.: **11** міжнародних науково-практичних конференцій: **5** – в установах інших країн (Польща – **2**, Росія – **2**, Білорусь – **1**), **6** – в установах України; **10** – заходи всеукраїнського рівня; **9** – заходи локального рівня; результативність – **106 одиниць** (назв, видів) *наукової роботи* (у т.ч.: **1** – членство у науковому комітеті заходу іншої країни (Польща); **11** – членство в оргкомітеті науково-практичних заходів закладів і установ України; **11** – виступи на пленарних засіданнях; **76** – виступи і повідомлення на засіданнях секцій; **7** – участь у дискусіях; **2** – тренінги, проведені науковцями відділу;

– *упроваджено* **38** електронних ресурсів (**2** – офіційний сайт МОН України; **36** – Електронна бібліотека НАПН України). Кількість завантажень праць з Електронної бібліотеки НАПН України за десять місяців 2017 р. – понад 4,1 тис., усього – понад 8,2 тис.; усього ресурсів – 229.

– *зафіксовано* понад 30 тис. переглядів ресурсів, розміщених на сайті відділу дидактики (відвідувачів – 11,5 тис.); найбільша активність: Україна, Німеччина, Росія, США, Японія, Нідерланди, Франція, Ірландія, Молдова, Білорусь;

– *оприлюднено* 32 події відділу дидактики у соціальній мережі FaceBook; інформуванням охоплено майже 4,4 тис. осіб; 766 користувачів уподобали сторінку відділу дидактики; топ-5 шанувальників сторінки склали користувачі з України, Росії, Польщі, США і Канади.

АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ: ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ КОНЦЕПТ

Г. О. Васьківська, докт. пед. наук

Дидактико-методичний концепт дослідження передбачає розроблення й апробацію концептуальної моделі формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками. Такі розробки розкриватимуть: дидактичні засади організації

профільного навчання з огляду на інваріантну і варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливості для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості освітніх компонентів щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

На узагальнювально-впроваджувальному етапі було апробовано концептуальну модель формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

У контексті нашого дослідження модель розглядається як кероване, відкрите, багатоконпонентне утворення, яке цілісно відображає процес формування змісту профільного навчання і потребує узгодженого поєднання його елементів. Структуру концептуальної моделі формування змісту профільного навчання складають такі компоненти: цільовий, організаційно-управлінський, змістовий, операційний.

Цільовий компонент. Профільне навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, кожен із них виконує певну роль у реалізації освітніх завдань. Відповідно, на якість профільної освіти впливає стандарт, який має унормувати співвідношення між навчальними годинами, обов'язковими для вивчення, та тими, що зможуть обирати учні старшої школи. Інваріантна освітня складова носить загальноосвітню, загальнокультурну, світоглядну спрямованість і передбачає розвиток ключових компетентностей як необхідної основи успішної життєдіяльності індивіда в сучасному світі. Водночас, варіативна складова забезпечує гнучкість структури шкільних навчальних планів, інтеграцію суміжних предметів, диференціацію, уніфікацію та гуманізацію освітнього процесу, тобто варіативна освітня складова може бути спрямована також на здійснення початкової професійної підготовки школярів і здобуття ними певних професій.

Організаційно-управлінський компонент. Профільна спрямованість освіти може реалізуватися за гуманітарним, природничим, політехнічним, спортивним, мистецьким напрямками і відповідними їм профілями: гуманітарний (лінгвістичний, літературний, історичний, суспільствознавчий, людинознавчий, психологічний, філософський, громадянсько-правовий, економічний, культурно-мистецький, комунікативний, етико-естетичний, соціологічний та ін.); природничий (біологічний, фізичний, хімічний, географічний, астрономічний, екологічний та ін.); політехнічний (математичний, інформаційно-комунікаційний, проектно-технологічний та ін.); спортивний (здоров'язбережувальний, валеологічний, військово-патріотичний, фізкультурний та ін.); мистецький (образотворчий, театральний, хореографічний, вокальний, поетичний та ін.

Змістовий компонент. Потребує посилення профілізації змісту навчальних предметів інваріантної складової і курси за вибором.

Операційний компонент має реалізуватися через дидактичні моделі й технології особистісно орієнтованого навчання.

Апробована концептуальна модель формування змісту профільного навчання забезпечує реалізацію його профільно спрямованого потенціалу, який

розкривається у взаємопов'язаному змісті навчального матеріалу варіативної та інваріантної складових та охоплює як формування ключових компетентностей старшокласників, так і проектування процесу навчання з перспективою ініціації смислів життєвого та професійного самовизначення.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

О. В. Барановська, канд. пед. наук

Активне впровадження профільного навчання пов'язане з кардинальною перебудовою навчального процесу в старшій школі, зокрема, осучасненням змісту навчання, програм, навчальних планів та підручників. Оновлений зміст освіти має ґрунтуватися на інтеграційних процесах, які є не тільки пріоритетним напрямом в його реалізації, а й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти.

У процесі роботи над проблемою було уточнено та структуровано основні підходи до конструювання змісту навчання на основі його інтеграції у ретроспективі та на сучасному етапі, враховано нові тенденції реформування старшої школи: STEM-навчання в Україні, проект типового навчального плану для учнів 10-11 класів та ін. На цій основі розроблено та обґрунтовано дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в профільному навчанні за єдності інваріантної та варіативної складових: 1) створення системи міждисциплінарних, наскрізних понять, розроблення міжпредметних програм навчання; 2) інтеграція змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук; 3) технологізація змісту навчання, створення STEM-орієнтованого освітнього контенту. Це лягло в основу дидактичної моделі інтеграції змісту навчання у старшій школі в умовах профільного навчання, яку було впроваджено в практику загальноосвітніх закладів.

Теоретичні напрацювання стали підґрунтям для розроблення методичних рекомендацій щодо конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції в єдності інваріантної та варіативної складових змісту освіти. У методичних рекомендаціях наголошено, що результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей. Обґрунтовано, що визначення кола сучасних технологій реалізації профільного навчання має базуватися на їх пріоритетності й розвитку технологічного мислення в старшокласників. Доведено, що розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих та гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів

наукового пізнання, у використанні історико-культурного компонента при вивченні предметів природничого циклу.

Перспективними напрямками для впровадження інтегрованого підходу в профільному навчанні є: розвантаження змісту навчання в профільній школі за рахунок введення інтегрованих курсів; визначення оптимального співвідношення між інваріантним та варіативним компонентами змісту навчання; формування міжпредметної компетентності; наступність між освітою у школі і вищою освітою.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В. І. Кизенко, канд. пед. наук

За результатами наукових пошуків і практичної діяльності в системі загальноосвітніх навчальних закладів за звітний період було експериментально перевірено ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування варіативного компонента змісту повної освіти. У ході апробації виявлено:

– серед визначених методологічних підходів чільне місце посідає компетентнісний, у структурі якого переважають особистісно-діяльнісний та інформаційно-просвітницький компоненти;

– при формуванні варіативного компонента змісту повної освіти дотримання дидактичних принципів (людиноцентризм; гуманітаризація, демократизація освіти; розширення сфери спілкування; опора на здібності в інтелектуальному становленні учнів; єдність навчальної, наукової і практичної роботи, професійна орієнтація) позитивно позначається на якості навчального матеріалу, адже фіксується інформація про знання, вміння, навички, які потрібно засвоїти;

– компоненти змісту профільного навчання (аксіологічний, когнітивний, особистісний, діяльнісно-творчий та ін.) співвідносяться із загальними (інноваційне навчання; забезпечення структурно-функціональної єдності елементів змісту інваріантного і варіативного освітніх компонентів; забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти; культурологічна функція шкільної освіти; забезпечення всебічності розвитку особистості; корекційно-адаптивна функція; особистісно-розвивальна функція; функція здатності учня до самостійного засвоєння знань, інформації; забезпечення навчання і виховання на основі природних здібностей; функція системи навчання; соціальна та інформаційна функції) та специфічними (індикаторна, стабілізація і доповнення, каталізу, орієнтації, забезпечення профільного навчання) дидактичними функціями;

– дотримання педагогічних умов (урахування характеру, динаміки різноманітних загальнонаукових і професійних інтересів учнів старшої школи; структурно-функціональна єдність елементів базового і варіативного

компонентів змісту освіти, вільний вибір учнями змісту варіативного освітнього компонента) посилює єдність інваріантної і варіативної складових і позитивно впливає на реалізацію профільного навчання у старшій школі.

Концептуальні зміни, що відбуваються в галузі загальної середньої освіти, з одного боку, потребують модернізації змісту повної освіти і відповідних педагогічних технологій його реалізації, а з іншого, – постійного вдосконалення фахової майстерності керівників і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ

С. В. Косянчук, канд. пед. наук

На завершальному етапі виконання підтеми НДР «Аксіологічні засади формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових» було апробовано концептуальну модель формування змісту профільного навчання, розроблену на аксіологічних засадах. Виявлено, що дидактичні особливості реалізації інваріантної і варіативної складових змісту освіти старшої школи детермінуються низкою суб'єктованих чинників і взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу, наприклад, «стандарти, програми, навчальні книги – потенціал, кваліфікація вчителя»; «освітня діяльність учителя – навчально-пізнавальна діяльність учня»; «навчально-пізнавальна діяльність учня – зміст навчання»; «зміст навчання – технології реалізації змісту»; «технології реалізації змісту – рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії, уміння застосовувати знання» і т. ін. Відтак, розвиток старшокласників, загалом базований на аксіологічних засадах, вбачається ефективним за комплексної реалізації інваріантної і варіативної складових змісту гуманітарних предметів. З іншого боку, ціннісний потенціал змісту чинних (і новостворюваних) підручників з цих предметів має спрямовуватися на актуалізацію життєвої стратегії особистості учнів старшої школи.

Деякі висновки за результатами апробації концептуальної моделі:

– модернізація змісту інваріантної складової – це, передусім, інтеграція осучаснених знань, комплексність і концептуальна цілісність їх;

– варіативна складова – це курси за вибором, збагачені змістом, реалізація яких актуалізує аксіологічний, індивідуально-особистісний, когнітивний та соціологічний потенціал учнів;

– обробка емпіричних даних вказує на те, що система професійних цінностей за традиційними типами професій («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – суспільство», «людина – знакова система») потребує, з огляду на бурхливий розвиток інформаційного освітнього середовища як цінності і водночас його віртуальності як детермінанти поведінки особистості, потребує доповнення такими типами професій: «людина – здоровий спосіб життя», «людина – образ», «людина – інформація» тощо);

– розвиток здатностей учнів старшої школи осмислювати проблеми соціального поступу суспільства, вивчати явища і факти соціального та морального характеру, а також передбачати результати взаємодії пізнання й ціннісної свідомості тощо має відбуватися за педагогічних технологій, що спрямовуються (окрім реалізації змісту навчання) на розкриття феноменів гуманістичності, світоглядності, вітагенності та соціалізаційності, у системі яких: учитель – для учня; знання – для навчання, навчання – для пізнання, пізнання – для саморозвитку, саморозвиток – для самовизначення і т. ін.

Зважаючи на те, що потенціал змісту профільного навчання загалом забезпечується адаптацією освіти до сучасних потреб суспільства, то, звісно, має сприяти реалізації ідей розвитку освіти старшої школи за ключовими групами компетентностей, визначеними Концептуальними засадами реформування середньої школи (2016). Становлення системи профільного навчання як такого, забезпечуючи індивідуальні освітні траєкторії старшокласників, має, відповідно, формувати ціннісні орієнтації майбутніх випускників.

Перспективи впровадження аксіологічних засад у зміст освіти старшої школи вбачаємо у тому, що компоненти видів діяльності і компоненти структури учіння (навчання), включені в систему інтегрованого знання (у т.ч. змісту підручників нового покоління), за комплексної реалізації їх нададуть цілісності профільному навчанню за його внутрішньої різновекторності, яка носить культурологічний, соціологічний, онтологічний, особистісний, праксеологічний, методологічний, характер.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

О. П. Кравчук, канд. пед. наук

Процес модернізації освітнього середовища України на засадах компетентісного підходу триває понад десять років. Він забезпечується нинішньою освітньою політикою країни, що підтверджується підписанням Президентом України 5 вересня 2017 року Закону України «Про освіту». Саме тому розроблення моделей реалізації компетентісного підходу на всіх ступенях освіти є актуальним завданням науковців і практиків.

У ході дослідження виявлено, що ті старшокласники, які відчувають задоволення власних пізнавальних потреб під час навчання за певним профілем, вдоволені також результатами свого навчання, незважаючи на зовнішні оцінки; вчителі, які працюють з внутрішньо вмотивованими учнями, висловлюють бажання методично й теоретично фахово розвиватися (незалежно від їхнього офіційного рівня кваліфікації); рівень правопорушень та асоціальних проявів серед старшокласників, які отримують моральну підтримку (розуміння) від значущих для них дорослих (батьків, учителів,

опікунів) та відчувають упевненість у соціальній підтримці їхніх справ, значно нижчий ніж у їх однолітків; компетентнісний результат навчання в загальноосвітньому навчальному закладі можна відстежити й оцінити в основному після закінчення навчання за життєвими й фаховими досягненнями людини тощо. На компетентнісний результат навчання надзвичайно впливають розуміння вчителем власної ролі у результативності шкільного навчально-виховного процесу та відповідальності за результати своєї педагогічної діяльності. Субкультурна різноманітність сучасного суспільства ускладнює уніфікацію моделі реалізації компетентнісного підходу.

Для створення структурно-функціональної моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових необхідно спиратися на виявлене освітнє замовлення, через яке формується зміст базової програми забезпечення індивідуального освітнього розвитку учня загальноосвітнього навчального закладу, орієнтованої на певний компетентнісний результат. Таким чином, відповідно до державного освітнього замовлення, соціокультурних освітніх потреб територіальних громад, освітнього запиту старшокласника, освітнього запиту його родини формулюються (виявляються) освітня мета, історико-культурні передумови, економіко-культурні вподобання і прагнення, ідеальний образ громадянина та ідеальний образ суспільно корисної та соціально адаптованої поведінки, характерні для певної громади. Як результат, отримаємо документи з описом ролі й місця загальноосвітнього навчального закладу в розвитку територіальної громади та програму освітнього розвитку територіальної громади. Це стає підставою для розроблення базової програми забезпечення індивідуального освітнього розвитку учня загальноосвітнього навчального закладу, орієнтованої на певний компетентнісний результат – своєрідної соціальної угоди, яка забезпечує модернізацію освітнього середовища і досягнення поставленої освітньої мети.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДНИКІВ НА ОСНОВІ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ

С. Е. Трубачева, канд. пед. наук

У ході дослідження було визначено пріоритетні аспекти у формуванні змісту освіти в старшій школі на основі метапредметного підходу. До них було віднесено: 1) *цільовий* аспект: загальноосвітня підготовка, професійна орієнтація, розвиток інтересів, здібностей, нахилів старшокласників до певних професій; 2) *діагностувально-результативний*: рівні та критерії сформованості метареультатів (ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення старшокласників); 3) *змістовий*: а) метапредметні аспекти формування змісту профільного навчання (загальнокультурний, професійно орієнтований,

загальнонавчальний, особистісного розвитку); б) метапредметні компоненти інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання (фундаментальні знання, метапредметні поняття, спеціальні професійно зорієнтовані знання, універсальні способи навчальної діяльності); 4) *технологічний*: засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту є: метатехнології вирішення навчальних проблем (розвитку критичного мислення, дослідницькі та метапроектні); практико та професійно спрямовані курси за вибором із застосуванням технологій професійної орієнтації; систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість; індивідуалізація навчально-виховного процесу та підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідні завдання); створення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб в ході ділових ігор та колективних навчальних проектів.

Окрім того, було узагальнено та систематизовано дидактичні умови реалізації моделі проектування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових на основі метапредметного підходу. Отримані результати апробовано під час роботи науково-практичних конференцій, висвітлено в статтях та розділі до колективної монографії.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

О. В. Черноус, канд. пед. наук

За індивідуальним планом наукової роботи визначено дидактичні особливості мультимедійних технологій у реалізації метапредметних ідей забезпечення єдності інваріантної і варіативної складових у процесі формування змісту профільного навчання.

По-перше, виявлено основні властивості: гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність, когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище, що підвищує активність учнів, збільшує їх інтерес до проектних та дослідницьких видів діяльності.

По-друге, використання мультимедійних технологій найбільш оптимально й ефективно сприяє реалізації триєдиної дидактичної мети навчального заняття. Освітній аспект: забезпечують сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення. Розвивальний аспект: сприяють розвитку пізнавального інтересу в учнів, формуванню вміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати; сприяють активізації творчої діяльності учнів. Виховний аспект: сприяють вихованню наукового світогляду, вмінню чітко організувати самостійну і групову роботу, вихованню почуття товариства, взаємодопомоги.

По-третє, застосування мультимедійних технологій дає змогу підвищити ефективність як діяльності вчителя, так і самих учнів за рахунок певних

чинників: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється вчителем і однокласниками; гра не викликає стресової реакції.

По-четверте, було з'ясовано, що в процесі мультимедійного уроку розвиваються елементи творчості і самоаналізу, активізується продуктивна, активно-пошукова діяльність, а також мислення. Мультимедійні програмні засоби мають значні можливості у відображенні інформації, безпосередньо впливають на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність, а отже, на ефективність навчального процесу в цілому.

Отримані результати було апробовано в ході науково-практичних конференцій, висвітлено у наукових статтях та у підготовленому параграфі до колективної монографії.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Г. М. Скиба

Особистісно орієнтована парадигма освіти передбачає таку організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі, за якої учитель сприймає би учня як рівноправну цілісну особистість. Водночас результати аналізу шкільної практики свідчать, що учитель не завжди готовий будувати стосунки з учнями на засадах діалогічного спілкування, взаєморозуміння, співпраці та співтворчості. Деякі вчителі вважають діалог лише формою організації, а не педагогічною цінністю, формою взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі. Відтак розв'язання цих суперечностей актуалізується як одна з дидактичних проблем.

Отриманий під час навчання у школі досвід є особистісним. Зазвичай учень переносить його на розв'язання своїх життєвих проблем, стаючи суб'єктом власної життєдіяльності. Ефективність цього процесу, а насамперед суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів, залежить від того, які форми і методи було при цьому використано.

Нами встановлено, що формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників відбуватиметься за умов організації взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу, заснованої на повазі до їх думок і почуттів, стримування негативних реакцій на думки, репліки, висловлення опонентів, адекватного інтерпретування інтеракційних сигналів, глибокого розуміння особистісних мотивів партнерів по спілкуванню, за якими виявляється характер переживань і проявляється психологічний стан. Окрім цього слід демонструвати розуміння позиції комуніканта, уміти співпереживати та співчувати, водночас чітко висловлювати свої погляди на ту чи іншу проблему, добираючи переконливі аргументи. Під час відпрацювання загального рішення треба знати, як мотивувати партнерів по спілкуванню до активної спільної діяльності, у який спосіб спонукати до пошуку оптимальних

шляхів досягнення поставленої мети і здійснювати за потреби вольовий вплив виважено й толерантно, без приниження честі й гідності, адекватно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби спілкування.

Учителеві найкраще вдається організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на уроках із застосуванням технології інтерактивного навчання (навчальний діалог, дискусія, мозкова атака, рольова і ділова ігри, проектна діяльність тощо). Завдяки цій технології, спираючись на вітагенний досвід та враховуючи психолого-фізіологічні особливості старшокласників, учитель розвиває їхні вміння комунікувати на рівних, бути успішним, протистояти викликам сьогодення, обстоюючи власні погляди, і т. ін.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0117U000048. Роки виконання: 2017–2019 рр.

Науковий керівник: О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук,
старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **обґрунтовано** концептуальні засади розроблення дидактико-методичного супроводу компетентісно орієнтованого навчання учнів початкової школи української мови, літературного читання, математики, курсу «Я у світі», природознавства;
- **проведено** констатувальний експеримент, у результаті якого **з'ясовано** стан реалізації компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі;
- **розроблено** зміст і методичні рекомендації використання міжпредметних завдань діяльнісного типу як засобу формування у молодших школярів умінь працювати з підручником, дидактичні засади створення навчально-методичного комплекту як інноваційного ресурсу початкової освіти;
- **визначено** позитивні й негативні тенденції у контексті сучасної читацької діяльності молодших школярів; чинники, що впливають на ефективність формування комунікативно-мовленневих умінь молодших школярів на уроках літературного читання; сутність і структуру компетентісно орієнтованих завдань з української мови; визначальні чинники запровадження диференційованого підходу до навчання письма першокласників; методичні особливості вивчення величин на засадах компетентісного підходу; дидактичні підстави для поєднання формувального і підсумкового оцінювання в контролювальній діяльності вчителя й учня початкової школи; педагогічні умови формування екологічної грамотності молодших школярів;
- **підготовлено** проекти Державного стандарту початкової загальної програми і Типових освітніх програм для 1 – 2 класів закладів освіти.

СУТНІСТЬ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ І МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

О. Я. Савченко, докт. пед. наук, академік НАПН України

Обґрунтовано актуальність міжпредметних зв'язків (МПЗ) в умовах модернізації початкової освіти, які постають передумовою більш повного і різнобічного пізнання учнями навчальних об'єктів, сприяють їх цілісному сприйманню, методично правильному конструюванню і використанню вчителем інтегрованих курсів.

Проведено аналіз чинних програм і підручників низки предметів і курсів, здійснено спостереження уроків літературного читання, інтерв'ювання педагогів щодо використання МПЗ, узагальнено стан проблеми у теоретичних дослідженнях і досвіді вчителів.

Встановлено, що МПЗ можуть бути у межах однієї освітньої галузі, а також між окремими предметами й курсами з різних освітніх галузей.

На уроках літературного читання ймовірні міжпредметні зв'язки з навчальним матеріалом предметів українська мова, музика, образотворче мистецтво, інтегрованими курсами «Я у світі», «Природознавство».

Обґрунтовано три види міжпредметних завдань відповідно до структури компетентності, яка є універсальною для предметної (читацької) та ключових, і охоплює знання, уміння, навички, цінності.

Зіставний аналіз навчальних програм і підручників з літературного читання з іншими предметами, які мають потенціал для МПЗ, уможливив обґрунтування таких видів міжпредметних завдань: знаннєвий, діяльнісний, ціннісно-орієнтований.

Розроблено зміст і методичні рекомендації використання міжпредметних завдань діяльнісного типу як засобу формування у молодших школярів умінь працювати з підручником, які належать до універсальних.

Зокрема: 1) дослідження підручника як різновиду навчальної книги; 2) уміння користуватися позатекстовими символами, знаками; 3) оволодіння прийомами роботи з текстами різних жанрів (науково-художні й художні оповідання, вірші).

Запропоновано різні за функціями й змістом прийоми управління читацькою діяльністю (алгоритми, пам'ятки, інструкції, рекомендації) які допомагають учням успішно працювати на інших уроках з пізнавальними текстами, тобто уміння набувають міжпредметного характеру.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Н. М. Бібік, докт. пед. наук, академік НАПН України

За всі роки модернізації шкільної освіти проблеми формування змісту і відповідного відображення в підручниках і посібниках належить до найпріоритетніших. Попри всі складнощі підручникотворчого процесу визначимо як позитив те, що створенню підручників нового покоління передувало обґрунтування їх теоретичних засад, що знайшло відображення у відповідних концепціях, розроблених принципах і критеріях відбору змісту, в структурі та логіці організації навчального матеріалу.

Психологічний аналіз підручників для початкової школи, здійснений знаним фахівцем в галузі герменевтики Н. В. Чепелевою, засвідчив якісні відмінності, характерні для українських підручників нового покоління, а саме: вищий рівень діалогічності, адресованості до читача (учня), персоніфікованості,

що сприяє підвищенню інтересу до змісту та особистісному зануренню учня у зміст, усвідомленню ним навчального матеріалу.

В останні роки поступово роль підручника як універсального засобу змінюється. Натомість розвивається та удосконалюється цілий комплекс засобів навчання, що змінює функцію підручника, який вже розглядається як елемент цілісної системи засобів навчання. Наявність навчально-методичного комплексу визначає місце підручника як систематизуючого ядра, надає йому нового призначення – стати сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, забезпечити їх цілісність і функціональність в забезпеченні єдиних підходів до реалізації засад компетентісного підходу.

Помічено: поява комплектів, додаткових матеріалів для диференціації навчального процесу, тестового та інших видів контролю, поурочних розробок уроків спонукають до пасивного очікування готових рекомендацій, методичних настанов. Підручник уповні самодостатня одиниця навчального процесу. Вагомість і складність педагогічно керованого процесу в нових умовах потребують доповнення складниками, зорієнтованими на диференціацію навчального процесу. Усі вони мають становити комплекс взаємопов'язаних між собою одиниць. У навчальному-методичному комплекті до підручника «Я у світі» передбачено: робочий зошит, який дозволяє диференціювати навчальний процес, організувати самостійну роботу учнів. Асортимент практичного матеріалу розвантажить учителя від необхідності добирати варіанти практичних завдань для учнів з різними навчальними можливостями і потребами, передбачати життєвий контекст, в якому вони можуть застосувати одержані уявлення, знання, уміння. Посібник із промовистою назвою «Експрес-контроль», що становить систему тестових завдань, дозволить оперативно з'ясувати стан засвоєння кожним учнем програми, вчасно відкоригувати випадки неуспішності.

Таким чином, інноваційним стає науково-методичний супровід, який на відміну від готових для використання рішень передбачає спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем діяльності.

СУЧАСНІ ПРАКТИКИ ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ЕКРАННИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

В. О. Мартиненко, канд. пед. наук

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, динамічне урізноманітнення засобів і способів одержання пізнавальної інформації, широкий доступ учнів до екранних технологій, щоденна тривала взаємодія з ними дітей позначилися на різних аспектах читацької діяльності молодших школярів: спричинили процес трансформації всіх характеристик дитячого читання (його статус, мотиви, характер, способи роботи з текстом, візуальним матеріалом); зумовили появу нової практики (моделі) – читання з екрану; сприяли нарощенню від'ємних (більшою мірою) і позитивних (меншою мірою) показників у розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, їхньому мовленні, читацькій діяльності загалом.

Проблема читання з екрану є недостатньо вивченою. Як стверджують фахівці, більшість концепцій, стратегій, технологій читання, які активно застосовувались у читацькій практиці ХХ століття, не можуть бути підґрунтям для навчання школярів технологій екранного читання. Цей вид читання є іншим, порівняно з традиційним. У ньому по-іншому діють механізми зорового сприймання й уваги. Сьогодні вчені не можуть, наприклад, зробити достовірних висновків про те, який обсяг інформації утримується в довготривалій пам'яті дитини під час екранного читання, яка її кількість перейде в знання, який вплив така технологія матиме на розвиток образного мислення дитини тощо.

Як стверджують фахівці, процеси традиційного читання на папері й екранне читання будуть у подальшому розвиватися паралельно.

До *негативних* впливів екранних технологій на процеси читацької діяльності дітей учені відносять: зниження концентрації уваги, обсягів робочої пам'яті під час читання лінійних традиційних текстів; тенденції до поверхового (фрагментарного) перегляду текстів, який не дає змоги цілісно, поглиблено зрозуміти й запам'ятати прочитане; скорочення обсягів тексту, який сприймається за одиницю часу (йдеться про смислове сприймання); більш пізнє у багатьох дітей оволодіння мовленням, збіднення словникового запасу; зростання кількості школярів з системними мовленнєвими й графічними порушеннями (дислексією, дисграфією), низькою культурою мовлення (сленговий, згрубілий характер спілкування, вживання жаргонізмів і т. ін.); досить невтішні прогнози учених щодо розвитку образного мислення учнів, творчої уяви.

Позитивні тенденції у контексті сучасної читацької діяльності молодших школярів характеризуються динамічним розвитком у них умінь і навичок роботи з невербальним матеріалом: позитивний вплив на темпоритм учнів, миттєве охоплення й усвідомлення змісту невербальної інформації, уміння досить швидко переключати увагу, сприймаючи розрізнені смислові фрагменти. Сучасні учні (з числа тих, які активно читають), порівняно з читачами попередніх років – більш вимогливі, прагматичніші, більш ерудовані й чітко мотивовані на ті чи інші теми дитячого читання.

Вивчення шкільної практики показує, що протягом останніх років спостерігається тенденція до поглиблення відмінностей у стартових можливостях учнів з читання у межах однієї вікової групи. Це спонукає до розроблення й застосування індивідуалізованих навчальних методик для учнів з різним рівнем розвитку у них компонентів читацької діяльності.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ

К. І. Пономарьова, канд. пед. наук

Компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів української мови передбачає формування в учнів готовності та здатності застосовувати набуті в процесі навчання знання, уміння, навички, способи діяльності, певний власний

досвід у різноманітних життєвих ситуаціях. Важливим засобом успішного здійснення цього завдання є використання в навчальному процесі компетентнісно орієнтованих завдань.

Упродовж I етапу наукового дослідження з підтеми «Система компетентнісно орієнтованих завдань з української мови в процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів» визначено сутність і структуру таких завдань. Зокрема, з'ясовано, що *компетентнісно орієнтоване завдання* – це спеціально створена дидактична конструкція, яка використовується з метою формування або перевірки предметних і ключових компетентностей.

Особливість таких завдань полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення інформації, а на організацію самостійної пошукової і творчої діяльності школярів з метою вирішення певних життєвих проблем.

В умовах компетентнісно орієнтованого навчання пріоритетом є не кількість засвоєних знань, а здатність учнів самостійно шукати потрібну інформацію, вибирати спосіб дії в певних умовах і застосовувати необхідні знання, уміння й навички для розв'язання поставлених навчальних завдань. З огляду на зазначене, компетентнісно орієнтовані завдання, базуючись на знаннях і вміннях, передбачають застосування їх у практичній діяльності, тобто залучають школярів до активних дій.

Компетентнісно орієнтовані завдання мають такі *характерні ознаки*:

- а) моделюють певну життєву ситуацію;
- б) побудовані на актуальну для учнів тему;
- в) викликають інтерес у школярів;
- г) мають специфічну структуру;
- г) передбачають практичне застосування засвоєних знань, умінь і навичок;
- д) вимагають нестандартного підходу до виконання.

У *структурі* компетентнісно орієнтованого завдання вирізняють такі компоненти:

- стимул (занурює учня в певну ситуацію і мотивує на виконання завдання);
- задане формулювання (вказує на спосіб діяльності, тобто, що саме має робити учень для виконання завдання);
- джерело інформації (необхідний дидактичний матеріал);
- бланк для виконання завдання (пропонується у випадках, коли передбачена структурована відповідь – заповнення таблиці, схеми тощо);
- інструмент перевірки (критерії оцінювання виконаного завдання).

ГОЛОВНІ ЧИННИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ

О. Ю. Прищепя, канд. пед. наук

Спостереження за навчальним процесом, анкетні дані показують, що важливою причиною невдач першокласників в період навчання письма є недостатня обізнаність учителя про рівень готовності дітей свого класу до цього виду діяльності, а саме їхні вміння та психофізіологічний стан на час

навчання. Здебільшого вчитель орієнтується на ті загальні показники, які психологи зазначають щодо можливостей для певного віку.

Результати констатувального експерименту (аналіз науково-педагогічної літератури, практичний досвід) доводять, що для навчання письма шестирічних учнів учителеві важливо знати: якою рукою пише дитина, як тримає письмове знаряддя, якою мірою розвинений окомір, який рівень скоординованості рухів руки під час малювання, розфарбовування, рівень розвитку просторового сприймання, вольових якостей самоконтролю, довільної уваги, рівень зміцнення дрібних м'язів кисті, здатність до автоматизації рухів руки, скоординованість дій зорового й рухового аналізаторів, швидкість запам'ятовування послідовності дій, рівень сформованості розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), рівень загальної працездатності, розвиток артикуляційного апарату, розуміння прохань, настанов учителя, зв'язність усних висловлювань, рівень рухливості дитини, ставлення до цього виду діяльності.

Результати аналізу бесід з учнями, виконання ними спеціальних графічних завдань переконливо свідчать про різну підготовленість дітей до навчання письма. При цьому вчителями не виділяються групи учнів чи окремі учні, які вимагали б додаткової уваги. Навчання письма відбувається за однією методикою, що й призводить до незадовільних результатів на кінець навчального року: вихід букв за межі рядка, різна висота букв у слові, різна відстань між окремими елементами букв, словами, різний нахил елементів у букві, відсутність плавності письма, наявність тремтячих ліній у буквах, неправильно поєднані елементи у букві, букви у слові, дописування зайвих елементів у букві, зворотний порядок написання літери, написання друкованої літери замість рукописної, нездатність виділити складники букви, пропуск рядків у сітці зошита, письмо поза основним рядком, повільний процес переведення друкованої букви у рукописну, дзеркальне зображення букви, заміна однієї рукописної букви подібною за формою або іншою формою, швидка стомлюваність руки, надмірний натиск на папір, міцне утримання ручки, порушення гігієнічних правил письма, пропуски букв, які позначають голосні та приголосні звуки, пропуски складів, заміна букв, що позначають схожі у вимові чи сприйманні звуки, вставляння букв, що позначають голосні звуки, переставляння букв і складів, злиття слів під час письма та ін.

Вищезазначене свідчить про необхідність змін у підходах до навчання письма.

ПОЄДНАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО І ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ В КОНТРОЛЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук

Контроль й оцінювання в умовах реалізації компетентнісного підходу спрямовуються на визначення реального стану навчальних досягнень, які мають комплексне вираження, отже, є множинністю об'єктів оцінювання. Аналіз практики модернізації національних систем освіти в країнах Європейського Союзу показав,

що ідеям компетентнісного навчання найбільше відповідає формувальний підхід до контролю навчальних досягнень учнів. У новому нормативному забезпеченні в нашій країні втілені ідеї поєднання в контролювальній діяльності вчителя різних підходів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

З огляду на вітчизняний досвід контрольної-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу формувальне оцінювання найбільш прийнятне для здійснення поточного контролю навчальних досягнень. Його упровадження дозволяє учням у ході реалізації ознайомлюватися з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляти критерії для самоперевірки та взаємоперевірки виконання навчальних завдань, що є цінним для формування рефлексивних якостей особистості. Результатом формувального оцінювання є інтерактивна оцінка успішності учня. Вона відображає розуміння дитиною навчального змісту й дозволяє визначити, як їй продовжувати навчання і як допомогти їй у цьому.

Для природного уведення формувального оцінювання в практику вважаємо доцільним поєднувати його з традиційними способами і формами організації контролювальної діяльності вчителя. Так, навчальні досягнення учнів у першому і другому класах можуть підлягати формувальному оцінюванню, у третьому й четвертому – формувальному та підсумковому. За формувального оцінювання можна буде відстежити особистісний розвиток дитини та хід опановування нею навчального досвіду як основи компетентності. Це дозволить вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учня, діагностувати його досягнення на кожному з етапів процесу навчання, вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню, мотивувати учня до прагнення здобути максимально можливі результати, виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях. За підсумкового оцінювання розвиток дитини буде зіставлятися з визначеними стандартом і навчальними програмами цільовими результатами навчання на певному ступеню освіти.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання й життя учнів загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на формування у дітей персональних якостей щонайбільше доступного рівня. Поєднання в контролювальній діяльності формувального й підсумкового оцінювання дозволить укласти об'єктивну картину стану навчальних досягнень молодших школярів.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н. П. Листонад

Формування у молодших школярів математичної компетентності залежить від засвоєння ними таких спеціальних понять, якими є поняття числа й

величини. Саме ці поняття складають основу змісту навчальних програм. Перелік величин, що вивчаються в початковій школі, є стійким протягом тривалого часу – довжина, маса, час, вартість, площа, швидкість.

Відомо, величини розглядаються не тільки в освітній галузі «Математика», але й в інших: «Технології», «Мистецтво», «Природознавство», «Громадянська освіта», «Фізична культура». Вивчення величин на уроках математики сприяє створенню математичного апарату для використання їх в зазначених дисциплінах. Таким чином, уміння працювати з величинами стає загальнонавчальною навичкою, тобто компетентністю, яка сприяє формуванню цілісної картини світу, максимально наближеною до життя, вмінню бачити його зв'язки й різноманітності, позбутися фрагментарності засвоєних знань й окреслити широкий контекст навчання.

Впровадженню компетентнісного підходу до формування понять величин сприяє система компетентнісно орієнтованих завдань, що оперують поняттям «величина». Засвоєння основних ознак величин досягається за допомогою використання різних практичних завдань пізнавального характеру, що представляють свого роду проблемні ситуації, розгляд яких дозволяє підвести учнів до самостійних висновків.

У навчальний процес початкової школи впроваджено навчальні посібники, мета яких реалізація компетентнісного підходу. Основною особливістю компетентнісно орієнтованих завдань є отримання пізнавального результату. Для багатьох з них характерна нестандартна структура (обов'язкова наявність надлишкових, відсутніх або суперечливих даних в умові завдання, що призводить до об'ємного формулювання його умови), можливість вирішення декількома способами (різна ступінь раціональності), при цьому інші способи можуть бути невідомі учням, і їх потрібно сконструювати. Всі завдання містять числові дані, які відповідають дійсності, наприклад, ціни на товари, маса предметів, вимірювання географічних об'єктів, споруд, спортивні досягнення тощо. Особлива увага під час укладання завдань приділяється позитивній педагогічній спрямованості їх змісту, зокрема, спрямованість на виховання патріота і громадянина (історичні події нашої країни, рекорди українських спортсменів та ін.), спрямованість на виховання моральності або на прищеплення етичних норм, спрямованість на розвиток математичного мислення та мовлення.

Засвоєння знань про величини відбувається в діяльності через необхідність учня розв'язати конкретну життєву чи змодельовану наближену до життя ситуацію.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

І. В. Андрусенко

Актуальність теми «Формування екологічної грамотності молодших школярів на уроках природознавства обумовлена необхідністю зміни концептуальних засад діяльності сучасної школи, спрямованих на формування екологічної грамотності учнів початкової школи, яка впливає на здатність усвідомлювати

цінність природи, розуміти взаємозв'язок людини й навколишнього середовища, активно брати участь у природоохоронній діяльності.

Аналіз наукової літератури та вивчення змісту природознавства у початковій школі дозволили виявити й обґрунтувати дидактико-методичні засади формування екологічної грамотності молодших школярів, що є компонентом функціональної грамотності. Основу екологічної грамотності становлять екологічні знання, які розкривають сутність природних явищ й уявлення про цілісність природи, впливають на формування екологічного мислення й наукового світогляду. Екологічна грамотність є найважливішим складником екологічної освіти молодших школярів, метою якої постає становлення екологічно доцільного способу життя в сучасних умовах.

Визначено й науково обґрунтовано сутність понять «*екологічна грамотність*» – рівень природничо-наукових знань, спеціальних умінь і навичок, а також моральних якостей учнів, що дозволяють їм свідомо брати участь в природоохоронній діяльності. Термін «*екологічні цінності*» об'єднує різні елементи довкілля такі, як: чисте повітря, чиста вода, різноманітність рослинного і тваринного світу, природні явища тощо. На основі аналізу наукових джерел уточнено зміст і сутнісні характеристики споріднених понять.

З'ясовано, що екологічна грамотність учнів початкових класів обумовлена індивідуальними й віковими особливостями особистості, рівнем знань про закономірності функціонування природних систем, умінням аналізувати взаємодію людини з довкіллям у процесі природоохоронної діяльності та сформованістю ціннісного ставлення до природи.

Загальні результати констатувального експерименту дозволили визначити педагогічні умови, які сприятимуть формуванню екологічної грамотності молодших школярів у процесі навчання природознавства, а саме: підвищення мотивації учнів до вивчення природи; інтеграція екологічного потенціалу змісту природознавства за допомогою міжпредметних зв'язків; використання інтерактивних освітніх технологій і діяльнісних методів навчання.

Перспективу подальшого вивчення досліджуваної теми вбачаємо у розробленні та впровадженні системи компетентісно орієнтованих завдань екологічного змісту в навчанні природознавства в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати наукового дослідження будуть реалізовані в навчальній програмі з природознавства 1-4 класів, методичних рекомендаціях для вчителів початкових класів, дидактичних матеріалах для учнів, та у наукових публікаціях.

АНАЛІЗ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У КОНТЕКСТІ ВИДІВ УСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. В. Вашуленко

Комунікативно-мовленнєві вміння є одними з найважливіших умінь сучасної особистості. Водночас сучасна школа недостатньою мірою сприяє

формуванню комунікативно-мовленнєвих умінь школярів, важливих для їхнього подальшого поетапного розвитку.

Аналіз базових понять із досліджуваної проблеми – «комунікативні вміння», «мовленнєві вміння» – та зіставлення їх дало можливість зробити таке узагальнення: комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння ефективно здійснювати мовленнєву діяльність для розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є сукупність таких умінь: частково мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні); загальномовленнєві вміння (слухання й розуміння, говоріння, читання, письмо); комунікативні (здатність виконувати мовленнєві дії, спрямовані на розв'язання комунікативних завдань).

Аналіз навчально-методичної літератури дав змогу визначити коло комунікативно-мовленнєвих умінь, які пов'язані з видами усної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння): адекватно сприймати й розуміти мовленнєве висловлювання (запитання, повідомлення, пояснення, інструкція, текст художнього твору, пізнавальна розповідь тощо); оцінювати й відтворювати сприйняту на слух інформацію; цілеспрямовано й різнобічно використовувати мовлення в міжособистісній взаємодії з людьми різного віку і статусу (діалогічне мовлення) із дотриманням норм мовленнєвого етикету; визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; планувати, готувати, будувати повноцінні в комунікативному плані усні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри, власне ставлення; реалізувати задум у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності; використовувати найбільш вагомі факти й докази для розкриття теми та основної думки; будувати висловлювання логічно й послідовно, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення й висновки; обирати тип і стиль мовлення залежно від мети та ситуації спілкування; комунікативно виправдано добирати й доцільно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання; створювати власні тексти; удосконалювати власне й чуже висловлювання. контролювати результати власної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Ефективність формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання залежить від оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, систематичного й цілеспрямованого застосування дидактичних методів, прийомів, форм і засобів, які підвищують його результативність.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003081. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.

Науковий керівник: Т. О. Ремех, канд. пед. наук, завідувач відділу суспільствознавчої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– *розроблено* методику історії та правознавства у контексті компетентнісного навчання; методику проведення практичних занять з історії в основній школі; методичні рекомендації вчителям щодо організації дослідницької діяльності учнів у процесі навчання всесвітньої історії; компетентнісно орієнтовану методику розвитку в учнів основної школи дослідницьких умінь та навичок у процесі вивчення всесвітньої історії; модель сучасного методичного посібника «Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7 класі»; систему прийомів і методів організації компетентнісно орієнтованого навчання історії та правознавства учнів основної школи; систему пізнавальних завдань із формування предметних компетентностей учнів; методичні підходи до формування етнокультурних понять у відповідності з логікою вивчення й розкриття історичного навчального матеріалу;

– *підготовлено* рукописи методичних посібників: Пометун О. І., Гупан Н. М. «Практичні заняття з історії», Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі», Ремех Т. О. «Методика навчання учнів 9 класу основ правознавства», Кришмарел В. Ю. «Вивчення питань релігії в курсі історії України у 7-8 класах»; Малієнко Ю. Б. «Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7 класі», Мороз П. В., Мороз І. В. «Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії», Мацейків Т. І. «Методика реалізації етнокультурної складової змісту історії України в 7-8 класах»;

– *експериментально перевірено* положення робочих варіантів методичних посібників: Пометун О. І., Гупан Н. М. «Практичні заняття з історії», Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. «Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі», Ремех Т. О. «Методика навчання учнів 9 класу основ правознавства», Кришмарел В. Ю. «Навчання учнів 7-8-х класів питанням релігієзнавства в курсі історії України»; Малієнко Ю. Б. «Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7 класі», Мороз П. В., Мороз І. В. «Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії», Мацейків Т. І. «Методика реалізації етнокультурної складової змісту історії України в 7-8 класах» у навчальному процесі; – *узагальнено* результати експериментальної діяльності;

– *сформульовано* загальні висновки щодо методики компетентнісно орієнтованого навчання історії та правознавства в основній школі, визначено перспективи подальшого дослідження цієї наукової проблеми;

– *опубліковано* статті у фахових та наукових виданнях, матеріалах конференцій, тези.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК ІЗ ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА

Т. О. Ремех, канд. пед. наук

Із 2017-2018 н.р. в 9-их класах загальноосвітніх навчальних закладів викладається новий предмет – «Основи правознавства». Основним засобом навчання учнів цього предмета є підручник. Тому особлива увага має бути приділена його конструюванню.

Обов'язковими орієнтирами при створенні такого підручника мають бути сформульовані в чинних освітніх документах вимоги до навчання цього предмета. Підручник повинен відповідати державній програмі за кількістю годин, відведених на вивчення основ правознавства відповідним навчальним планом, та зберігати структуру й послідовність навчальної програми. Побудова підручника має враховувати сучасні підходи до викладу матеріалу, поєднання основного, додаткового текстів та позатекстових компонентів. Така навчальна книга має бути призначена як для засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці (індивідуально чи в групах), так і для самостійної роботи вдома.

Підручник має реалізовувати мету й завдання предмета «Основи правознавства» – надання учням основ правових знань, виховання поваги й любові до своєї держави та державотворчих і правотворчих традицій, забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки школярів. Це досягається змістом основного й додаткових текстів, ретельним добром позатекстових компонентів, системою різнорівневих пізнавальних завдань різних типів.

Авторський і додаткові тексти підручника з основ правознавства мають віддзеркалювати уявлення про право як мистецтво добра і справедливості, а їх зміст повинен ґрунтуватися на розумінні загальнолюдських цінностей, позитивному сприйнятті світу й оточення, представленні права ефективним регулятором суспільних відносин, що уможливорює безпечну, комфортну, результативну життєдіяльність членів суспільства, обґрунтуванні потреби людей діяти відповідно до його норм. Підручник з основ правознавства через зміст, структурування тексту, систему завдань має орієнтуватись на виховання активної громадянської позиції учнів, їхньої соціальної активності та навиків життя в демократичному поліваріантному суспільстві.

Підходи до конструювання підручника має уможливлювати формування правової предметної компетентності учнів у сукупності когнітивного (правові знання), діяльнісно-процесуального (правові вміння й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері) та аксіологічного (особистісно-ціннісне ставлення до правових явищ, процесів, подій) компонентів.

Підручник має містити засоби, завдяки яким стимулюється, мотивується, програмується, реалізується діяльність учнів і досягаються поставлені цілі. Відтак обсяг текстів, представлених у підручнику, повинен бути педагогічно доцільним, чітко побудованим, послідовно, логічно, лаконічно викладеним. Для того, щоб навчальна інформація ефективно засвоювалась дев'ятикласниками, структура тексту має будуватися як комбінація невеликих за обсягом смислових частин.

ЯК РОЗВИНУТИ В УЧНІВ СТАВЛЕННЯ ТА АКСІОЛОГІЧНІ УМІННЯ

О. І. Пометун, докт. пед.наук., член-кореспондент НАПН України

Ставлення як компонент навчальних результатів і компетентності учнів декларований у всіх навчальних програмах останніх років. Проте водночас він є найменш розробленим з боку теорії й методики його розвитку в учнів різного віку.

Під «ставленням» розуміють сформовану на основі переконань стійку позитивну чи негативну оцінку особою об'єктів матеріального чи духовного світу, почуття, які особа відчуває до об'єкту, і які спрямовують її поведінку. Основою таких почуттів є ті чи інші уявлення людини про цінності суспільного буття, її іноді неусвідомлені переконання й погляди, а також конкретні пристрасті та інтереси. В житті ставлення зазвичай формуються інтуїтивно або на основі уявлень та ідей, цінностей, які має людина. Суспільні цінності усвідомлюються людиною як значущість об'єктів оточуючого та внутрішнього світу для неї особисто, певної групи людей, до якої вона належить, суспільства в цілому. Особистісні цінності формуються шляхом інтеріоризації (переходу у внутрішній план, «привласнення») цінностей суспільства. Поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ.

Розуміння способу виникнення ставлень особистості на основі інтеріоризації нею суспільних цінностей дозволяє визначити дидактичні підходи до їх формування у процесі навчання різних предметів, зокрема історії. Функціонування цього механізму у процесі навчання забезпечується двома шляхами: через зміст навчання (за умови забезпечення його якісного засвоєння учнями) та відповідну його організацію (технологію).

У навчанні історії для формування в учнів, наприклад, громадянських демократичних ставлень і цінностей у зміст освіти мають бути включені сюжети, що розкривають такі цінності (наприклад, у вигляді інформації про Козацьку державу та її устрій, Конституцію Пилипа Орлика, «Декларацію прав людини і громадянина» або «Декларацію про незалежність США» та ін.), а відбір та структурування всього навчального змісту повинні проводитись з урахуванням психологічного механізму формування ставлень особистості (тобто учням треба надавати факти про те, якими були потреби, мотиви,

інтереси людей, які створили такі цінності і прагнули втілити їх у життя, як вони ставились до світу і як діяли в конкретному часі та просторі).

Щодо технологій навчання, то для розв'язання цих завдань вони мають бути такими, щоб забезпечити когнітивну активність дітей (учень сам конструює знання, уміння та смисли), чітку і ясну процесуальність організації навчання (учень застосовує навчально-дослідницькі методи відповідно до історичного пізнання) та результативність (результат навчальної діяльності учня має бути значущим для нього і для життя).

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

Н. М. Гупан, докт. пед. наук

Проведений аналіз значної кількості шкільних підручників з історії останніх років засвідчує, що сьогодні актуальним є формулювання чіткого переліку вимог до підручника у контексті компетентнісного підходу. На нашу думку, підручник, спрямований на формування компетентності учнів має забезпечувати насамперед: 1) можливість залучення учня в активну пізнавальну діяльність на уроці і поза ним у відповідності до завдань розвитку визначених Стандартом освіти й навчальною програмою знань, умінь, навичок і ставлень; 2) можливість учителя будувати процес навчання як самостійну діяльність кожного учня й учениці з опанування навчального змісту в процесі дослідження й пошуку. Розв'язання цих завдань має забезпечуватись через всю систему компонентів, з яких складається сучасний підручник: всі види текстів та поза текстові компоненти навчальної книги. Тому й вимоги до компетентнісно орієнтованого підручника мають стосуватись окремих елементів підручника як системи.

Серед вимог до тексту підручника – його чітке структурування на розділи, глави, теми (параграфи) й пункти, логічний і короткий виклад авторського тексту з мінімальним, але достатнім для розуміння суті, кількістю фактів, конкретних прикладів. Кількість тексту в кожному з 3–5-ти пунктів теми або пункту має визначатись віком учнів, їх умінням читати і не повинна складати більше, ніж 50-60% «простору» параграфа, адже він, по-перше, є лише відображенням думок і позицій авторів підручника, які не є єдино правильними, по-друге, його засвоєння у вигляді готових думок суперечить компетентнісно орієнтованому навчанню. Замість інформаційного тексту в підручнику мають бути присутніми інші компоненти, що дозволяють побудувати урок як активну діяльність учнів.

Обов'язковим компонентом має бути додатковий текст насамперед аутентичні історичні документи та інші джерела, за допомогою яких автори мають забезпечити альтернативність та багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ. Цільове використання цих елементів тексту дозволяє

вчителю формувати в учнів найважливіше уміння – аналізувати інтерпретації історичної дійсності, критично читати джерело, відрізнити достовірну інформацію та інформаційні маніпуляції. У залежності від вікових пізнавальних можливостей своїх читачів автори підручників мають відвести значне місце ілюстративним матеріалам, як образотворчим, так і умовно-графічним.

Нарешті надзвичайно важливою є роль пізнавальних завдань, за допомогою яких інформація, що міститься у текстах чи ілюстраціях, перетворюється в суб'єктивні знання, уміння й ставлення учнів. Від пізнавальних завдань залежить якість навчальних результатів, їх рівень, характер і т.п. Завдяки багатофункціональності, навчально-пізнавальні завдання об'єднують різні складові педагогічної технології: цілі й конкретні умови із способами і засобами досягнення мети, діагностикою результатів.

ПРИЙОМИ ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ І ВРАЗЛИВИХ ПИТАНЬ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В. С. Власов, канд. пед. наук

Терміни *дискусійні, суперечливі, контрверсійні, вразливі питання* часто вживаються в тому самому значенні. Оскільки в історичному пізнанні переплітаються інтереси різних народів і різних ідеологій, протилежність оцінок – звичайна річ у наукових колах. Ретельно дотримуючись усіх правил емпіричного історичного дослідження, науковці закономірно доходять висновків, які часто не є однозначними й незаперечними серед фахівців. Такі висновки та оцінки називають *дискусійними, суперечливими, контрверсійними*.

Що ж до терміна *вразливі (чутливі, дразливі, болісні) питання*, то слід пам'ятати, що так називають факти та їх інтерпретації, які спричиняють істотні розбіжності або навіть розкол, протистояння в суспільстві. Вони розпалюють та ятратять почуття й дратують людей, вони заторкують їхні особисті вподобання, породжують чи підживлюють упередження та забобони.

Не всі вразливі питання є однаково суперечливими, так само, як і дискусійні питання не всі є вразливими.

Складні, суперечливі питання зі шкільних історичних курсів треба опрацьовувати використовуючи *рольові ретроспективні (реконструктивні) ігри*, що моделюють ситуацію, у якій учень стає очевидцем або учасником минулих подій. Ідеться про прийоми «занурення в історичну епоху»: *драматизацію, персоніфікацію, стилізацію, уявне інтерв'ю з використанням алгоритмів інтерактивних вправ*.

Драматизація – прийом образного або сюжетного опису у формі діалогу двох і більше осіб, які представляють різні соціальні групи, рухи, організації, відображаючи різні погляди та виражаючи протилежні інтереси. Конфліктна ситуація, що виникає в уявній суперечці або бесіді цих людей, є стрижнем і

двигуном картинного опису. Творчо реконструйований діалог здатний створити історично правдиве тло й відповідний контекст проблеми. За правилами гри учні повинні «проживати» в Україні в конкретний історичний момент й обирати рішення, узгоджене зі складними обставинами. Учителю має пропонувати такі ігрові ситуації, в яких одні учні провокують інших на імпровізаційні дії, на заздалегідь не передбачену полеміку. Ігрова ситуація зумовлює те, що вчитель не може втручатися в дії, які виникають у грі. Тож, щоб контролювати гру, вчитель має брати в ній участь у певній ролі.

Персоніфікація – прийом образної або сюжетної розповіді від першої особи, зазвичай від імені очевидця або учасника історичних подій. Оповідач може бути вигаданим або реальним персонажем і розповісти про вигадані або справжні події, але вони неодмінно повинні бути висвітлені в історично достовірному контексті, у зв'язку з яскравими й помітними подіями доби. Ведучи розповідь від першої особи, школярі зобов'язані висвітлити події очима свого героя, передаючи його почуття і ставлення до подій та явищ, зумовлені соціальним становищем, матеріальними інтересами й моральними цінностями цієї особи. У зв'язку з цим прийом персоніфікації сприяє розвитку емпатичних здібностей учнів, тобто умінь перейматися внутрішнім світом іншої людини, уявляти собі її почуття й поведінку в певних обставинах.

Ефективним, на нашу думку, є прийом *відсторонення*, або *дистанціювання*, коли учням, які працюють у групах запропоновано відмежуватися від однозначного сприйняття навчальної інформації: пропонуємо розглянути проблему, що вивчається, з різних перспектив. Використання прийому передбачає: спочатку ознайомлення учнів з поглядами істориків, потім добір аргументів про істинність (правильність) оцінного судження, згодом учням пропонуємо дібрати аргументи задля спростування наведеного того ж таки судження. Після цього узагальнюємо, якою мірою наведене оцінне судження містить істинні відомості, а якою – хибні.

Цікаво, з огляду на важливий контекст проблеми, використати й прийом *стилізації*, який передбачає, що учні створюватимуть тексти, які імітують контекст або характерні риси певної історико-культурної епохи (наприклад, уривок з козацького літопису, звернення-відозву гетьмана, російського царя, шведського короля тощо). У нашому випадку важливо, щоб тексти свідчили про різні позиції й ціннісні орієнтації тих, хто їх створює.

РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ СКЛАДНИК В КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У ЗНЗ

В. Ю. Кришмарел, канд. філос. наук

Зважаючи на лінійну систему шкільної історичної освіти та особливості викладу вітчизняної історії, необхідно відзначити не завжди достатнє висвітлення питань, пов'язаних із релігійними чинниками. Це проявляється як у поясненні подій, так і в обґрунтуванні світоглядних змін. Яскраво це можна проілюструвати на прикладі України, де національна самоідентифікація часто поєднується з усвідомленням приналежності до певної релігійної течії, яка, проте, різниться в

залежності від регіону, тож і єдності в цьому питанні не може бути. Історична предметна компетентність передбачає опанування такими її складниками: хронологічним, просторовим, логічним, інформаційним, аксіологічним. З огляду на структуру академічного релігієзнавства прослідковуємо, як ці складники можуть бути сформовані у загальноосвітніх навчальних закладах на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії: хронологічний складник є вихідним для усвідомлення перебігу історії релігій; просторовий – для географії релігій; логічний та інформаційний – у соціології та психології релігій; аксіологічний – в опануванні учнями філософії та феноменології релігій. Ми визначаємо релігієзнавчу компетентність у загальноосвітніх навчальних закладах як частину історичної предметної компетентності, що має тотожні основні складники й може формуватись на тих самих методичних основах.

Дослідження дозволяють стверджувати, що у межах предметної історичної компетентності на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії в учнів мають формуватись здатності:

– відрізнити основні релігійні течії та напрямки за їх специфікою (зовнішньою атрибутикою, поведінковими аспектами (система дозволів/табу));

– впізнавати та характеризувати основні здобутки мистецької культури людства, які мають релігійну основу (визначні храмові комплекси, образотворчі та музичні твори, пам'ятки літератури тощо);

– знати та адекватно застосовувати основні норми релігійного етикету (чи треба знімати/вдягати головний убір/взуття при вході у храм певної релігійної течії; чи можна їсти/пити певні продукти в присутності представників певних релігійних течій, щоб не образити чи не знітити їх тощо);

– застосовувати фактичні знання про історичний поступ і особливості розвитку та впливу певних релігійних течій при проведенні досліджень та в процесі застосування критичного мислення (для врахування багатоаспектності дій/чинників/наслідків);

– враховувати світоглядні погляди інших у міжособистісному та подальшому професійному спілкуванні.

Окреслені елементи історичної компетентності учнів, що формуються на релігієзнавчому змісті, сформульовані у загальному вигляді й потребують уточнення з огляду на конкретну тематику навчального матеріалу і специфіку віку учнів, тому наведені для окреслення завдань її формування, їх структурування і подальшого уточнення.

ВІЗУАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА ПІДРУЧНИКА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (7 КЛАС) ЯК НОСІЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ЦИВІЛІЗАЦІЙНУ ЗНАЧУЩІСТЬ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Ю. Б. Малієнко, канд. пед. наук

Важливим чинником ефективного запровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес залишається підручник всесвітньої історії. Важливо,

щоб його візуальний складник презентував різнобічне, багатоаспектне Середньовіччя, допомагав учням усвідомити суть і своєрідність епохи.

Сьогодні вже зрозуміло, що наочність у підручнику – не звичайна ілюстрація, а важливе історичне джерело. Для того, щоб ілюстративний матеріал став навчальним, він повинен доповнювати історичний, нести потрібну учневі інформацію, бути якісним, зрозумілим і доречним. Дизайн має відповідати навчальним завданням параграфу, теми, курсу в цілому. Зауважимо: потяг видавців до зовнішньої привабливості призводить до того, що усе «життєве поле сторінки» заповнюється кольоровими вставками, які розсіюють увагу дитини й заважають їй зосередитися.

Наведені у підручниках ілюстрації повинні презентувати різні види візуальних джерел – носіїв інформації про цивілізаційну значущість Середньовіччя. Такими, зокрема, є: ілюстрації на історичні теми, які дають змогу учням «включати» наочне мислення в аналіз пропонованої ситуації; зображення пам'яток V–XV ст., необхідних для історичного аналізу, систематизації фактів, узагальнення, розуміння специфіки епохи; адаптовані до вікових особливостей семикласників історичні карти і картосхеми, які висвітлюють перебіг окремих подій середньовічної історії і сприяють розвитку просторової компетентності учнів; таблиці, схеми для унаочнення складних фактів Середньовіччя.

Оскільки пам'ять підлітків має переважно наочно-образний характер, діти краще запам'ятовують зовнішні ознаки предметів, ніж їх логічну змістову сутність. Тому кропітка робота школярів з ілюстраціями підручника має стати системою, яка формуватиме в учнів уявлення про місце і роль епохи Середніх віків у загальній історії людства. Форми опрацювання наочності можуть бути різними: від описових – до аналітичних, дослідницьких, проектних.

Наведемо типи завдань, які можна використовувати для опрацювання ілюстративного матеріалу. *На основі ілюстрацій прокоментуйте вплив зображених середньовічних подій на подальший розвиток людства. Поясніть, як у поданих ілюстраціях відображено взаємодію різних культур.*

Мотивуючи учнів на опрацювання візуальної бази підручника, вчитель пояснює це необхідністю кращого розуміння сутності подій і явищ зазначеного періоду, виокремлення характерних ознак Середньовіччя, формування адекватних уявлень і понять про епоху V–XV ст., порівняння та узагальнення історичних фактів.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ В КУРСІ ІСТОРІЯ УКРАЇНИ (7–8 КЛ.)

Т. І. Мацейків, канд. пед. наук

В умовах особистісно-орієнтованого й компетентнісного підходів до навчання, які є визначальними для сучасної школи, саме компетентності є тими індикаторами, що дають змогу виявити готовність учня до життя, його

подальшого особистого розвитку та самореалізації. З погляду на це . організація навчання історії України має сприяти формуванню та розвитку основних ключових і предметних компетентностей учнів основної школи.

Зрозуміло, що формування означених якостей учнів, які відповідали би таким вимогам, неможливе за використання лише традиційних форм навчання, вибудованих на репродуктивних методах. Сучасні технології навчання передбачають застосування нетрадиційних форм та інтерактивних методів навчання. Головна умова використання тих чи інших форм навчання – це орієнтація на розвиток пізнавального інтересу учнів, їхнього творчого потенціалу, пошуково-дослідницьких умінь, логічного, аналітичного і критичного мислення, здатності застосувати здобуті знання, набуті уміння й навички.

Культурологічний навчальний матеріал підручників, за якими вивчають шкільний курс «Історія України» у 7–8 класах, в основному зосереджено на вивченні українського етносу, його історії, етногенезу, території, духовної та матеріальної культури, релігії тощо.

Серед умінь, які мають бути сформовані у процесі проведення уроків культурологічного змісту найважливішими є: розпізнавати найвизначніші культурні пам'ятки, описувати їх, характеризуючи значення в українській культурній спадщині; виявляти архітектурно-стильові та мистецько-стильові відмінності пам'яток різних періодів історії України; аналізувати та оцінювати культурні явища різних епох, мистецькі твори різних стилів, жанрів і форм; застосовувати та пояснювати на прикладах культурологічні поняття й терміни.

Вивчаючи культурні пам'ятки учні усвідомлюють глибину думок, оригінальність погляду на світ того чи іншого митця, видатного діяча культури своєї епохи. Тому вважаємо надзвичайно важливим дослідження життєдіяльності видатних діячів української культури, їх персональне самовизначення в мистецтві, їх самореалізацію через мистецтво, звершення та відкриття.

Для опрацювання тем культурологічного змісту можливе використання різних форм і прийомів навчання. Головне, щоб надання переваги будь-якій із них сприяло розвитку інтересу учнів до предмета, формуванню й розвитку їхньої компетентності та успішній самореалізації.

ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

П. В. Мороз, канд. пед. наук

У ході дослідження теми «Компетентісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» було розроблено компетентісно орієнтовану методику розвитку в учнів основної школи дослідницьких умінь та навичок у процесі вивчення всесвітньої історії.

Метою використання дослідницьких завдань на уроках всесвітньої історії є формування предметних компетентностей учнів, дослідницького типу мислення,

практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії. Основною їх ознакою є наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Дослідницьке завдання з історії має містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (*доведіть, визначте, порівняйте тощо*); 2) формулювання самого завдання, яке складається з умови чи зміст того, що складає історичну подію, явище, процес; 3) джерела інформації (текст підручника, уривок з писемного джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня).

Щодо методичних рекомендацій використання в навчальному процесі дослідницьких завдань то зауважимо таке: 1) дослідницькі завдання доцільно використовувати на всіх етапах уроку історії, намагаючись охоплювати різноманітні аспекти життя суспільства; 2) система дослідницьких завдань має бути спрямована на розвиток історичної компетентності учнів, що складається з п'яти основних складників: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного й аксіологічного; 3) вчителям варто передбачити диференціацію системи дослідницьких завдань за рівнями складності, що враховують динаміку розвитку дослідницьких вмінь учнів, зокрема, така система має бути розвивальною, тобто передбачати поступове ускладнення завдань протягом навчального року; 4) дослідницькі завдання більш високого рівня складності на першому етапі варто розв'язувати під керівництвом і з допомогою вчителя, який, у разі необхідності, коригуватиме дослідницьку діяльність учнів; 5) у розв'язанні дослідницьких завдань слід орієнтуватися на більшу самостійність учнів, при цьому слід розпочинати із завдань початкового рівня складності, що сприятиме формуванню необхідних вмінь та навичок, як у слабких, так і в сильних учнів; 6) вчителю варто не лише звертати увагу учнів на спосіб розв'язання дослідницького завдання, але й допомагати учням здійснювати, зважаючи на їх психологічні й вікові особливості, рефлексію своєї розумової діяльності; 7) також, варто ширше застосовувати у процесі розв'язання дослідницьких завдань групову форму роботи, що сприятиме взаємонавчанню та вирівнюванню навчальних досягнень учнів.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

І. В. Мороз

У ході дослідження теми «Компетентнісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» було розроблено методику роботи з історичними джерелами в умовах дослідницького навчання.

Процес навчання всесвітньої історії в основній школі без використання історичних джерел не є повноцінним, оскільки текст підручника чи розповідь вчителя – це лише інтерпретація історичних подій. Зазначимо, що оптимальне використання історичних джерел у процесі навчання історії робить його більш

осмисленим, сприяє розвитку в учнів історичного і критичного мислення. У ході дослідження нами визначено такі методичні умови використання історичних джерел у процесі навчання історії:

1. У процесі добору історичного джерела та завдання до нього важливо врахувати їх відповідність змісту, цілям і завданням навчання історії, доступність для учнів (відповідність їх віковим можливостям), а також визначити мету роботи з цим джерелом: викликати інтерес, мотивувати учнів, формувати конкретні вміння, реконструювати певні історичні події, явища, формувати ціннісні орієнтації тощо. Від цього залежить і методика його використання, вибір етапу уроку на якому організовується робота з джерелом.

2. Під час роботи з історичним джерелом на уроках історії варто орієнтуватися насамперед на активні та інтерактивні прийоми навчання – це робить навчання дієвим, продуктивним та цікавим для учнів.

3. За можливості варто візуалізувати історичні джерела через сучасні технічні засоби, використовувати мережу Інтернет, зокрема для відвідування сайтів музеїв тощо. Продуктом навчальної діяльності учнів з використанням історичних джерел може бути презентація, віртуальна екскурсія чи мандрівка (наприклад, це може бути під час вивчення пам'яток культури), звіт про відвідування музею тощо.

4. Починаючи роботу з певним видом джерела варто використовувати алгоритми роботи з ним.

5. На уроках історії не варто обмежуватися роботою над одним видом джерела історичної інформації, а поєднувати роботу з ним з іншими видами джерел, наприклад роботу з писемним джерелом поєднати з роботою з візуальним, картою, текстом підручника. Це значно збагатить уявлення дітей про ту чи іншу історичну подію чи явище.

6. Робота з історичними джерелами на уроках історії має носити системний характер, поступово ускладнюючи, як самі джерела, так і дослідницькі завдання до них – від коротких до більш складних джерел, від простих запитань до більш каверзних.

7. При роботі з історичними джерелами варто уникати: а) використання надмірної кількості джерел одночасно; занадто довгих та важких для розуміння учнями; б) занадто широких запитань та неконкретних завдань (вони мають бути чіткими й потребувати конкретної відповіді); в) завдань, виконання яких вимагає знань чи умінь, якими учні ще не володіють.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЇВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

О. В. Бондаренко

Результати нашого констатувального наукового дослідження показали, що в діяльності учителів військових ліцеїв і в змісті підручників у процесі навчання історії України виявились певні недоліки, для усунення яких була запропонована методична система експериментального навчання.

Вироблена нами методика формуючого експерименту передбачає:

а) запровадження методичної системи до організації навчання історії України;

б) спрямованість змісту історії України на вирішення завдань створення умов для формування патріотизму;

в) використання комплексу інноваційних аналітичних завдань морально-патріотичного змісту в підручниках історії України.

Ця методична концепція розглядалась нами як умова створення ефективного формування патріотизму у навчанні історії України.

Створена нами експериментальна система формування патріотизму містила: інноваційно-організаційні підходи до планування й реалізації навчання на основі впровадження системного підходу, комплексу нових інноваційних форм занять; комплексу інноваційних аналітичних завдань морально-патріотичного змісту для підручників історії України.

Заплановані зміни, які були запроваджені в процесі навчання історії України знайшли свій вияв:

– у цільових настановах методичної системи (мета, завдання, засоби досягнення й запланований результат) навчання історії України;

– у морально-патріотичних ціннісних орієнтаціях змісту опанованих підручників з історії України;

– у спрямуванні морально-патріотичного впливу змісту історії України на другому ступені навчання переважно через інформативно-знакову учбову діяльність; на третьому ступені навчання здебільшого через відображувально-перетворюючу діяльність.

Експериментальне навчання історії України свідчить, що жоден окремо взятий навчальний предмет з історії України зі своїм особисто сконструйованим дидактично-методичним апаратом не спроможний вирішити неймовірно складні завдання становлення й розвитку патріотичних цінностей, почуттів і переконань. Формування патріотизму учнів військових ліцеїв у навчанні історії України може бути ефективним лише за вищезазначених методичних умов.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

І. В. Побєдаш

У процесі роботи над дисертаційним дослідженням розроблено та апробовано експериментальну авторську методику формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії. Відповідно до оновленої програми проаналізовано можливості курсів історії у формуванні громадянської компетентності.

Встановлено, що інтегративний курс «Історія України. Всесвітня історія» (6 клас) надає можливість учителю системно формувати громадянознавчі

поняття «держава», «політика», «громадянин» на основі матеріалів про особливості розвитку стародавніх держав. Запропоновано методику формування зазначених понять шляхом організації роботи учнів за опорними моделями, які включають фонові та контурні малюнки, фрагменти логічних схем, картосхеми, символи тощо. Така методика дозволяє формувати одночасно й універсальну, й унікальну складову зазначених понять. Крім того, така аналітична робота супроводжується виконанням учнями творчої роботи у групах. Учні розробляють проект про певну стародавню державу. В окремій публікації проаналізовано можливість використання підручника О. Пометун, Ю. Малієнко, П. Мороза як засобу формування громадянської компетентності.

Схарактеризовано можливості курсів *всесвітньої історії (7 клас)* та *історії України (7 клас)* у формуванні громадянської компетентності. У контексті системного підходу визначено особливості середньовічних держав, їх політики, правового становища громадян, громадянознавчого змісту пам'яток культури і творів мистецтва тощо. Запропоновано методику формування здатності ідентифікувати зазначені особливості на основі аналізу середньовічних мініатюр та шляхом розробки учнівських проектів про середньовічне місто. Аналіз програм зазначених курсів, авторська методика та методика використання підручника О. Пометун та Ю. Малієнко представлена у трьох публікаціях.

У контексті системного підходу акцентовано увагу на можливості змісту курсу *історії України (8 клас)* формувати ціннісне ставлення до прав українського народу на православну віру, права, власну державу. Творча робота у групах спрямована на розробку широкого діапазону тем, які відображають тогочасні способи боротьби за права.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ

О. П. Шкатула

Підготовка фахівців для Збройних сил України перебуває під особливою увагою держави. За умов гібридної війни, розв'язаної Російською Федерацією перед вітчизняною військовою освітою стоять завдання з відновлення кадрового потенціалу українського війська, зруйнованого численними необґрунтованими реформами та «оптимізаціями». І чи не головним серед них є завдання відродження духу українського воїнства. Виконанню цього завдання сприяє вивчення у військових навчальних закладах циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, які покликані формувати у курсантів необхідні світоглядні настанови та ціннісні орієнтири, мають навчити протистояти негативним інформаційним впливам.

За сьогоденних умов процес навчання у ВВНЗ вимагає змін, метою яких є прискорене формування у курсантів необхідних знань, умінь, навичок, фахової майстерності, фізичних та психологічних якостей.

Поміж нових педагогічних інструментів, спроможних підняти ефективність навчання, особливу увагу привертають ресурси мережі Інтернет,

оскільки у цьому середовищі відбувається потужна комунікаційна взаємодія та накопичення інформації.

Особливість організації процесу навчання у військовому виші висуває певні вимоги до потенційних властивостей Інтернет-ресурсів, що мають використовуватися у ньому. Зокрема: доступність до використання на більшості комунікаційних пристроїв; захищеність від інформаційних ризиків та негативних інформаційних впливів; керованість процесом навчання в мережі; реалізація комунікативної взаємодії між учасниками навчання; забезпечення умов для творчої діяльності; спроможність оперативно реагувати на проблеми та виклики у процесі навчання; перспективи розвитку ресурсу; простота використання та інформаційної підтримки Інтернет-ресурсу.

Серед наявних в Інтернеті ресурсів означеним вимогам найбільш повно відповідають так звані соціальні сервіси, або соціальні мережі. Їх використання у ході вивчення суспільствознавчих дисциплін здатне підвищити ефективність навчання. Про це свідчать результати, отримані під час проведення педагогічного експерименту з використанням соціальної мережі «ВКонтакте» у ході вивчення курсантами навчальної дисципліни «Історія України та української культури». Успішність виконання тестових завдань в експериментальних групах була вищою – 74,4–77,3% у порівнянні з контрольними – 68,2–71,7%. Водночас, під час використання соціальних мереж додаткової уваги вимагають питання, пов'язані з захистом світоглядних орієнтирів курсантів від негативних інформаційних впливів Інтернет-середовища.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Реєстраційний номер: 0116U003182. Роки виконання: 2016 – 2018 рр.
Науковий керівник: В. І. Доротюк, канд. пед. наук., завідувач відділу профільного навчання.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Визначено: організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина-техніка»; організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типів «людина-знакова система», «людина-художній образ»; організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина-природа», які визначаються як умови, за яких продуктивно відбувається професійний вплив педагога, спрямований на допрофесійну підготовку учнів старшої школи; критерії ефективності допрофесійної підготовки в умовах профільного навчання, які визначаються сукупністю показників успішності вибору професії та професійного навчання; показники, критерії та рівні сформованості в старшокласників готовності до вибору майбутньої професії типу «людина-людина»; мету та завдання допрофесійної підготовки старшокласників; з'ясовано пріоритетні навички та ключові компетентності XXI століття для формування конкурентоздатності особистості; уточнюються та перевіряються специфічні ознаки, компоненти і критерії сформованості конкурентоздатності особистості в умовах допрофесійної підготовки.

Підготовлено: рукопис навчальних програм: Програма з допрофесійної підготовки учнів 10–11 кл. (професії типу «людина-природа», «людина-техніка»); Програма з допрофесійної підготовки учнів 10–11 кл. (професії типу «людина-людина», «людина-знакова система», «людина-художній образ»).

Проаналізовано: умови, чинники, механізми, які впливають і забезпечують формування конкурентоспроможного середовища та конкурентоздатність особистості в умовах допрофесійної підготовки, в рамках констатувального експерименту на базі експериментальних ЗНЗ.

Розроблено: структуру науково-методичного забезпечення підготовки старшокласників до вибору професії типу «людина-техніка»; структуру науково-методичного забезпечення підготовки старшокласників до вибору професій типу «людина-природа», що спрямовано на забезпечення навчальних закладів навчально-виховними комплектами у відповідності до напрямів підготовки, розроблення методик і педагогічних технологій у відповідності до завдань допрофесійної підготовки.

Здійснюється моніторингове дослідження готовності старшокласників до вибору професії по типу «людина-людина», яке вказує на те, що назріла необхідність переглянути та вдосконалити профінформаційну роботу, на основі якої будуватимуться інші види профорієнтаційної допомоги, надати цій роботі

системного та послідовного характеру, розробити і впровадити необхідне науково-методичне забезпечення.

У рамках реалізації НДР «Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників» проведено констатувальний етап експериментального дослідження на базі дослідних майданчиків, здійснено попередній аналіз результатів тестування учнів.

У звітному році було опубліковано 12 статей та тез доповідей. Результати наукових досліджень оприлюднено на 24 масових науково-практичних заходах, 3 з яких було організовано відділом.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ.

В. І. Доротюк, канд. псих. наук

В існуючій освітній системі допрофесійна підготовка не позиціонується як самостійний елемент, а перебуває в достатньо невизначеному стані. У процесі опитування працівників шкіл про зміст і мету допрофесійної підготовки, стає зрозуміло, що загальноприйняте розуміння цього процесу відсутнє. Педагоги не вважають за необхідне підготовку до вибору професії уже в школі, напевно дирекція не виставляє їм за мету готувати учнів до реального життя, значною частиною якого буде професійна складова. Можна вважати, що професія є базою в досягненні успіху людини, який складається з реалізації природних здібностей та забезпечення матеріального благополуччя.

Тема нашого прикладного дослідження «Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників», у зв'язку з вищевикладеним, є вкрай актуальною для нової української школи в тому, що допоможе школі у визначенні та створенні педагогічних умов, необхідних для формування в учнів готовності до вибору майбутньої професії.

Констатуючий педагогічний експеримент по виявленню у старшокласників психологічної готовності до професійного самовизначення дозволив нам зробити такі висновки:

1. Учні не мають достатньої інформації щодо світу професій, яка б дозволила їм робити попередній вибір.
2. Внутрішня мотивація недостатня, прагнення до реалізації власних здібностей низькі.
3. Існує невизначеність у виявленні особистісних якостей та баченні професійної перспективи.
4. Відсутність багатовекторності та особистої стратегії в плануванні професійних досягнень.
5. Одноманітність відповідей на тестові запитання.
6. Наявність побоювань дорослішати, бажання уникнути обговорення майбутньої професії, як частини дорослого життя.

7. Більшість учнів не в змозі визначитися з покликанням, не вміють аналізувати власні можливості.

8. Присутня переоцінка особистісних досягнень та співвіднесення їх з майбутнім професійними вибором.

На нашу думку, отримані в результаті експерименту дані свідчать про відсутність єдиної педагогічної стратегії щодо професійного самовизначення старшокласників, не дивлячись на важливість такої стратегії для економічного розвитку держави.

Для виправлення наявних недоліків у профінформації та профорієнтації старшокласників нами розроблено завдання для педагогічного колективу по забезпеченню успішного процесу допрофесійної підготовки, механізми реалізації цих завдань, методика формування мотивації до набуття знань, психологічні підходи у вихованні відповідальної особистості, що прагне до самореалізації у майбутній професії.

Метою шкільної освіти є підготовка не лише вузького спеціаліста в майбутньому, а ще інтелектуально та духовно розвиненої особистості, тому допрофесійна підготовка повинна бути включена в загальний педагогічний процес, стати вагомим елементом в освіті.

Важлива роль в цьому випадає учителям-предметникам, допрофесійна підготовка має відобразитись в змісті навчання. Оскільки учні мають дещо викривлене поняття про світ професій чи конкретну професію у них відсутнє розуміння зв'язку між головним змістом конкретної професії та необхідними для її оволодіння знаннями. Взаємозв'язок між рівнем успішності в школі і формуванням уявлення про професії і професійну кваліфікацію залежить від знань і може бути визначений на уроці під час вивчення предмету.

В профорієнтаційну роботу з учнями повинні бути включені всі освітні ланки, адже відповідно до свого покликання професійно зорієнтовані учні, мають можливість стати в майбутньому гарними спеціалістами, що забезпечить добробут нашого суспільства.

ПРАЦЯ – ОСНОВА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ: ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. І. Піддячий, докт. пед. наук, професор

У процесі розбудови стратегії допрофесійної підготовки старшокласників враховується, що:

1) праця є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства. Вона виступає провідним фактором соціогенезу, а значить, як процесу історичного та еволюційного виникнення і формування людського суспільства, так і його класового структурування;

2) підготовка до праці є складовою національної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист людини, сім'ї, народу, цілей, ідеалів,

цінностей, традицій, укладу життя, культури, прав і обов'язків, основних свобод;

3) ринок праці має свої закони, закономірності та принципи;

4) забезпечити поступ суспільства та динаміку розвитку держави можуть фахівці з багатогранним психологічним досвідом, який на всіх етапах онтогенезу у побудові особистісної професійної траєкторії має аналізуватися та структурується за якісними й ціннісними ознаками;

5) від рівня розвитку й характеру продуктивних сил, складності та досконалості знарядь виробництва залежить результативність суспільної праці;

6) вибір освітніх складових з міжнародної практики має відбуватися як на основі їх ефективності в міжнародному освітньому просторі, так і на підґрунті освітньої, суспільної і соціально-економічної політики держави, базованій на тенденціях розвитку в Україні та світі;

7) у процесі організації навчання та виховання, спрямованому на виконання старшокласником лінійних і нелінійних освітніх, життєвих і трудових завдань сучасна школа має бути єдиною, науковою, трудовою, політехнічною, патріотичною та естетичною;

8) природа й сутність людини проявляється у процесі еволюційної зміни станів природного, особистісного та суспільного характеру;

9) різновекторність життєвого простору людини формує її рівень психологічного досвіду;

10) забезпечувати виконання освітніх завдань мають вчителі, фахова підготовка яких дозволить сформувати високий рівень життєдіяльності та розвиток якостей і цінностей необхідних для співпраці із соціально-трудовим простором в умовах високотехнологічного середовища;

11) розвиток особистості відбувається в процесі самотворення та творення культури в результаті чого набуваються вищі життєві цінності та формуються індивідуально-психологічні якості;

12) в особистісному вимірі праця є засобом самовираження та самоствердження, реалізації інтелектуального та творчого потенціалу, формування психологічного досвіду, розвитку почуття моральної гідності;

13) допрофесійна підготовка старшокласників спрямовується на формування рівня готовності до реалізації особистісних і громадських значущих цілей в умовах глобалізованого простору завдяки підвищенню рівня конкурентоспроможності людини.

ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.

О. Г. Доротюк

Професійний вибір детермінує життєву стратегію людини. Він – важлива складова успіху, який досягається за рахунок професіоналізму, чесного кар'єризму, та є критерієм запобіганню неврозів і задоволеності життям. Існує

закономірність – людина найбільш успішна в тому виді діяльності, який для неї не є важким, а є органічною частиною розвитку її особистості. В зв'язку з цим, слід зазначити таке: від правильного вибору професії залежить майбутнє як індивіда, так і суспільства, членом якого він є.

«Суспільство – те саме, що машина, в ній нелад буває тоді, коли її частини відступають від того, для чого своїм майстром зроблені» – писав Г.С. Сковорода.

Правильно вибрана професія та професійне середовище стають надійним захистом людини від негативного впливу ззовні, від обставин, на які вона не може впливати та забезпечують умови її розвитку, реалізації її творчого потенціалу через створення продукту як результату професійної діяльності. Професіоналізм відіграє важливу роль в соціалізації індивіда – спеціаліст працює як для задоволення власних потреб, так і для потреб суспільства, таким чином, між ними існує конкретна взаємодія.

Отже, старша школа має серйозну суспільну задачу: створення механізму оптимального професійного вибору учнями, який повинен базуватись на врахуванні індивідуальних здібностей кожного. Старшокласники мають перебувати в таких організаційно-педагогічних умовах, які допоможуть їм пізнати себе для того, щоб уникнути тих видів діяльності, які вимагають невласливих їм якостей, а прагнути до тієї професії, яка базуватиметься на присутніх їм здібностях та дозволить їх розвивати протягом життя.

Це допомогло б їм знайти відповідну соціальну роль, яка буде гарантувати гармонійне творче майбутнє.

Наталія Бехтерева, яка на протязі багатьох років вивчала діяльність мозку, зауважує, що продуктивною, в плані створення нового продукту, ідеї чи проекту, може бути виключно спокійна, внутрішньо гармонійна людина, а гармонійність їй, виходячи із вчень Сковороди, забезпечує споріднена з нею праця.

Функцію визначення спорідненості закладено в досліджувану нами тему «Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників» як один із елементів. Цим елементом є відбір, аналіз та класифікація надійного психолого-педагогічного інструментарію для діагностування професійних намірів та супроводу допрофесійної підготовки учнів у старшій школі.

Безумовно, наявність розроблених нами методик дозволить оптимізувати та зробити більш ефективним професійне самовизначення учнів в умовах шкільного навчання.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В. П. Чудакова, канд. психол. наук

Актуальність проблеми формування конкурентоздатності особистості в умовах допрофесійної підготовки старшокласників – здобувачів профільної

середньої освіти, полягає в тому, що розвивається «ринок праці» та «ринок особистостей», які пред'являють до зростаючого покоління високі вимоги.

У всіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості, як: ініціативність, соціальна відповідальність, адекватне сприйняття й мобільне реагування на нові фактори й виклики; самостійність і оперативність у прийнятті рішення та постановки цілей; готовність до конструктивної співпраці з іншими людьми, соціально активної дії, включаючи захист своїх прав; розвиток стресостійкості та здатність до швидкої адаптації у швидкозмінному середовищі; створення адекватної самооцінки та упевненості в собі; розв'язання конфліктів та інші якості, формування лідерського потенціалу, що визначають конкурентоздатність особистості.

Сьогоднішнім випускникам в недалекому майбутньому належить прийняти на себе весь тягар проблем, які необхідно вирішувати в постіндустріальному суспільстві вільних цивілізованих ринкових відносин. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної профільної середньої освіти стає створення умов для формування конкурентоздатної особистості, здатної: критично та системно мислити; логічно обґрунтовувати позицію; самостійно, результативно, відповідально й морально вирішувати суспільні та свої особисті (професійні й непрофесійні) проблеми; ефективно взаємодіяти з іншими людьми; бути особистістю інноваційною (найвищий рівень творчості) тощо. *Створення сприятливих умов для розвитку такої особистості дозволить Новій українській школі підвищити якість підготовки старшокласників до самостійного життя та рівень їх конкурентоздатності.*

З метою вирішення зазначених завдань (проблем) нами створено комплексну систему науково-методичного забезпечення проблеми формування конкурентоздатності особистості в умовах допрофесійної підготовки, а саме: здійснено розробку моделей та «технологію формування конкурентоздатності особистості в умовах допрофесійної підготовки», для її успішної реалізації: підбрано та розроблено діагностичний інструментарій та інтерактивні розвивально-корекційні методи; проводиться апробація освітніх програм спеціальної психологічної підготовки: для старшокласників, для педагогічних працівників закладів освіти щодо формування конкурентоздатності особистості»; здійснюється апробація методичних посібників та інструктивно-методичних матеріалів та рекомендацій щодо їх впровадження. Також, уточнено мету та завдання допрофесійної підготовки старшокласників – здобувачів профільної середньої освіти; з'ясовано пріоритетні навички та ключові компетентності XXI століття для формування конкурентоздатності особистості.

ВИХІДНІ ПОЛОЖЕННЯ СИСТЕМИ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В. В. Рогоза

Для загального визначення основ системи допрофесійної підготовки старшокласників, розглянемо вихідні положення:

1. Допрофесійна підготовка є системною діяльністю, що охоплює цільові настанови, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти й інші системо- і структуроутворюючі елементи.

2. Система допрофесійної підготовки школярів – це підсистема загальної системи трудової і професійної підготовки.

3. Допрофесійна підготовка – частина загальної системи соціальної орієнтації особистості у сформованій структурі продуктивних сил і виробничих відносин.

4. Допрофесійна підготовка належить до соціальних систем, що функціонують у суспільстві, вона торкається різних проблем, зокрема пов'язаних з розвитком людського фактору суспільного виробництва; вже лише з цієї причини її можна вважати суспільною проблемою. Для вирішення проблем допрофесійної підготовки замало зусиль одного міністерства (Міністерства освіти і науки України) чи однієї науки (наприклад, педагогіки). Для того щоб система допрофесійної підготовки стала ефективною, необхідна скоординована діяльність багатьох (якщо не більшості) міністерств і відомств, а також учених різних спеціальностей.

5. На ефективність допрофесійної підготовки впливає безліч різних об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ця система важко піддається організації й керуванню.

До найважливіших методологічних проблем належать і проблеми визначення критеріїв ефективності допрофесійної підготовки. Нині ефективність допрофесійної підготовки у школі нерідко визначається тим, скільки учнів (у відсотках) вибрали професії, на які їх орієнтували, і працюють за ними.

Цей критерій важливий, але недостатній. Адже, наприклад, запланованої частки учнів можна домогтися різними засобами, у тому числі не завжди виправданими у педагогічному, соціальному, психологічному й економічному аспектах. І якщо цей показник ставити головною метою і самоціллю допрофесійної підготовки, без серйозної діагностичної і виховної роботи з учнями, то вся ця робота зазнає своєрідного відхилення, що заважає насамперед самій допрофесійній підготовці і підриває довіру до неї з боку учнів і їхніх батьків. Досягнення поставленої мети є можливе і виправдане тільки за активної роботи з молоддю, виявлення їхніх реальних інтересів і здібностей, формування переконаності в правильному виборі професії, що відповідає як їхнім особистим схильностям, так і потребам міста, району, села, в якому вони живуть, суспільства в цілому.

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

О. В. Кохан

Профільне навчання – це вид диференційованого навчання. Так розглядають проблему профілізації переважна більшість науковців. Вже у 80-ті роки минулого століття розрізняли диференційоване навчання за двома напрямками: рівневу

(внутрішню) та профільну (зовнішню) диференціацію. Проблему диференціації навчання старшокласників досліджували: Н. Шиян, М. Шахмаєв, Ю. Бабанський, І. Чередов, Г. Щукіна та інші. Більшість науковців зосереджували свою увагу на дослідженні профільної (зовнішньої) диференціації. Відповідно до неї на період профільного навчання створюються незмінні групи на основі інтересів учнів, їх природних нахилів, професійних намірів, досягнутих навчальних результатів тощо. Профільна диференціація передбачає вибір старшокласниками того чи іншого напрямку майбутньої професійної діяльності. Вони мають також можливість обирати зміст навчання. Оскільки в технологічній освіті зміст є професійно орієнтованим, то вибраний учнем профіль чи спеціалізація має враховувати його життєві і професійні наміри. На відміну від профільної, рівневої диференціація відбувається за єдиними навчальними планами і програмами на основі рівня навчальних вимог до різних учнів.

В наш час формування потреби і здатності до самовизначення відповідно до інтелектуальних можливостей особистості, підготовка кваліфікованих фахівців високої освіченості й культури є можливими завдяки реальному запровадженню профільного навчання, яке: спрямовано на життєве і професійне самовизначення випускників школи; диференційовано за змістом навчання, в якому враховуються основні запити, нахили, здібності учнів, їх можливості, професійні плани у реальних регіональних умовах; прогнозовано з урахуванням структури ринку праці та зайнятості для молоді. Профільне навчання технологій має сприяти підготовці конкурентноздатного, креативного фахівця у сфері проектування, техніки й технологій, які нині є наукоємкими, інноваційними, автоматизованими і комп'ютеризованими.

Соціально-економічні зміни, які відбулися останнім часом у нашій країні, зумовлюють необхідність удосконалення традиційних форм та методів підготовки учнівської молоді до самостійного вибору майбутньої професії. При цьому слід зважати на те, що сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих працівників в обраній ними сфері професійної діяльності, які здатні до гнучкого ділового реагування, вміють самостійно приймати рішення щодо вибору напрямку подальшого професійного зростання та вчасно коригувати власні життєві плани й цілі.

Шкільна профільна освіта має забезпечувати не лише технологічну компетентність сучасної людини, вміння проектувати й виготовляти вироби, а й готовність випускника школи аналізувати процес і результати своєї діяльності, приймати відповідальні рішення з урахуванням своїх інтересів, інтересів інших людей і суспільства в цілому. Сучасний ринок праці потребує фахівців, які мають знання та вміння, які відповідають вимогам роботи з наукоємкими та автоматизованими й комп'ютеризованими сучасними технологіями.

Необхідність здійснення *професійної орієнтації* випускників школи поставило важливе завдання перед загальноосвітніми школами: передбачити мережу загальноосвітніх профільних шкіл, в яких *успішно здійснюється професійна орієнтація* учнів на засадах науково-обґрунтованої профілізації змісту навчально-виховного процесу. Функціонування таких шкіл має

задовольнити потреби учнів, батьків та суспільства і створювати необхідні умови допрофесійної підготовки старшокласників.

Профільне навчання у старшій школі – одна з найбільш актуальних проблем теорії і практики сучасної дидактики в Україні. Запровадження профільного навчання за порівняно короткий період виокремилось у потужний інноваційний напрям, який охоплює взаємодоповнюючі пошуки вчених і вчителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, управлінців шкільною освітою на різних рівнях. Всіх об'єднує узагальнюючий висновок про те, що головною характеристикою випускника профільної школи ХХІ століття має стати його здатність до самостійної творчої діяльності на виробництві, або ж подальшого навчання за обраним фахом.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА – ТЕХНІКА»

М. В. Васьківський

Ефективність підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина – техніка» узалежнена від дотримання таких основних умов: удосконалення інваріантного і створення варіативного професійно-орієнтаційного змісту; здійснення психологічного супроводу підготовки учнів до вибору профілю навчання й майбутньої професії типу «людина – техніка»; надання учням педагогічної підтримки в орієнтуванні щодо майбутньої професії; наявність інформаційного забезпечення процесу вибору профілю навчання й майбутньої професії типу «людина – техніка».

Для інваріантного складника змісту освіти пропонується профілізаційна тематика технічного спрямування. Водночас на уроках з навчальних предметів (фізика, математика, технологія, інформатика та ін.) необхідно розробити завдання, які орієнтували б на професію типу «людина – техніка». Курси за вибором як обов'язкова частина змісту профільного навчання мають вагомe значення у процесі вибору старшокласниками майбутньої професії. Профільна спрямованість змісту курсів за вибором сприяє поглибленню індивідуалізації профільного навчання, розширенню світоглядності учнів.

Курси за вибором щодо професій типу «людина – техніка» можуть бути короткотерміновими (три на півріччя), базуючись на самостійному вивченні основної та додаткової навчальної літератури та інших джерел інформації, передбачаючи оглядові й настановні лекції, лабораторні та лабораторно-практичні роботи, семінари, співбесіди, колоквиуми, дискусії, творчі зустрічі, розроблення й виконання проєктів, екскурсії на підприємства, спеціалізовані виставки, практики на оплачуваних і навчальних робочих місцях, самостійному працевлаштуванні та виконанні оплачуваної роботи тощо. Для формування техніко-технологічного мислення, що сприятиме свідомому вибору майбутньої професії типу «людина – техніка», пропонуються такі курси за вибором:

«Основи техніки», «Основи матеріального виробництва», «Техніки розв'язання винахідницьких задач», «Основи проектування і конструювання», «Основи автосправи», «Міні СТО», «Комп'ютер у виробництві» та ін.

Для вибору професії типу «людина – техніка» важливою є позаурочна діяльність. Наприклад, науково-дослідницька діяльність, навчально-дослідницькі експедиції, польові практики, шкільні науково-практичні конференції, екскурсії на підприємства тощо. Завдяки особливостям форм і методів урочної й позаурочної роботи старшокласники повинні мати можливість для розвитку своїх здібностей щодо подальшого вибору майбутньої діяльності, зокрема професії типу «людина – техніка».

Отже, організаційно-методичні умови підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина – техніка» будуть ефективними, якщо здійснюватиметься співпраця зі всіма суб'єктами освітнього процесу, що передбачає залучення громадськості, батьків до профілізації навчально-виховного процесу.

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ

І. О. Залізнюк

Підготовка наукових кадрів є невід'ємною складовою загальної системи освіти. Особливо це набуває значення у процесі інтеграції вітчизняної системи підготовки кадрів у європейський освітній простір. Тому адаптація національної системи підготовки наукових кадрів набуває особливого значення і представляє собою актуальне науково-прикладне завдання.

Європейська інтеграція вищої освіти України є одним із важливих державних напрямів. Такий підхід вимагає від усіх задіяних осіб в цьому процесі усвідомлення поставлених цілей та передбачуваних результатів, ймовірних ризиків та проблем, які будуть виникати через кардинальні зміни усталених підходів під час реформування вітчизняної освітньої системи. Певною особливістю реформування освіти в Україні є той момент, що вищим учбовим закладам необхідно самостійно розробляти освітні (освітньо-професійні чи освітньо-наукові) програми. Адже однією із головних засад законодавчого документу є автономія вищого навчального закладу. Що означає – самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору й розстановки кадрів у межах, встановлених Законом України «Про вищу освіту». Під час підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі від вищих навчальних закладів очікується самостійність щодо розробки освітньо-наукової програми та навчального плану, що затверджується вченою радою вишу для

кожної спеціальності. Відповідно до вимог Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 підставою для присудження ступеня доктора філософії, крім публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді, є успішне виконання здобувачем освітньо-наукової програми. Наукова складова освітньо-наукової програми оформляється у вигляді індивідуального плану наукової роботи аспіранта і є невід'ємною частиною навчального плану аспірантури. Обов'язковою умовою допуску до захисту є успішне виконання аспірантом його індивідуального навчального плану. У Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) прописано в загальному вигляді вимоги до освітньо-наукової програми та навчального плану. А саме, зазначено обов'язкові складові що передбачають набуття аспірантом певних компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій, визначено їх орієнтовний обсяг у навчальному плані. Також вказано межі щодо кредитів для навчального плану та зазначено, що індивідуальний навчальний план аспіранта повинен містити перелік дисциплін за вибором аспіранта в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС. З цього випливає, що навчальні плани для здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії з однієї і тієї ж спеціальності в вищих навчальних закладах можуть мати зовсім різне наповнення щодо навчальних дисциплін. Зазначений момент може викликати незручності під час переведення здобувача вищої освіти ступеня доктора філософії з аспірантури одного вищого навчального закладу в інший.

Було б доцільно все ж таки визначити конкретний обсяг (кредити ЄКТС) навчального плану аспіранта та рекомендувати для всіх вищих навчальних закладів перелік навчальних дисциплін, які не входять до списку навчальних дисциплін за вибором аспіранта. Це не єдиний момент, який потребує обговорення та уваги, адже реформування це довгий і клопітний процес, який вимагає апробації нових норм, сил та бажання від всіх його учасників.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

О. І. Герасимова, канд. пед. наук

Потреба в теоретичному обґрунтуванні, методичній розробці та впровадженні в практику вищої професійної освіти системи формування самоосвітньої компетентності студента класичного університету обумовлена як зовнішніми по відношенню до сфери освіти (економічними, соціокультурними), так і внутрішніми (професійно-педагогічними) факторами. У сучасних умовах величезна роль у підготовці кадрів, здатних високоефективно працювати в своїй професійній сфері й забезпечувати тим

самим конкурентоспроможність нашої держави в світі, відводиться вищим навчальним закладам.

Це обумовило розробку структури формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів, яку було теоретично обґрунтовано та представлено як чотири-блочний конструкт, який складається з аксіологічного блоку (цінність дидактичного знання), стратегічно-діяльнісного блоку (дидактична адаптивність, індивідуальний дидактичний стиль, дидактична варіативність, індивідуально-творча стратегія), блоку валідативних компетенцій, рефлексивно-циклічного блоку (здатність до реалізації самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації на циклічному рівні).

Визначено зміст і сутність формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів та процесу його формування у вищих педагогічних навчальних закладах на основі теоретичного, ретроспективного, порівняльного та системного аналізу сучасних моделей навчання.

Подальшого розвитку й конкретизації набули дефініції «самоосвіта», «самоосвітня компетентність», «самоосвітня компетентність студентів класичних університетів», «формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів» (широке й вузьке розуміння), «структурно-функціональна варіативна модель формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів», «пізнавальна діяльність».

Удосконалено механізми забезпечення комплексного системного впливу на найважливіші процеси у свідомості особистості студента вищого педагогічного навчального закладу, які конструктивно позначаються на ефективності формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів.

Формування самоосвітньої компетентності – завдання, що зберігає свою актуальність, незважаючи на те, що самій проблемі самоосвіти у всі часи приділялася достатня увага. Ситуація, що склалася в цей час на ринку праці, свідчить про те, що тільки ініціативні й самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалюватися як професійно, так і в особистісному плані, є конкурентоспроможними й найбільш затребуваними фахівцями, що робить задачу формування готовності до самоосвіти актуальною для української вищої школи, яка переживає зараз процес реорганізації.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ

Реєстраційний номер: 0115U003083. **Роки виконання:** 2015-2017 рр.

Науковий керівник: Н. Б. Голуб, д. п. н., проф., завідувач відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *розроблено* методикау навчання української мови учнів 8-9 класів на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів;
- *укладено* програму експериментальної роботи сектору навчання української мови за розробленою методикою;
- *підготовлено* комплект супровідних матеріалів для впровадження методики, закладеної в підручники для 8-го і 9-го кл., в експериментальні школи;
- *створено* цільову карту спостереження уроку;
- *розпочато апробування* планового посібника;
- *триває* процес упровадження в освітню практику експериментальних шкіл підручника для 8 класу;
- *підтверджено* умови, що сприяють результативності процесу навчання української мови учнів 8-9 класів;
- *розроблено критерії* для вимірювання рівня навчальних досягнень учнів;
- *проведено* кількісний і якісний аналізи результатів експерименту, *узагальнено* зібрані експериментальні матеріали за попередньою темою НДР;
- *одержано* гриф МОН на плановий підручник «Українська мова, 9 клас»;
- *надруковано* підручник «Українська мова, 9 клас»;
- *підготовлено до друку* плановий посібник.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО Й КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ У ПІДРУЧНИКУ «УКРАЇНСЬКА МОВА» ДЛЯ УЧНІВ 9 КЛАСУ

Н. Б. Голуб, докт. пед. наук

Загальновідомо, що якість шкільної мовної освіти залежить від багатьох чинників, одним із яких є підручник. Реалізувати завдання нової української школи засобами старих методик і підручників неможливо. Зразком навчальної книжки нового типу є підручник «Українська мова, 9 кл.» (автори – Н.Б. Голуб, А.В. Ярмолук). Створенню його передувало розроблення концепції, що презентує намір авторів вивести практику навчання синтаксису української мови на якісно новий рівень. Крім загальнодидактичних, підручник орієнтований на реалізацію таких принципів: функційності, дієвості, діалогізації, мотиваційного забезпечення навчального процесу, усвідомлення

життєвої доцільності знань і вмінь, забезпечення емоційного розвитку учнів, співробітництва і взаємної підтримки в колективі, активності особистості.

Виразними інноваційними ознаками, що сприяють реалізації завдань особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, вважаємо такі:

1) мотивоване вивчення кожної теми;

2) системне формування в учнів *орґдіяльнісних* (цілевизначення, планування, прогнозування, саморегулювання тощо); *загальнонавчальних* (пошук інформації, вибір способів розв'язання проблеми, осмислене читання, визначення необхідної інформації, поділ інформації на основну й другорядну, розмежування необхідної і зайвої (надлишкової) інформації, вільне орієнтування в інформаційному полі, сприйняття тексту, структурування знань, виявлення і формулювання проблеми), *логічних* (аналіз об'єктів з метою виділення ознак, підведення під поняття, виведення висновків, виявлення й аналіз проблеми; виявлення причинно-наслідкових зв'язків; побудова ланцюжкових суджень; добір доказів; висування гіпотез і обґрунтування їх та ін.), *комунікативних* (визначення намірів комунікантів, налагодження контакту, визначення цілей, формулювання запитань та ін.) умінь;

3) форма подання матеріалу (теоретичний матеріал не подається у готовому вигляді, не повідомляється; поняття і правила виводять шляхом розв'язання проблемних завдань, складання алгоритмів, що призводять до потрібних формулювань);

4) вивчення синтаксису й пунктуації побудовано на текстовій основі;

5) прийоми активізації самостійної роботи учнів, стимулювання самостійного пошуку;

6) надання учням права вибору на різних етапах уроку;

7) оптимальне поєднання колективної й індивідуальної форм;

8) актуалізація змісту текстів і речень, привернення уваги до моральних аспектів, естетичного значення, емоційного спрямування;

9) переважання творчих і аналітичних вправ тощо.

Надати урокам української мови функційності й водночас посилити мотивацію учнів оволодіти мовою на високому рівні допоможе системне ознайомлення з жанрами мовлення. Кожен розділ мовознавчої науки є своєрідним лінгвістичним аспектом жанрів, чи не найбільш виразний – синтаксис.

Підручник оригінальний також тим, що дає змогу кожному учневі вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, сприяє реалізації творчих задумів учителя.

Соціокультурну й діяльнісну змістові лінії подано крізь призму розуміння поняття розвитку дитини як розвитку системи «Людина – Світ».

Підручник послідовно реалізує номінативну, естетичну, культурологічну й інші функції мови, що дає змогу продемонструвати учням багатство й могутність мови, сприймати її як невід'ємну частину української культури.

Усі зазначені характеристики підручника помітно вивищують його, дають підстави говорити про його переваги й інноваційний характер.

НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ: ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ

О. М. Горошкіна, докт. пед. наук

Актуальність навчання синтаксису української мови у функційному аспекті зумовлена необхідністю обґрунтування нової лінгводидактичної парадигми, що забезпечувала б формування мовної особистості учня в сучасному динамічному суспільстві. Соціальні виклики стимулюють утвердження функційно-стилістичного принципу навчання синтаксису, передусім у контексті його комунікативних завдань.

Формування мовної особистості учня відбувається в процесі опанування кожного з рівнів мовної системи, проте, як свідчать експериментальні дослідження (Т. Гнаткович, С. Омельчук та ін.), найефективнішою така робота є на уроках вивчення синтаксису української мови, оскільки одиниці мовної системи не функціують у мові самотійно, а сукупно реалізуються на синтаксичному рівні, у висловленнях різних типів, стилів і жанрів мовлення.

Опанування учнями синтаксичних відомостей у 8-9 класах дає змогу формувати вміння й навички вживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні з урахуванням їхніх виражальних можливостей, що визначає стильову закріпленість цих конструкцій. Учні повинні оволодіти засобами експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису та навчитися вдало використовувати синтаксичні мовні одиниці в різних контекстах. Кожна з тем шкільного курсу синтаксису має значне комунікативне навантаження. Так, зокрема, вивчаючи *двоскладні речення*, учні вчать розпізнавати, розмежовувати та аналізувати головні й другорядні члени двоскладного речення, визначати різні типи підметів і присудків та способи їх вираження, замінювати одні типи присудків іншими, конструювати речення означених типів, інтонувати їх відповідно до мети висловлювання, комунікативно доречно використовувати такі речення у власних висловленнях. Збагаченню мовлення учнів сприяє зіставлення паралельних синтаксичних конструкцій, зокрема двоскладних і односкладних речень. Наприклад: 1) *Я не спав. - Мені не спалося.* 2) *Урок закінчився. - Урок закінчено.* Доцільно з'ясувати з учнями стилістичні особливості подібних речень, доречність використання конструкцій у різних ситуаціях.

Як свідчить практика, нині залишається неактуалізованим риторичний потенціал синтаксичних мовних одиниць, отже, потребує розроблення механізм занурення навчального процесу в риторичний контекст. Увагу учнів доцільно акцентувати на особливостях відбору мовних одиниць залежно від комунікативної ситуації. Це зумовлює важливість розосередженого введення до шкільних підручників методично адаптованих риторичних відомостей, що допомогли б продемонструвати риторичний потенціал синтаксичних мовних одиниць.

Означені положення можуть бути використані в процесі розроблення шкільних підручників та методичних посібників

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В 9 КЛАСІ

А. В. Ярмолюк, канд. пед. наук

Навчання синтаксису в 9 класі на компетентнісних засадах передбачає не тільки засвоєння учнями закономірностей сполучуваності слів і побудови речень, ознайомлення з виражальними можливостями різних синтаксичних структур, а й набуття вмінь свідомо й доречно використовувати ці знання в нових життєвих ситуаціях. Функційна значущість мовних одиниць усіх рівнів, роль їх у досягненні комунікативної мети найповніше проявляється в тексті. Тому під час навчання синтаксису визначальним є текстоцентричний підхід, який ґрунтується на вивченні лінгвістичних тем на основі тексту.

Дослідники текстоцентричного підходу зосереджують увагу на значенні тексту для розвитку комунікативних умінь учнів (Гальперін І., Золотова Г., Ладиженська Т., Ніколіна Н.), наголошують на комплексній роботі з текстом, яка передбачає аналіз його змісту й структури, створення текстів різних видів і жанрів (Бондаренко Н., Голуб Н., Горошкіна О., Пентилюк М., Симоненко Т.).

Систему *комплексних вправ* із синтаксису розроблено з урахуванням *функційно-комунікативного підходу*, який програмує навчання мови через розв'язання мовленнєвих завдань, і побудовано на основі текстів соціокультурної тематики. Тексти виконують дидактичні, розвивальні й виховні функції, зокрема, сприяють навчанню видів мовленнєвої діяльності, презентують моделі розв'язання комунікативних завдань. Суб'єктний досвід підлітка формується через ситуації (спеціально створені навчальні або життєві), які передбачають прояв особистісних рис і здібностей. У таких ситуаціях немає правил, однозначних істин, простих рішень, їх не можна розв'язати на знаннєво-репродуктивному рівні (наприклад, скласти модель свого життя, обрати творчий варіант розв'язання проблеми, критично оцінити подію).

Тексти для системи вправ і завдань дібрано за такими критеріями: 1) *тематико-змістовим* (відповідають соціокультурній тематиці програми, мають високий виховний потенціал, сприяють виробленню ціннісних орієнтацій учнів); 2) *структурно-композиційним* (мають чітку тематичну і структурну організацію); 3) *інформативним* (актуальні, цікаві, пізнавальні); 4) *мовно-функційним* (містять матеріал для спостережень за функціонуванням мовних одиниць, моделі розв'язання комунікативних завдань); 5) *психологічним* (зміст відповідає віковій групі); 6) *адаптованості* (адаптація літературних текстів-зразків за такими параметрами: наявність чітких ознак конкретного типу, стилю і жанру мовлення; використання мовного матеріалу, підпорядкованого навчальній меті; наявність мовних концептів – одиниць етнокультурної інформації, які відображають світ українського національного світосприймання предметів і понять; доцільний обсяг текстів; опора на вміння, сформовані в учнів у попередніх класах).

ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗА НОВИМ ПІДРУЧНИКОМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8 КЛАСУ

В. І. Новосьолова, канд. пед. наук

Синтаксична компетентність полягає в здатності користуватися усною і писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації тощо. Важливість вивчення *синтаксису словосполучення і простого речення* у 8 класі полягає в тому, що речення є основною одиницею синтаксису й одиницею спілкування, у реченні сконцентровано складники всіх рівнів мовної системи.

Компетентісно орієнтований підручник української мови для 8-го класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко) покликаний задовольнити потреби учня, створити умови для того, щоб кожен міг розвиватися відповідно до своїх нахилів, уподобань і можливостей. Восьмикласники зрозуміють, наскільки важливо правильно, точно, виразно й переконливо формулювати свої думки, розвиватимуть логічне критичне мислення, вчитимуться правильно й комунікативно доцільно користуватися синтаксичними синонімічними засобами у різних життєво важливих ситуаціях. Відповідно вони ефективно збагачуватимуть синтаксичний лад власного мовлення, удосконалять пунктуаційну грамотність. Вивчення синтаксису може й повинно стати стимулом для формування пізнавального інтересу в учнів.

У змісті підручника це реалізується з допомогою текстів і методично доцільної системи завдань і вправ, які контролюють сформованість певної компетентності. Важливим структурним компонентом підручника є текст, який є основним джерелом пізнання й емоційного впливу. Занурившись в уявне соціальне середовище або змодельовавши власну ситуацію, учні матимуть змогу відчутти значущість здобутих знань і вмінь не лише в межах школи, а й виявити ту чи іншу компетентність в конкретній ситуації поза її межами. Систематичне виконання ситуаційних завдань спонукає школярів мислити, виявляти ініціативу у прийнятті рішень і відповідати за них. Осмислення ситуації сприятиме формуванню в учнів моральних переконань, системи поглядів та позитивно-ціннісного ставлення до вчинків та їх оцінку.

Підручник містить аналітичні завдання, такі обов'язкові компоненти уроку як мотивація, рефлексія, вправи творчого характеру, завдання, розраховані на спільну діяльність в парах і групах, складання й розігрування діалогів, пошук інформації з залученням різних джерел, завдання для організації дискусій, проектної та дослідницької діяльності. Такі завдання навчатимуть продуктивно й безконфліктно співпрацювати в колективі, а в разі виникнення непорозумінь ефективно вирішувати їх.

НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

Н. В. Бондаренко, канд. пед. наук

Розширення й оновлення функцій державної мови, проникнення її у всі сфери життя суспільства, всезагальна зацікавленість і потреба у вільному володінні нею створюють підґрунтя для розбудови національної системи освіти. Проблема опанування учнями української мови розглядається в контексті перспектив Нової української школи з урахуванням національних і світових тенденцій. Розробляючи її теоретичні засади, науковці визначають оптимальні підходи до оновлення й реалізації змісту мовної освіти, які враховують потреби сьогодення і прийдешнього. У результаті дослідження проблем навчання синтаксису української мови учнів 8–9 класів визначено поняття синтаксичної та пунктуаційної компетентностей; схарактеризовано інноваційні підходи до їх формування; висвітлено лінгводидактичні принципи, форми, методи й засоби, що забезпечують набуття відповідних компетентностей. Обґрунтовано теоретичні засади навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови в координатах нової освітньої парадигми. Розроблено й описано інноваційну методику навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів. Результати наукових досліджень реалізовано в підручнику «Українська мова» для 8 класу ЗНЗ /В. І. Новосьолова, Н. В. Бондаренко. – «Педагогічна думка», 2016, якому надано гриф МОН України. За змістом і структурою підручник вирізняється з-поміж інших. Питання синтаксису простого речення засвоюються учнями в контексті різноаспектної пізнавальної, мовленнєвої діяльності. Значну увагу приділено роботі з текстом як джерелом цікавої інформації та природним середовищем функціонування синтаксичних одиниць. Система вправ і завдань різного характеру – від аналітичних і конструктивних до пошуково-дослідницьких і творчих – включає різноманітні логічні пізнавально-розвивальні й ціннісно орієнтовані мовленнєві завдання на основі аналізу вірцевих текстів; аналіз речень із розкриттям їх семантики; зіставлення речень, варіантів того самого речення, з'ясування їх структурних і семантичних відмінностей; дослідницьке реконструювання речень (тексту); перебудова речень певного типу в інші; переконструювання речень і невеликих текстів; трансформація; моделювання; ситуативні вправи; проекти, завдання творчого й пошуково-дослідницького характеру; створення учнями власних висловлювань тощо. Попередні результати апробації підручника засвідчують його ефективність.

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. В. Галаєвська

Людина новітньої доби має володіти не лише знаннями, уміннями, навичками, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо. Тобто, учнів потрібно навчити способів самостійного набуття діалогічних умінь, використовуючи умови освітнього й навколишнього середовища.

Діалогічна компетентність передбачає такі вміння: а) відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові; г) будувати діалог на запропоновану тему. Формування діалогічної компетенції відбувається на практичному рівні.

Важливе завдання – навчити учнів діяти в нестандартних ситуаціях, бачити суперечливість різних життєвих явищ і фактів, сперечатися, шукати нестандартні розв'язання їх. Реалізація цього завдання можлива в процесі формування умінь діалогічного мовлення учнів на уроках української мови.

У процесі формування діалогічних умінь потрібно враховувати закономірності навчання мови, що є, як переконують науковці, взаємозв'язком між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, мовленнєвого середовища, яке створюється й функціонує в процесі навчання, детермінує повсякденне життя.

Діалогічні вміння ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, що впливають один на одного. Це є своєрідною особистісною системою, динамічним новоутворенням, яке створює оптимальні можливості для успішної практичної діяльності людини.

У процесі формування умінь діалогічного мовлення ефективними виявилися різні види діалогічних ситуацій: ситуації-проблеми (передбачають аналіз стану справ у запропонованій проблемній ситуації, визначення оптимальних шляхів і способів розв'язання її), ситуації-оцінювання (діяльність, що передбачає оцінювання вже прийнятого рішення або вибір одного із запропонованих варіантів з подальшим умотивованим висновком, ситуації-вправи (відпрацювання структурних компонентів діяльності в умовах діалогу; забезпечується можливість оцінити ступінь оволодіння її методами).

Формування умінь діалогічного мовлення є особливою формою спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодією смислових позицій суб'єктів навчально-виховного процесу щодо визначення, прийняття і розв'язання навчальних завдань, результатом чого є здобуття нового знання для розширення власних поглядів.

«НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ»

Реєстраційний номер: 0115U003076 Роки виконання: 2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: А. М. Фасоля, к. пед. н., пр. н. с., ст. н. сп.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **здійснено** критичний аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, літературознавчої, культурознавчої та навчально-методичної (чинні програми, підручники, методичні рекомендації, дидактичні матеріали та ін.) літератури, нормативних та державних документів у галузі освіти, результати якого **засвідчили** недостатній рівень теоретичного розроблення проблеми вивчення української літератури в старшій школі з урахуванням компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів;
- **виявлено** невідповідність науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі поставленим завданням освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, інноваційним соціокультурним і освітнім викликам;
- **уточнено** зміст дефініцій «підхід», «читацька компетентність», «особистісно зорієнтований зміст літературної освіти», «читацький розвиток» та ін.;
- **конкретизовано** структуру читацької компетентності, **обґрунтовано** її сутність як предметної і загальнонавчальної;
- **введено** до понятійного поля дефініцію «інформаційно-читацька компетентність»;
- **обґрунтовано** необхідність виокремлення в навчальній програмі наскрізної діяльнісної лінії;
- **розроблено** концепцію літературної освіти в старшій школі;
- **підготовлено** рукопис програми з української літератури для 10–11 класів (базовий рівень);
- **створено** концепцію підручника української літератури для 10 класу (базовий рівень), у якій реалізовано ідеї особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання;
- **запропоновано** перелік критеріїв оцінювання відповідності підручника засадам особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання;
- **розроблено** й експериментально **апробовано** інноваційне науково-методичне забезпечення, що містить підручник і хрестоматію з української літератури для 10 класу (базовий рівень);
- **сформовано** перелік методів, прийомів, видів, форм роботи, які забезпечують ефективне засвоєння навчального матеріалу з літератури в умовах компетентнісного навчання: технологія «Читання і письмо для розвитку критичного мислення», метод проектів, інтерактивне й ситуативне навчання та ін.

СИСТЕМА РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

А. М. Фасоля, канд. пед. наук

Вимога Нової української школи щодо формування компетентного учня-діяча обумовила зміщення акцентів у процесі навчання зі знаннєвого до діяльнісного компонента, посилення уваги до вироблення не лише предметних, а й загальнонавчальних умінь, оскільки саме вони є основою компетентностей.

Підручник «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)» створений науковцями відділу навчання української мови і літератури (А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко) змістовим наповненням і структурою відповідає посталим вимогам. У ході його апробації вчителі-експериментатори визнали, що підручник є дієвим засобом організації і здійснення компетентнісного навчання, оскільки пропонує словеснику орієнтири для створення системи роботи.

До підручника зверталися на всіх етапах уроку і вивчення теми, використовували індивідуально, парно, у групах, застосовували різноманітні прийоми роботи з навчальною книжкою. При цьому акцент робився на самостійній навчальній діяльності десятикласників над формуванням читацької і життєтворчої суб'єктності.

Так, реалізуючи принцип первинності учнівської продукції (один із ключових в особистісно зорієнтованому і компетентнісному навчанні), юні читачі перед опрацюванням навчального матеріалу виконували запропоновані в підручнику завдання: формували індивідуальну програму майбутньої діяльності (обирали із запропонованого переліку особистісно значущі цілі, доповнювали його власними, визначали, які засоби необхідні для досягнення запланованого і як саме вони будуть реалізувати задумане). Логічним було повернення до цього переліку після вивчення теми, аналіз досягнутого/не досягнутого, визначення запоруки успіху/причини невдач. Так формувалася одна з найважливіших ключових компетентностей – «Уміння вчитися».

Комунікативна компетентність вироблялася як шляхом написання різноманітних творчих робіт, так і через обговорення результатів навчання у парі, групі, використання матеріалу підручника для обґрунтування власної позиції в дискусії, на що спрямовували учнів автори підручника.

У формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності важливу роль відігравали завдання поставити запитання до тексту підручника, представити поданий навчальний матеріал у формі схеми, таблиці, вичитати непрямому представлену інформацію, вказати надлишкову інформацію, визначити головну думку певного фрагмента тощо.

Загальнокультурна компетентність формувалася у процесі опрацювання матеріалу рубрики «Культурно-мистецький контекст» (прийоми роботи: діалогічне прочитання науково-популярного тексту, відповіді на подані у підручнику запитання, а також формулювання власних, створення опорного конспекту та ін.).

Результати формувального експерименту засвідчили: побудований на засадах діалогічності з урахуванням сучасних поглядів на роль і функції навчальної книжки підручник є ефективним засобом формування як предметної (читацької), так і ключових компетентностей.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. В. Уліщенко, докт. пед. наук

У світлі реформування середньої освіти важливого значення набуває якість підручників, їхня спрямованість на формування низки важливих компетенцій, на особистісний розвиток учня.

Українська школа ХХІ століття досі перебуває в полоні класно-урочної системи ХVІІ століття. Напевне, Ян Каменський і гадки не мав, що його новація виявиться такою життєздатною, оскільки впродовж століть підпорядковуватиме собі методичне забезпечення навчального процесу.

Багато років поспіль підручник з літератури виконував роль носія знань, майже не формуючи при цьому компетенцій (уміннєвих, ціннісних), не дбаючи про особистісне становлення вільної, незаангажованої людини.

Сучасні підручники з літератури мають вирішувати низку амбітних завдань – створити потужну мотивацію до читання та осмислення прочитаного, урахувати читацькі вподобання учнів, їхні психоемоційні особливості, сприяти особистісному розвитку школярів тощо. Рубрикації сучасного підручника, його змістове наповнення з орієнтацією на самостійну роботу в різних її аспектах (відтворювальному, структурувальному, творчому, ігровому тощо) не відповідають обмеженим можливостям класно-урочної системи.

Апробація підручника з української літератури для 10 класу авторського колективу відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України довела, що сучасні учні потребують саме такого помічника у навчанні.

Оригінальна структура підручника дала можливість учителям і учням відчувати особливості епохи межі ХІХ–ХХ століть, з'ясувати тонкощі модерністських філософсько-естетичних концепцій, відчувати унікальність особистості кожного автора, який прагне висловити важливі для нього і соціуму ідеї, майстерно залучити до емоційно-ціннісного діалогу все ширше коло читачів.

Запропоновані школярам завдання для самостійної роботи цікаві та не заформалізовані. Вони стимулюють пізнавальну активність підлітків, налаштовують їх на читацьку автокомунікацію, пошук відповідей в авторському тексті. Десятикласники неодноразово звертали увагу на те, що підручник наче має душу, і робота з ним нагадує спілкування з мудрим і добрим товаришем.

Особливого значення й актуальності набуває представлена в підручнику проектна робота. Навчити учнів взаємодіяти у навчанні, мотивувати до пошуків, дослухатися до думки іншого члена команди, вносити свої пропозиції і бачити спільні досягнення колективу – сьогодні є особливо актуальним завданням, що сприяє формуванню і розвитку компетентності уміння вчитися.

Вважаємо, що властива новому поколінню підручників мотиваційно-ціннісна складова має сприяти розвитку проектно-навчальної діяльності, яка дедалі активніше стає альтернативною до класно-урочної.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА

Т. О. Яценко, докт. пед. наук

Одним із важливих завдань Нової української школи є оновлення змісту шкільної літературної освіти та створення якісного навчально-методичного забезпечення. У контексті означених цілей актуальним залишається твердження вченого-методиста О. М. Бандури щодо підручника української літератури, який повинен бути для учнів не лише джерелом знань, а й робочою книгою, що навчає їх глибоко осмислювати навчальний матеріал і самостійно здобувати нову навчальну інформацію.

Навчальний матеріал підручника «Українська література. 10 клас» (рівень стандарту), підготовленого співробітниками літературного сектору відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, подано з дотриманням дидактичних принципів системності та доступності навчання, з урахуванням психологічних характеристик учнів цієї вікової групи, що забезпечує формування ґрунтовних предметних знань з української літератури. У передмові-зверненні до учнів умотивовано задекларовану авторами основну концепцію підручника – реалізацію ідей суб'єкт-суб'єктного літературного навчання.

У контексті завдань особистісно орієнтованого та компетентісного навчання розроблено рубрики «Читацький путівник», «Читацькі діалоги», «Запитання і завдання», «Читацькі проекти», «Читацький самоконтроль», «Оцінюємо пройдений шлях». Компетентісна зорієнтованість навчального матеріалу підручника, що прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів і методичному апараті, передбачає розвиток емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної та компаративної компетенцій учнів. Формуванню компетентного учня-читача також сприяє навчальний матеріал рубрик «Знайомство здалеку і зблизька» та «Художній світ письменника», в яких із помірним використанням історичних, епістолярних і літературно-критичних джерел об'єктивно і змістовно висвітлено життєвий і творчий шлях письменників, що створює передумови для формування в уяві учнів цілісного образу митця. Рубрика «Читацькі діалоги» налаштовує на діалог із художнім

текстом, а запитання і завдання апелюють до читацького досвіду школярів та передбачають визначення особистісного ставлення до твору. Збалансовано представлено аналітичні запитання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, що методично переконливо забезпечує організацію різних видів навчальної діяльності. Текст рубрики «Оцінюємо пройдений шлях» спонукає учнів осмислити власний шлях щодо підвищення рівня читацької компетентності.

Отже, підручник «Українська література. 10 клас» (рівень стандарту) засвідчує відповідність цілям сучасної парадигми навчання щодо формуванню компетентного учня-читача та підвищення ефективності навчання української літератури в школі загалом.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Г. Л. Бійчук, канд. пед. наук

Одним із напрямків модернізації літературної освіти в Україні є створення науково-методичного забезпечення навчання української літератури на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів. Ця вимога найбільшою мірою стосується шкільного підручника.

Результати апробації підручника «Українська література. 10 клас (базовий рівень)», авторами якого є науковці відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України, засвідчили, що ефективність засвоєння учнями знань, вироблення відповідних умінь, формування читацької (предметної) і ключових компетентностей залежить насамперед від якості методичного апарату.

Його створення підпорядковувалося таким вимогам: методичний апарат повинен: а) забезпечувати формування умінь самостійно працювати з навчальною книжкою; б) містити правила такої роботи; в) сприяти розвитку критичного мислення; г) заохочувати до творчості.

Враховувалися нова роль і функції підручника. Зокрема, зростання ваги мотиваційної функції, яка забезпечує зацікавлення старшокласників вивченням української літератури, пробуджує інтерес до читання художніх творів. Набуває нового змістового наповнення *навчально-розвивальна* функція, реалізація якої спрямована на формування компетентностей: читацької (предметної) і ключових – загальнокультурної, комунікативної, інформаційно-комунікаційної, уміння вчитися та ін., сприяє становленню учня як суб'єкта навчальної діяльності й особистісного саморозвитку.

За результатами анкетування учнів і вчителів-експериментаторів зміст підручника доповнювався текстами, що містили рекомендації щодо способів опрацювання навчального матеріалу, завданнями, які сприяли виробленню

умінь самостійно працювати з навчальною книжкою. Таким чином, посилювалася *управлінська* функція підручника.

Особлива увага приділялася формуванню компетентності «Уміння вчитися». Система запитань і завдань перед початком вивчення теми і після її опрацювання спрямовувала увагу учня на визначення особистісних смислів навчальної діяльності, формування здатності керувати читацьким і особистісним розвитком.

Методичний апарат підручника з української літератури передбачає організацію різних видів навчальної діяльності. Дидактична доцільність, чітка структура, доступність, логічність викладу матеріалу, наявність покажчиків, рубрик, виділення основної, допоміжної і пояснювальної інформації, алгоритмізованість подачі навчального матеріалу, діагностичне визначення цілей і результативності навчання, раціональне співвідношення різних типів завдань і вправ забезпечують можливість використання підручника як самовчителя.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА

В. М. Тищенко

Процес формування читацької компетентності є результатом усієї системи впливів на особистість учня, його інтелектуальний і духовний розвиток. Одним із найбільш дієвих інструментів цього процесу є навчальна книжка – основний засіб навчання. Формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії учня з підручником літератури, який має бути спрямований на розвиток основних прийомів організації, здійснення, оцінювання читацької діяльності.

Відтак, окрім основних функцій – інформаційної, пізнавальної і виховної, – особливої ваги набуває організаційно-процесуальна функція, що забезпечує керівництво навчальним процесом.

У змісті і структурі підручника «Українська література. 10 клас» (рівень стандарту), створеного авторським колективом науковців відділу навчання української мови і літератури, закладено систему методів і прийомів засвоєння інформації, розвитку предметної і ключових компетентностей, а також рекомендації щодо реалізації самоуправління процесом їх формування, передбачено підготовку учня до самостійної творчої діяльності. Зміст підручника зорієнтований на врахування і підтримку особистісних інтересів старшокласників.

Методичний апарат навчальної книжки побудований таким чином, щоб учні могли здійснювати самоконтроль, усвідомлено й критично оцінювати зміст науково-публіцистичних нарисів. Пропоновані запитання і завдання реалізують вимогу розвитку усного та писемного мовлення, а також

передбачають здійснення міжпредметних зв'язків. Підвищенню загальної культури і культури читання сприяє словниковий коментар («Довідник читача»), осягненню літератури в її діалогічних зв'язках з іншими видами мистецтва – матеріал рубрики «Культурно-мистецький контекст». Таким чином формуються уміння вивчати літературний твір у діалозі з іншими видами мистецтва, розвиваються літературно-творчі здібності, уміння виражати власне сприйняття літературного твору, знаходити авторські і творити власні смисли, формуються не лише предметна (читацька), а й ключові компетентності – комунікативна, загальнокультурна, уміння вчитися та ін.

У ході апробації рукопису підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)» було підтверджено, що читацька компетентність набувається учнями в процесі активної пізнавальної діяльності та діалогу з твором, автором, літературним героєм, однокласниками, педагогом. За такої умови навчальна книга, поряд зі словом учителя, технічними наочними засобами навчання, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями сприяє ефективній організації навчально-виховного процесу.

АПРОБАЦІЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

І. А. Тригуб

Сучасна стратегія розвитку національної шкільної освіти орієнтує вчителя-словесника на формування учня-читача з високими моральними якостями, розвиненим естетичним смаком, національно свідомого та з активною життєвою позицією. Успішне розв'язання цих завдань значною мірою залежить і від якісного шкільного підручника як ефективного засобу продуктивної організації навчальної діяльності.

У процесі апробації підручника «Українська література 10 клас» (рівень стандарту), що проводилася у Щасливському навчально-виховному комплексі «лицей-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» Бориспільського району Київської області, педагогами-експериментаторами засвідчено фаховий підхід авторів підручника до його підготовки.

Підручник має чітку побудову. У передмові представлено структуру підручника, коротко та аргументовано охарактеризовано кожен рубрику: «Читацький путівник», «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», «Читацькі діалоги» тощо, змістове наповнення яких орієнтовано на формування компетентного учня-читача.

Підручник вирізняється особистісно-компетентною зорієнтованістю, що прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів та у методичному апараті. Текст підручника відзначається доступністю викладу для десятикласників навчальної інформації біографічного, літературознавчого та

мистецького характеру, вмотивованим наповненням науковими термінами, поступовим наростанням складності навчального матеріалу. У матеріалах розділів, що презентують життєпис і творчий доробок письменників, представлено широку базу цитування (вислови літературознавців, письменників, діячів культури, науковців), що робить виклад навчального матеріалу аргументованим і переконливим.

У методичному апараті підручника передбачено запитання і завдання різної складності, що забезпечують формування в учнів умінь діалогічного прочитання художнього твору та вдосконалення їхніх умінь самостійної дослідницької діяльності. Важливо, що у підручнику передбачено можливість використання старшокласниками засобів ресурсів Інтернет-мережі, що сприяє індивідуалізації траєкторії навчання.

Змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» орієнтоване на розвиток у старшокласників умінь проводити мистецькі й міжпредметні паралелі, формування усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва.

Отже, апробація рукопису підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)», дає підстави прогнозувати, що ця навчальна книга буде ефективним засобом організації навчально-виховного процесу на уроках української літератури в сучасній старшій школі.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Реєстраційний номер: 0115U003078.

Роки виконання: 2015 - 2017рр.

Науковий керівник: Л. І. Курач, канд. пед. наук, с.н.с., завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **узагальнено** теоретико-експериментальні результати розробки науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 кл. з мови іврит, ромської мови), 5-6 класів з російської мови на засадах компетентісного підходу до навчання;
- **апробовано** зміст експериментальних підручників і посібників;
- **скориговано** зміст експериментальних підручників і посібників за результатами апробації;
- **застосовано** здобуті результати дослідження до підготовки розділів колективного посібника, рукописів підручників з мови іврит (3,4кл.) російської мови (5 кл.), зарубіжної літератури (5кл.), рукописів запланованих навчальних посібників та **упроваджено** їх у шкільну практику;
- результати дослідження **оприлюднено** на міжнародних наукових конференціях регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів, семінарах, круглих столах та інших масових заходах і опубліковано у фахових наукових виданнях.

ВИКОРИСТАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Л. І. Курач, канд. пед. наук

У процесі здійснення узагальнювально-впроваджувального етапу наукового дослідження було уточнено зміст, методи та форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російської мови на засадах компетентісного підходу.

Здійснене експериментальне дослідження *підтвердило* свою актуальність і перспективність, *довело* вмотивованість застосування пропонованої методики, що має цілісний характер, спирається на науково виважені й апробовані дидактичні й лінгводидактичні принципи, передбачає використання активних форм навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення учнів.

У процесі наукового дослідження *підтверджено* його гіпотезу – формуюче оцінювання позитивно впливає на успішність учнів, оскільки у процесі експериментального дослідження оцінювалась роботи учня, а не його

особистість; було запропоновано чіткий алгоритм виведення оцінки, за яким учень сам визначав свій рівень досягнень з російської мови (5–6кл.) й визначав свою оцінку; акцентуючи увагу на навчальних успіхах, на своєму персональному прогресі, а не на оцінці; оцінювалось лише те, чому навчали на уроці, тому критерії оцінювання співвідносили з конкретним вираженням навчальних цілей. Оцінювання будувалась таким чином, щоб учні включалися у контрольну-оціночну діяльність, набуваючи навичку до самооцінювання.

Мотивація в процесі навчання забезпечувалась дотриманням певних принципів формульованого оцінювання, до яких належать:

- відмова від конкуренції серед учнів, від складання рейтингів, нагород за правильно виконані завдання; пріоритет словесної похвали й заохочення;
- переключення ситуації конкуренції на ігрові види діяльності або проектну роботу, що дає можливість відмовитися від різкої критики помилок, яка викликає негативні емоції;
- принцип ситуативності навчальної діяльності, тобто підбір навчальних завдань з елементом новизни і непередбачуваності, орієнтований на життєвий досвід учнів;
- надання можливості учням удосконалити роботу та підвищити відмітку.

Використання таких принципів та підходів привчало школярів до ефективної самооцінки.

Організація уроку російської мови передбачалась таким чином, щоб він доставляв учням задоволення й яскраві емоційні переживання, тому пріоритетним було використання парно-групової роботи, проектних технологій, ігрових форм навчання.

У процесі дослідження *доведено*, що удосконалення змісту та методики контролю та оцінювання досягнень учнів з російської мови сприяє виникненню зацікавленості учнів до вивчення російської мови; об'єктивності оцінювання результатів навчання учнів відповідно до рівнів їх навчальних досягнень, вихованню школярів як свідомих суб'єктів процесу навчання, відповідальних за результати своєї праці.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики.

Уточнені результати дослідження було враховано й реалізовано у рукописі підручника з російської мови (5кл.) та у рукописі зошита для контрольних робіт з російської мови (5кл.).

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗНЗ УКРАЇНИ

О. Л. Фідкевич, канд. пед. наук

У процесі дослідження наукової теми «Науково-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів з мов національних меншин на засадах компетентісного підходу» було уточнено зміст, види і форми компетентісно орієнтованих завдань.

Компетентісно орієнтоване завдання визначено як інтегративну дидактичну одиницю, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей у навчальному процесі.

Встановлено, що виконання таких завдань передбачає розуміння їх кінцевої мети і призначення, що створює мотивацію як до ефективного виконання конкретного завдання, так і до навчальної діяльності в цілому. Однією з їх основних рис компетентісно орієнтованих завдань є технологічність, яка передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації, модельна відповідь).

Саме у такій якості компетентісно орієнтовані завдання було застосовано у рукописах підручника та зошита для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з російської мови для 5 класу ЗНЗ з російською мовою навчання. Запропоновані завдання спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій, розвиток критичного мислення та формування комунікативної компетенції, розвивають творчі здібності учнів, залучають їх до проектної, пошукової роботи.

Вони мають практико орієнтований характер, співвіднесені з життєвим досвідом учнів.

У матеріалах підручника та зошита, представлено різні за формою репрезентації та способами організації завдання, які стимулюють самостійну діяльність учнів, що у подальшому сприятиме формуванню ініціативних та конкурентоспроможних членів суспільства, здатних мислити нестандартно і досягати успіху у всіх сферах життєдіяльності.

Працюючи над завданнями підручника і зошита, учень сам визначає шляхи вирішення проблеми, а вчитель виконує функції організатора, консультанта, що супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель взаємодії під час виконання навчальних завдань, значно підвищує мотивацію діяльності учнів, що сприяє покращенню результатів навчання в цілому.

Зміст і формулювання завдань співвіднесено з ієрархією навчальних цілей, основними серед яких є розвиток основних видів мовленнєвої діяльності, вміння успішно застосовувати мову з комунікативною метою.

Розроблені завдання як засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентісного підходу, що представлена у підручнику та зошиті, активізації особистісного фактору у процесі навчання мов і літератур етнічних меншин у загальноосвітніх навчальних закладах України, сприятиме підвищенню якості та об'єктивності оцінювання рівня навчальних досягнень учнів контексті основних положень концепції Нової української школи.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. В. Снегір'ова, канд. пед. наук

На узагальнювально-впроваджувальному етапі наукового дослідження було уточнено зміст і види компетентісно орієнтованих завдань із зарубіжної

літератури. Під час конструювання цих завдань ураховано такі їх загальні характеристики:

- проблемність (компетентнісно орієнтовані завдання повинні містити в своїй основі навчальну проблему);

- зацікавленість (особистісна значущість, мотивація, стимул) для учнівської аудиторії певного віку;

- діяльнісний компонент (виконання компетентнісно орієнтованого завдання має передбачати застосування різних узагальнених способів дій, в першу чергу розумових – аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування, синтез та ін.);

- усвідомленість (усвідомленню процесу та результату виконання компетентнісно орієнтованого завдання сприяє поєднання колективних та індивідуальних форм роботи, наприклад, обговорення завдання спільно всією групою учнів, організація дискусії під час роботи в малих групах або в процесі парної роботи, метод проектів);

- рефлексивність (виконання компетентнісно орієнтованого завдання має завершуватися рефлексивними діями учня, який не тільки оцінює результат своєї навчальної діяльності, а й аналізує процес виконання завдання).

Водночас було взято до уваги, що компетентності (в т.ч. ключові) формуються в ході всього навчального процесу, якщо специфічні особливості літератури як шкільного предмета використовуються повною мірою. А це насамперед, урахування сприйняття художнього твору як мистецтва слова; поступове нарощування труднощів у завданнях; забезпечення взаємозв'язку завдань, спрямованих на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер, читацької та аналітичної діяльності учнів. Систему завдань до художнього тексту з урахуванням цих методичних принципів запропоновано у підручниках з інтегрованого курсу «Література (російська та зарубіжна)» для 5–9 класів (5, 7, 8 класи – автор Сімакова Л. А.; 6, 9 класи – автори Сімакова Л. А., Снегірьова В. В.).

У них аналіз художнього тексту поділено на кілька етапів, які в сукупності ведуть учня від безпосереднього сприйняття до поглибленого, створюючи при цьому сприятливі умови не тільки для осмислення тексту твору, а й для зацікавленого читання його, для набуття досвіду занурення в художній текст, розвитку в учнів умінь роботи з ним і формування предметних компетенцій. Завдання об'єднано в рубрики, що робить їх особливо наочними («Ваші перші враження, роздуми, оцінки», «Заглибимось у текст твору», «Для дискусії», «Для самостійної роботи», «Для майбутніх філологів» «Розширюємо культурний кругозір»). Така структура викликає в учнів установку на конкретну діяльність і рефлексію, сприяє особистісно-орієнтованому підходу до оцінки їхніх навчальних досягнень.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ З МОВИ ІВРИТ

Н. В. Бакуліна, канд. пед. наук

У процесі здійснення узагальнювально-впроваджувального етапу наукового дослідження й апробації розроблених матеріалів було уточнено зміст і види

перевірних завдань на інтродуктивному та середньому рівнях оволодіння мовою іврит і застосовано здобуті результати до створення рукописів навчальних посібників – зошитів для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів з мови іврит для шкіл з українською мовою навчання.

Для реалізації компетентнісного підходу до навчання мови іврит у рукописах посібників запропоновано такі засоби перевірки, що сприятимуть підвищенню мотивації та розвитку пізнавальної активності, зміцненню впевненості у собі, вихованню самостійності, інтеграції знань і можливості застосування набутих умінь на практиці. Також для підвищення мотивації до контрольної-оцінювальної діяльності з предмета було дібрано художні тексти різних жанрів із лінгвокультурологічним наповненням і розроблені завдання, спрямовані на визначення рівня сформованості предметних компетентностей з усіх видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, говоріння, читання, письма), а також рівня засвоєння знань з мови й сформованості мовних умінь, необхідних і достатніх для корекції, удосконалення й розвитку мовленнєвих умінь і творчих здібностей учнів з мови іврит.

Зміст посібників побудовано з урахуванням особистісно-ціннісних потреб, пізнавальних інтересів і вікових психолого-педагогічних особливостей учнів 3–4 класів, чітко співвідноситься як із навчальними цілями предмету, так і з відповідними темами та завданнями рукописів підручників з мови іврит для відповідних класів. Запропоновані у посібнику завдання (частково-пошукового та творчого характеру, з логічним навантаженням, спрямовані на оволодіння учнями прийомами розумової діяльності – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, диференціації) є доступними для учнів і ґрунтуються на опанованому програмовому матеріалі, сприяють формуванню предметних і надпредметних компетенцій мовленнєвої, мовної, соціокультурної, умінь вчитися та оцінювати власні досягнення, а їх обсяг співвідноситься з орієнтовними вимогами до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з мов національних меншин для неспоріднених мов.

До складу посібників входять перевірні завдання, розташовані від простого до складного, для контролю навчальних досягнень учнів 3–4 класів і перевірки кожного виду комунікативної діяльності – аудіювання, говоріння (усного діалогічного та монологічного мовлення (усний переказ з опорою на план)), читання вголос, письма як складової правописних умінь, техніки письма та культури оформлення письмових робіт, а також завдання для перевірки сформованості орфографічних і пунктуаційних вмінь (списування та диктант) і знань з мови та мовних умінь. Вони можуть бути використані для здійснення орієнтаційного (прогностичного), діагностичного, формувального, випереджувального типів оцінювання, але насамперед, для підсумкового визначення результатів навчання.

Цей матеріал можна також використовувати і для здійснення самооцінювання – формування вкрай важливих під час компетентнісного навчання мови навичок самоконтролю та самокорекції, що сприятиме стимулюванню подальшого розвитку учнів. Для цього у рукописах посібників

містяться пам'ятки, мета яких зорієнтувати учнів на основні критерії оцінювання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності й уважне виконання перевірної роботи.

Виконання запропонованих завдань допоможе учням і вчителям об'єктивно оцінити рівень засвоєння того чи іншого навчального матеріалу, а також рівень відставання (розриву) між реально сформованими навичками і вміннями та визначеним абсолютним рівнем, зазначеним у навчальній програмі та вимогах до оцінювання, що сприятиме загальному підвищенню якості освіти учнів.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У 5 КЛАСІ ШКІЛ ІЗ НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0116U003184 Роки виконання: 2016–2018 рр.

Науковий керівник: О. М. Петрук, канд. пед. наук.,
старший наук. співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та зарубіжної літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **підготовлено й опубліковано навчальну програму** з української мови для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів з мовами навчання національних меншин;
- **дібрано** навчальний матеріал до змісту підручника української мови для 5 класу шкіл з румунською мовою навчання (теоретичний матеріал, тексти для читання, систему вправ і завдань, ілюстративні матеріали тощо);
- **здійснено** методичну організацію дібраних матеріалів у змісті підручника;
- **підготовлено навчальну програму** з українського літературного читання для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів з мовами навчання національних меншин;
- **визначено** оптимальний обсяг літературного та літературознавчого матеріалу та ефективних видів і форм діяльності для опанування його;
- **здійснено** методичну організацію навчального матеріалу у змісті підручника літературного читання
- **проведено** регіональний науково-методичний семінар з питань навчання української мови як державної в загальноосвітніх навчальних закладах з національними мовами навчання (м. Одеса, 29 вересня 2017 р., Петрук О.М., Кохно Т.Н.);
- окремі аспекти дослідження **висвітлено** на:
 - Міжнародній науковій конференції «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ), виступи з тем: «Підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів шкіл з мовами навчання національних меншин» (Петрук О.М.); «Інтерактивні завдання в підручнику «Літературне читання» для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин» (Кудикіна Н.В.); «Дидактико-методичне забезпечення мовної освіти у 5 класі ЗНЗ із навчанням мовами національних меншин» (Яновицька Н.І.); «Критерії відбору текстів до підручника «Літературне читання» для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин в умовах паралельного вивчення рідної, зарубіжної та української літератур» (Кохно Т.Н.); «Особливості підручника «Літературне читання» для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин» (Хорошковська Т.П.);
 - науково-практичній конференції «Реалізація компетентнісного та комунікативного підходів у процесі навчання мов у сучасних закладах освіти»

(м. Київ), виступи з тем: «Інтерактивні форми та методи в контексті комунікативного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі» (Кудикіна Н.В.); «Реалізація комунікативного підходу у підручнику «Українська мова» 4 клас для шкіл з російською мовою навчання» (Яновицька Н.І.); «Система навчальних завдань як засіб формування читацької компетентності молодших школярів» (Кохно Т.Н.); «Читацька компетентність як об'єкт моніторингу навчальних досягнень учнів» (Хорошковська Т.П.);

– щорічній серпневій веб-конференції «Учені НАПН України – українським учителям», виступи з тем: «Формування комунікативної компетентності учнів шкіл з мовами навчання національних меншин» (Петрук О.М.); «Урахування наступності й перспективності на уроках української літератури у 5 класі шкіл з мовами навчання національних меншин» (Кохно Т.Н.).

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ ШКІЛ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

О. М. Петрук, канд. пед. наук

До методичного апарату підручника української мови для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин ми відносимо *апарат організації засвоєння*, а саме: завдання до вправ, запитання, пам'ятки, зразки виконання завдань та оформлення записів, інструкції, алгоритми виконання дій, таблиці, схеми, довідки, а також *апарат орієнтування*, до якого належать передмова, зміст навчального матеріалу підручника, рубрикація, мовні позначення, покажчики тощо.

У своєму дослідженні ми розглядаємо методичний апарат як структурний елемент, який, з одного боку, для учня є джерелом навчального матеріалу та інструментом для його засвоєння, що спрямовує пізнавальну діяльність школяра у процесі засвоєння змісту підручника, навчає вчитися, а з іншого боку, – слугує для вчителя керівництвом до організації освітнього процесу, розкриває перед ним логіку навчання української мови як другої (неспорідненої) і тим самим формує педагогічну свідомість. Таким чином, методичний апарат підручника української мови організовує, регламентує і скеровує діяльність учнів і вчителя на уроці.

Методична організація навчального матеріалу в підручнику – це та складова, що націлює процес опанування української мови на формування ключових і предметних компетентностей.

У підручнику вміщено завдання, які забезпечують мотиваційний аспект вивчення розділу, теми, мовного явища чи категорії; визначають мету роботи і поступово підводять учня до самостійного цілепокладання; навчають знаходити потрібну інформацію, набувати осмисленого ставлення до неї; планувати

виконання роботи, усвідомлювати послідовність кроків, які треба виконати; націлюють на самоконтроль або взаємоперевірку, спонукають до виправлення, вдосконалення, доопрацювання. Великий відсоток завдань підручника сформульовано таким чином, щоб створювати умови для прояву мовленнєвої активності учнів. Широко представлена робота в парах, малих групах, що є показником комунікативно орієнтованого і компетентнісного навчання.

Ілюстрації, схеми, таблиці та інший графічний матеріал є методично доцільним у підручнику української мови. Він слугує розкриттю змісту основного матеріалу, доповнює і конкретизує його, в окремих випадках він має самостійне інформативне навантаження, сприяє розвитку абстрактного мислення, забезпечує моделювання змісту виучуваного матеріалу, посилює емоційний вплив підручника і таким чином допомагає підвищити ефективність сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Загалом методичний апарат підручника української мови для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин має виразне компетентнісне спрямування, є не лише інструментарієм для засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів.

ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ СТАВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ (на прикладі літературного читання)

Н. В. Кудикіна, докт. пед. наук

Одним із ключових понять, що зумовлюють змінами в освітньому процесі під впливом ухвали Закону України «Про освіту», є поняття компетентність та пов'язана з ним реалізація компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на результат навчання, що розглядається як сформованість сукупності знань, розумінь, ставлень, цінностей, умінь, способів поведінки, інших компетентностей, які здатний реалізувати здобувач освіти після успішного завершення освітньої програми або окремих її частин (модулів, предметів, дисциплін, курсів тощо).

На цьому тлі своєю не розробленістю надзвичайно привертає увагу питання щодо формування у школярів цінностей та ціннісних ставлень. Це питання певною мірою знайшло відображення у процесі дослідження теми «Зміст соціокультурної лінії навчання української мови й літературного читання у 5 класі шкіл із національними мовами навчання та його дидактико-методичне забезпечення у навчально-виховному процесі». Доведено, що цінності – це відносно стійке, соціально-культурно обумовлене вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних надбань.

Встановлено, що система цінностей та ціннісних ставлень особистості у шкільні роки формується у два основні способи – стихійно та педагогічно організовано в контексті реалізації соціокультурної лінії навчання. Щодо учнів 5

класу, навчання яких нині здійснюється мовами національних меншин доведено, що на формування їхніх цінностей та ціннісних ставлень суттєво впливає читання української літератури. Оскільки діти цієї групи у початковій школі ще недостатньо оволоділи українською мовою та відповідними навичками читання, то постало питання про необхідність навчити дітей повноцінно читати літературні твори, викладені українською мовою як засобом пізнання викладених в тексті цінностей та формування ставлень до них. Це є одним із аргументів щодо введення навчального предмета «Літературне читання». Його програма зорієнтовує на реалізацію основних змістових ліній: емоційно-ціннісної, літературознавчої, культурологічної, компаративної. Виявлено, що формування цінностей та ціннісних ставлень передусім здійснюється в контексті реалізації емоційно-ціннісної лінії через низку завдань. Серед них сприяння розумінню учнями гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів української літератури; формування у школярів ціннісних орієнтирів засобами літератури; сприяння набуттю школярами досвіду переживань різної модальності та емоційно-ціннісних ставлень до описаних у літературних творах подій та явищ дійсності; формування бажання брати участь у літературно-творчій діяльності, пов'язаної із відтворенням засвоєних цінностей та ціннісних ставлень.

Водночас слід зазначити, що проблема формування цінностей та ціннісних ставлень в контексті літературного читання тільки починає набувати осмислення в педагогічній науці і практиці. Особливо актуальним для подальших досліджень є методичний аспект її реалізації.

СПЕЦИФІКА УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 5 КЛАСІ ШКІЛ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН: ПЕРЕДУМОВИ ДО ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ

Т. Н. Кохно

Зміни в суспільному житті зумовлюють нові підходи до літературної освіти, зокрема у школах з національними мовами викладання.

На сьогодні учні зазначених типів шкіл навчаються за програмами й підручниками з української літератури, що адресовані дітям, для яких українська мова є рідною. Авторами чинних програм і підручників не враховано той факт, що досягнення належного рівня предметної компетентності є процесом складним, який обумовлений низкою причин, а повноцінне спілкування з мистецтвом слова вимагає розвитку спеціальних здібностей і умінь школярів. Насамперед сформованості повноцінної навички читання, як технічної, так і смислової сторін.

Наступним важливим чинником, що обумовлює особливості сприйняття й засвоєння художніх текстів учнями шкіл з мовами навчання національних меншин, є обмежений обсяг словникового запасу та недостатній рівень володіння українською мовою, оскільки існує пряма залежність літературної освіти цих дітей від розвитку їхнього усного й писемного мовлення.

Окрім зазначених факторів, під час вивчення творів української літератури в школах з національними мовами викладання має обов'язково враховуватися:

- психолого-педагогічні особливості сприйняття учнями текстів мовою, яка є для них не рідною, а мовою вивчення;

- досвід читацької діяльності, теоретико-літературні знання, засвоєні у процесі вивчення рідної літератури, які повинні актуалізуватися, уточнюватися й поглиблюватися завдяки знайомству з кращими зразками «золотого фонду» української літератури;

- можливість порівняння творів українських та національних письменників, визначення спільної проблематики, образних і сюжетних паралелей;

- продовження формування умінь роботи з книгою, художнім текстом, набутих на уроках рідної літератури;

- єдність аналізу художнього тексту і мовної, літературної складової, літературно-творча діяльність на уроці, формування не просто учня-читача, а й мовної особистості з достатніми комунікативними можливостями українською мовою.

Названі чинники зумовили необхідність виокремити у зазначених типах шкіл 5 клас як пропедевтичний, а предмет адаптувати до можливостей дітей і назвати «Літературне читання». Це дозволить, з одного боку, забезпечити наступність з початковою школою, а з іншого – підготує дитину-читача до повноцінного засвоєння змісту предмета «Українська література» в основній школі.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ 5 КЛАСУ ШКІЛ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Т. П. Хорошковська

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») зазначається, що основною метою навчання є «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій».

Навчальний матеріал підручників літературного читання для 5 класу шкіл з мовами навчання національних меншин підпорядковано реалізації мети, визначеній у Державному стандарті та програмі. В їх основу покладено компетентнісний і комунікативний підходи до навчання літератури.

В основу добору текстів для читання в підручниках покладено такі критерії:

- а) урахування художньої цінності літературних текстів, виховного потенціалу їх;

- б) доступність цих текстів. Пропоновані для читання тексти адаптовано для учнів – носіїв української мови з урахуванням таких факторів, як

недостатність сформованості в них навички читання українською мовою та обмежений словниковий запас;

в) урахування кола читацьких інтересів п'ятикласників. Дібрано цікаві тексти для і про дітей, уведено розділ «Твої ровесники. Світ пригод і фантастики».

У підручники вміщено твори не лише класичної української літератури, а й сучасних письменників – переможців літературних конкурсів.

Тексти підручників різні за жанрами й тематичним спрямуванням. Це твори про дітей, їхні взаємини, про природу, історичне минуле українського народу тощо. Вони сприяють формуванню в учнів морально-етичних якостей особистості, вчать доброти, людяності, порядності, чесності.

Відбір навчального матеріалу в підручниках здійснено з урахуванням взаємозв'язку між системою теоретико-літературних понять, які учні вивчають на уроках рідної, зарубіжної та української літератур.

Зауважимо, що в підручниках не вміщено традиційних визначень літературних понять. Їх зміст розкривається через вступні статті, які є цікавими й доступними для учнів і сприяють актуалізації знань, здобутих раніше на уроках рідної та зарубіжної літератур, та спонукають до мисленнєвої діяльності. Самі ж літературознавчі поняття наведено в словниках літературознавчих термінів наприкінці підручників.

Новим у підручниках також є те, що учням запропоновано завдання порівняти тексти, що належать до української та рідної літератур. Це дозволить формувати в учнів уявлення про близькість світовідчуття багатьох народів.

Усвідомлення змісту прочитаного тексту учнями забезпечує наявність у підручниках завдань, що передбачають словникову роботу. З цією ж метою в підручники введено двомовні перекладні словники.

Значна кількість завдань передбачає роботу в парах і групах. Це дає змогу залучити до роботи всіх учнів класу, забезпечує можливість кожному висловитися з приводу прочитаного, вчить поважати думку співрозмовника, формує навички роботи в колективі.

Завдання до текстів сформульовано таким чином, щоб учні мали можливість не лише відповісти на запитання до прочитаного тексту, а й подискутувати, висловити власну думку тощо.

Дозволимо висловити припущення, що закладені в підручниках підходи, сприятимуть досягненню визначеної в Державному стандарті мети літературної освіти.

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0117U000047.

Роки виконання: 2017–2019 рр.

Науковий керівник: В. Г. Редько, докт. пед. наук, ст. наук. співроб., доц.,
завідувач відділу навчання іноземних мов.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

Упродовж звітнього року науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов виконано таку роботу:

- проаналізовано й узагальнено зарубіжні й вітчизняні наукові джерела з питань компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи;

- визначено методичні та дидактичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі;

- розроблено концептуальні підходи, теоретико-методичні й дидактичні засади проектування компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи;

- визначено й науково обґрунтовано сутність і компонентний склад іншомовних предметних компетентностей молодших школярів; охарактеризовано навчальне середовище для їх формування;

- з'ясовано психолого-педагогічні умови впровадження компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі;

- охарактеризовано психологічні особливості сучасних молодших школярів та їхню готовність до вивчення іноземної мови;

- досліджено сутність і характер іншомовних текстів для читання в початковій школі та вимоги до них (види, форми, функції, обсяг) відповідно до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов;

- розроблено й охарактеризовано систему вправ і завдань для формування іншомовної компетентності в читанні з урахуванням сучасних умов і тенденцій;

- проаналізовано й охарактеризовано сучасні засоби навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи; визначено вимоги до змісту і структури НМК з іноземної мови для учнів 1–4 класів;

- розроблено концепцію компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи й апробовано основні її положення;

- проведено опитування понад 200 вчителів іноземних мов восьми регіонів України з окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4 класів ЗНЗ; проаналізовано його результати, які знайдуть своє відображення в

публікаціях у фахових виданнях, а також у відповідних розділах навчально-методичного посібника;

– за результатами проведеного у 2017 році дослідження підготовлено й опубліковано **19** статей і **4** тез, позапланово видруковано монографію (В.Г. Редько), **5** підручників і **10** навчальних посібників, **1** методичні рекомендації. Підготовлено до видання рукопис «Концепції компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи» (2,0 д.а.); взято участь у **10** масових заходах.

ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОВОЛОДІННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИМ ЗМІСТОМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В. Г. Редько, докт. пед. наук; І. А. Сушко

Навчання іноземної мови у початковій школі розглядається як перший ступінь загальноосвітнього навчального закладу, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Основними напрямками трансформації змісту навчання на цьому етапі відповідно до компетентісної парадигми уявляються такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його актуальності, доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів, їхнім віковим можливостям, достатності для забезпечення іншомовних комунікативних намірів, окреслених навчальною програмою; б) визначення значущих для молодших школярів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, з навчальним досвідом, набутим під час оволодіння іншими шкільними предметами, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації та сприяння засвоєнню учнями доцільно дібраного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивування навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів; г) сприяння усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності з іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема сфер і тем спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, правил, інструкцій тощо, які доступні для розуміння та узгоджуються з їхніми віковими потенційними можливостями.

Дидактичне поняття «початкова школа» в Україні визначається 1–4-им класами як першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. За результатами психологічних досліджень, це саме той етап активного психофізіологічного розвитку особистості дитини, який знаменує важливі вікові психічні зміни в її житті. Кожен рік перебування в школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними

якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим, *досліджуючи дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів цього віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для четвертокласників і об'єктивно даватиме різний результат.* Наші узагальнення та висновки базуються на результатах наукового аналізу психологічних, дидактичних і методичних джерел й адаптуються до предмету дослідження на основі здобутих науковими співробітниками відділу емпіричних даних, зокрема за результатами спостережень і проведених анкетувань учителів іноземних мов 8-ми областей України, у тому числі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов та Інституту педагогіки НАПН України: загальна кількість респондентів склала 207 осіб.

Зміст навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи ґрунтується на єдності предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, мова якого вивчається. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою та відповідно до визначеного нею мовного матеріалу.

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку можна віднести питання їхнього інтелектуального розвитку, здібностей, мислення, пам'яті та використання її можливостей, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, розвитку вольових якостей, надання пріоритетів формам і видам навчальної роботи, уміння організовувати та оцінювати власну діяльність тощо.

Дидактико-когнітивними чинниками раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів, готовність до свідомого оволодіння іншомовним навчальним матеріалом, удосконалення мовних здібностей у процесі спілкування, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший інтелектуальний розвиток, усвідомлення власної траєкторії розвитку, а у зв'язку з цим і використання відповідних механізмів засвоєння навчального матеріалу, формування організаційних, загальнономовленневих, загальнопізнавальних, контрольних-регулювальних та оцінювально-результативних умінь, здатність до рефлексії.

Соціальними чинниками успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку є створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання, відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, мова яких вивчається, готовність до сприйняття нової соціокультурної

інформації та формування на цій основі толерантності, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іншомовної компетентності, зокрема формування комунікативної поведінки відповідно до ситуацій та умов спілкування іноземною мовою.

Зазначені особливості можуть слугувати науковим підґрунтям для створення моделі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Т. К. Полонська, канд. пед. наук

Формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи, яка є невід'ємним складником комунікативної компетентності, включає взаємопов'язане і збалансоване оволодіння компетентностями в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні й письмі). Стисло розглянемо особливості організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов початкової школи відповідно до видів мовленнєвої діяльності, кожен з яких потрібно розглядати як мету і засіб навчання.

Формування іншомовної компетентності в аудіюванні передбачає набуття учнями знань, формування аудитивних навичок і розвиток аудитивних умінь, а також психофізіологічних механізмів аудіювання. На першому етапі навчання іноземної мови учнів потрібно навчити впізнавати на слух і розуміти засвоєні ними лексичні одиниці та мовленнєві зразки, а також короткі тексти, побудовані на знайомому матеріалі, і відповідно реагувати на почуте. Для формування компетентності в аудіюванні доцільно використовувати *вправи*: 1) для формування мовленнєвих (слухових, лексичних і граматичних) навичок аудіювання; 2) для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання; 3) для розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання.

Формування іншомовної компетентності в говорінні (усномовленнєвому спілкуванні) всебічно залежить від умов, у яких воно здійснюється, і які неодмінно потрібно враховувати у процесі його навчання: 1) мету і зміст спілкування; 2) особливості комунікантів: їхній вік, життєвий і мовленнєвий досвід, рівень навченості, соціальний статус; 3) мотиви усномовленнєвої діяльності тощо. Оволодіння цим видом діяльності на початковому етапі (1–2 класи) має здійснюватися лише на опрацьованому мінімальному матеріалі, ускладнення тематики мовного і мовленнєвого матеріалу для говоріння доцільне лише у 3–4 класах.

Формування іншомовної компетентності в читанні в початковій школі ставить за мету оволодіння учнями таким умінням, завдяки якому вони зможуть сприймати необхідну змістову інформацію, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджатимуть перебігу всього процесу. Важливим для навчання читання вважається перший рік вивчення іноземної мови, коли учні, засвоюючи вимову,

мають навчитися співвідносити звуковий і друкований образи та інтонувати речення. Характерною є також діяльність, пов'язана з оволодінням технікою читання, що, у свою чергу, співвідноситься з читанням уголос, проте впродовж наступних років перевага має надаватися читанню мовчки. Удосконалення техніки читання варто здійснювати паралельно з роботою над читанням як окремим видом мовленнєвої діяльності, яке розпочинається у 2-му класі і триває до закінчення початкової школи. У початковій школі учні повинні навчитися читати тексти з різним рівнем розуміння їх змісту.

Іншомовна компетентність у письмі передбачає формування в учнів початкової школи графічних, орфографічних, лексичних і граматичних навичок, у також умінь висловлювати свої думки в письмовій формі. У процесі навчання іншомовного письма, як і читання, у школярів важливо сформувані орфографічні знання й навички, пов'язані з невідповідністю графічного і звукового образу слова.

Механізмом розв'язання проблеми навчання іншомовного мовлення молодших школярів є створення раціональної **системи вправ** (*мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих*) і **завдань** (*комунікативних*), важливість яких полягає в тому, що вони повинні забезпечити як організацію процесу засвоєння навчального матеріалу, так і організацію процесу навчання.

ІНТЕГРАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА У ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. С. Пасічник, канд. пед. наук; І. А. Сушко

В останні десятиліття національні системи освіти зазнали суттєвих трансформацій, а компетентнісна парадигма утвердила свій домінуючий статус в освітній сфері. Відповідно до її положень, основним орієнтиром є формування в того, хто навчається, таких умінь і навичок, які детерміновані соціальним замовленням та зорієнтовані на забезпечення соціальної мобільності, уміння адаптуватися до нових умов, критично мислити та самостійно приймати рішення. Формування компетентностей не обмежене віковими рамками – систематична робота в цьому напрямі розпочинається з моменту, коли особа стає повноцінним суб'єктом навчально-виховного процесу, тобто, з перших років навчання в початковій школі.

Серед навчальних предметів, на які покладено завдання соціального та комунікативного становлення особистості, особливе місце належить предметній галузі «іноземні мови». У процесі їх вивчення відбувається не лише оволодіння новим мовним кодом, але й долучення до культури іншої країни. Останнє дає учням змогу сформувані ті уявлення, які визначають спосіб мислення та поведінки представників іншої культури. Чинна навчальна програма передбачає побудову процесу іншомовної підготовки у форматі «діалогу культур». Проте такий діалог можливий за умови, що партнери по спілкуванню є представниками різних культурних спільнот. У процесі іншомовної підготовки учень повинен усвідомити, що він є суб'єктом

міжкультурної комунікації, який постійно перебуває у вимірі двох різних соціокультурних дійсностей. Це актуалізує необхідність уведення до змісту навчання іноземних мов **краєзнавчого компонента**, який передбачає різнобічне знайомство з рідною країною учнів (географічне положення, об'єкти культурної і історичної спадщини, населення, видатні особистості тощо).

У контексті компетентнісної парадигми доповнення змісту навчання іноземних мов краєзнавчим компонентом має суттєвий виховний та світоглядний потенціал. Так, знайомство з інформацією про різні аспекти життя в країнах, мову якої вивчають, та порівняння їх із відповідними аспектами рідної культури, дасть змогу учням:

- усвідомити власну національну ідентичність у полікультурному світі;
- осмислити місце своєї країни у глобальному просторі, потенціал її розвитку;
- формувати цілісну картину світу;
- формувати стійкий інтерес до історії, культурної спадщини рідної країни, її сьогодення та зацікавленого ставлення до її майбутнього;
- виховувати патріотизм через формування позитивного образу власної країни та культури в ментальній картині підростаючого покоління.

Краєзнавчий компонент має потенціал реалізовуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній) та темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. У початковій школі учні в першому наближенні знайомляться з певними краєзнавчими відомостями в контексті опрацювання відповідних тем. Особливістю цього знайомства є те, що воно відбувається засобами іноземної мови та через призму порівняння з іншою культурою. Завдання на порівняння культур (у межах тем, що вивчаються) мають стати невід'ємною складовою навчального процесу та здійснюватися в різних видах мовленнєвої діяльності. У процесі їх виконання учень навчається описувати рідний край, найближче оточення та рідну країну. Це дасть йому змогу підготуватися до ситуацій міжкультурної взаємодії вже на початковому етапі навчання.

Водночас, з метою рівномірного формування в учнів уявлень про рідний край за доцільне вбачаємо уніфікацію об'єктів краєзнавчої дійсності для різних років навчання в кількісному та якісному відношеннях.

СУЧАСНІ ЗАСОБИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Н. П. Басай

1. Склад і функції навчальних матеріалів для початкової школи, створених на засадах компетентнісного підходу, суттєво залежатимуть від цілей і завдань іншомовної освіти, які визначаються державними нормативними документами.

2. У навчальних матеріалах повинні знайти своє відображення домінувальні дидактичні та методичні підходи, визнані в сучасній іншомовній освіті.

3. Компетентісно орієнтований навчально-методичний комплекс (НМК) з іноземної мови має включати такі компоненти: підручник, робочий зошит, книгу для вчителя, аудіододаток, електронну форму підручника. Разом з тим він має бути відкритим до включення нових компонентів, що дозволяє удосконалювати інформаційно-освітнє середовище.

4. Пріоритет надається *підручнику на друкованій основі*, який має вирішувати проблему наступності і неперервності іншомовної освіти на рівні цілей, змісту і освітніх технологій, реалізуючи такі дидактико-методичні підходи як компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, культурологічний.

8. У *книзі для вчителя* визначається адресат НМК, цілі курсу, принципи, покладені в основу авторської концепції; надається інформація про компоненти НМК; містяться рекомендації з формування іншомовних навичок і розвитку комунікативних умінь. До її змісту входять рекомендації щодо роботи з вправами, щодо контролю і оцінки мовленнєвої діяльності учнів, транскрипти текстів для аудіювання, а також ключі до більшості вправ підручника і робочого зошита.

9. *Робочий зошит* призначений для повторення і закріплення навчального матеріалу, з яким молодші школярі знайомляться на уроці. Його використання дозволяє автоматизувати орфографічні, лексичні та граматичні навички школярів, удосконалити стратегії читання та писемного мовлення. Передбачається, що зошит забезпечить диференційований підхід, який реалізовується за рахунок завдань різної складності.

10. *Аудіододаток* – диск, на якому містяться завдання для роботи над фонетичним аспектом мови і для навчання різних стратегій розуміння на слух зразків мовлення. Він допомагатиме школярам самостійно працювати вдома над формуванням аудитивних навичок і вмінь.

11. *Електронна форма підручника* – це електронне видання, що за структурою, змістом і художнім оформленням відповідає друкованій версії підручника і містить мультимедійні елементи та інтерактивні посилання, які розширюють і доповнюють його зміст. Воно дозволяє створити умови для підвищення автономності учнів, надає їм можливість самостійного пошуку і отримання інформації, дозволяє здійснювати самоконтроль і рефлексію результатів навчання, надасть індивідуальний набір тренувальних і перевірочних вправ і завдань.

12. Найбільшого навчально-виховного ефекту може бути досягнуто за умови комплексного використання всіх зазначених засобів навчання.

КОНТРОЛЬ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ З ВИВЧЕННЯМ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

К. В. Колесник, канд. пед. наук

Зміни щодо підходів до оцінювання навчальних результатів учнів пов'язано з модернізацією загальної середньої освіти, що передбачає формування основних компетентностей учнів.

Мета контролю полягає в забезпеченні ефективності навчання шляхом формування основних компетентностей та самостійного застосування учнями здобутих знань, умінь і навичок на практиці. У традиційному навчанні контроль результатів здійснює вчитель, а при компетентнісному підході цю задачу може виконувати й сам учень.

Вчителю новогрецької мови необхідно: формувати компетентності учнів, зазначені програмою, використовувати різні інструментарії вимірювання та оцінювання рівнів сформованості цих компетентностей, давати можливості учням самостійно оцінювати свої знання.

Застосування традиційних методів контролю повною мірою не задовольняє всі вимоги через недостатню формалізованість щодо можливості порівняння з еталоном. Тому як інструментарій педагогічного вимірювання найчастіше обирають тестування, яке найадекватніше відповідає процесу вимірювання.

Для більш успішного процесу навчання новогрецької мови і його контролю, вчитель може користуватися таким інструментарієм вимірювання та оцінювання компетентностей, як педагогічні тести.

Нині розроблено значну кількість спеціалізованих інструментальних середовищ і програм, за допомогою яких можна створювати й застосовувати комп'ютерні тести. До такого типу спеціалізованих інструментальних середовищ належить Hot Potatoes (Гаряча картопля).

Пропонована програма дає змогу залучення інноваційних технологій до навчання мов. Програма є простою у використанні як для вчителя, так і для учня; не вимагає багато часу на виконання й перевірку; завдання, які пропонуються для виконання, знайомі за зразками з підручників.

Використання вчителем такого інструментарію оцінювання, як комп'ютерний педагогічний тест у середовищі програми Hot Potatoes, дасть можливість: добирати матеріали, що відсутні у грецьких підручниках для учнів 5–6 класів (але означені програмою) й створювати на їх основі завдання, у відповідності до сформованого рівня компетентностей конкретного класу/ учня, швидко проводити оцінювання учнів і давати учням змогу самостійно оцінювати свої досягнення, робити цікавішими уроки, а відповідно й процес оцінювання.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ

І. Ю. Бондар

З метою виявлення проблемного поля щодо формування навичок комунікативної взаємодії учнів початкової школи на уроках англійської мови, в школах різних регіонів України нами було проведене анкетування та опитування батьків учнів та вчителів, які працюють за підручниками як вітчизняних авторів (О. Д. Карп'юк, А. М. Несвіт), так і зарубіжних (Longman, Cambridge, Oxford, Macmillan).

Аналіз одержаних даних засвідчив, що переважна більшість учителів вважають розвиток комунікативних навичок дитини на уроці англійської мови пріоритетним, а говоріння визначають як провідний вид діяльності на уроці. Натомість кількість завдань в підручниках, що спрямовані на формування комунікативної компетентності, більшість педагогів вважає недостатньою. Вони зазначають, що наявні вправи з формування комунікативної компетентності лише частково задовольняють їхні потреби в такому виді завдань. Серед недоліків респонденти зазначають необхідність добирати вправи на розвиток комунікативної компетентності самостійно.

Щодо анкетування батьків учнів 1-4 класів, – було виявлено, що переважна більшість вважає розвиток комунікативних навичок їхньої дитини важливим або пріоритетним. Щодо відповідей на запитання про кількість вправ «найпопулярнішою» була така: «вправи є, але хотілося б бачити більше». Також батьки визначали говоріння як вид діяльності, який, на їхню думку, недостатньо часто організовується вчителем на уроках англійської мови. На запитання про те, чи говорить їх дитина англійською мовою при потребі, більшість батьків відповіла «ні», або «час від часу». Серед причин такої проблеми вони вказували недостатній запас слів та відсутність навичок іншомовного спілкування.

Отже, результати діагностування дозволяють зробити наступні висновки: необхідність розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи усвідомлюють і їхні батьки, і вчителі. Педагоги акцентують увагу на недостатній кількості та різноманітності вправ у підручниках. Батьки наголошують на важливості формування навичок комунікативної компетентності шляхом збільшення кількості вправ, які передбачають діалог. Відповідно, удосконалення існуючого та розробка експериментального дидактичного забезпечення формування навичок комунікативної взаємодії учнів початкової школи на уроках англійської мови має ґрунтуватись на одержаних даних.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Реєстраційний номер: 0115U003073. Роки виконання: 2015–2017 рр.

Науковий керівник: О. Ф. Надтока, к. пед. н., с. н. с., завідувач відділу навчання географії та економіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *проаналізовано* зміст навчального матеріалу курсів географії України в основній та старшій школі;
- *встановлено*, що вивчення географії України окремим навчальним курсом виступає фундаментальним по відношенню до навчання й виховання заради забезпечення безпеки як окремого громадянина, так і Української держави;
- *визначено* що *мета шкільної географічної освіти* має багатокомпонентний характер і передбачає щодо учнів:
 - 1) всебічний розвиток особистості;
 - 2) створення навичок і накопичення досвіду самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
 - 3) формування предметної географічної та ключових компетентностей, спрямованих на їхнє застосування у майбутньому дорослому житті (географічні знання, вміння й навички, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля та географічне бачення світу);
 - 4) розвиток критичного й творчого мислення.
- *визначено* й *обґрунтовано науково-теоретичні засади* конструювання змісту підручників та навчальних посібників з географії України для учнів основної та старшої школи;
- *проведено анкетування* вчителів географії м. Києва та 4 областей України щодо якості змістового наповнення окремих тематичних модулів підручників з географії України;
- *розроблено й обґрунтовано принципи* добору навчальних матеріалів до змісту підручників та навчальних посібників з географії України на основі вивчення учнями різноманітних географічних явищ, процесів, феноменів, закономірностей на рівні місця проживання (локальний рівень) та України (регіональний рівень), що дозволяє зрозуміти їх динаміку і створює умови для критичного й обґрунтованого їх аналізу і порівняння;
- *виокремлено алгоритм навчальних дій*, яким мають оволодіти учні під час вивчення географії України відповідно до особливостей змісту підручників та навчальних посібників; *концептуальні засади навчання географії України в освітніх закладах*, якими повинні керуватися вчителі географії та учні в навчальному середовищі;
- *здійснено добір навчальних матеріалів для науково-методичного забезпечення* навчання географії України (картографічних матеріалів, системи

вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, позатекстових матеріалів краєзнавчого спрямування);

– **апробовано** окремі тематичні модулі підручників та навчальних посібників відповідних навчальних курсів географії України у експериментальних навчальних закладах відділу;

– **підготовлено до друку** Концепцію навчання географії України в основній та старшій школі та посібник «Географія України» для курсу за вибором учнів 10-х – 11-х класів.

– **підготовлено й опубліковано** підручники з географії України для 8-го та 9-го класів загальноосвітніх навчальних закладів, посібник з методики навчання географії України, методичні рекомендації;

– **оприлюднено результати НДР**, яка здійснювалася в освітніх закладах м. Києва. Дніпропетровської, Київської, Полтавської та Чернігівської областей, було проведено виїзне засідання відділу у м. Полтаві та м. Кременчуці (Полтавської обл.) (вересень 2017 р.), організовано виступи перед методичними об'єднаннями вчителів географії протягом року були здійснені в містах: Рівне, Біла Церква, Вінниця, Житомир, Ужгород, Нікополь.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. Ф. Надтока, канд. пед. наук

Формування в учнів предметної географічної компетентності на тлі уточнення й поглиблення загальногеографічних знань, умінь і навичок, формування власної системи наукових суджень та ціннісних орієнтирів відбувається під час вивчення географії країни проживання, тобто географії України. Географічні наукові знання відображаються у формі фактів, понять, теорій, гіпотез і наукових концепцій і правлять за структурно-функціональні елементи змісту географічної науки, саме на їх основі формується географічна картина світу у свідомості учнів. Проте, зміст географії спирається ще й на:

– різні види навчально-пізнавальної діяльності учнів, формування їхніх інтелектуальних умінь, ключових та предметних компетентностей;

– механізм формування елементів географічних знань і їхнього практичного застосування;

– планування й організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів;

– аналіз, контроль та корекцію навчальних досягнень учнів;

– діяльність із засобами навчання, передусім підручниками та навчальними посібниками, в тому числі й з електронними

– спілкування учителя та учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Цілі й зміст географії України в освітніх закладах, а також методи, методичні прийоми, засоби й форми організації та проведення навчання в їхніх взаємозв'язках і взаємозалежностях і визначають плин процесу навчання. Таким чином процес навчання географії спирається на такі складники його реалізації:

- 1) мета навчання, його цілі й завдання;
- 2) стимулювально-мотиваційні засоби взаємодії вчителя й учнів;
- 3) зміст шкільної географії, який зорієнтований на досягнення освітньої мети й визначається навчальними програмами;
- 4) операційно-діяльнісні алгоритми взаємодії вчителя, учнів, а також інших елементів навчального середовища, спрямованого на засвоєння змісту географічної освіти;
- 5) емоційно-вольовий компонент навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- 6) прогнозований результат навчання, який вимагає наскрізної перевірки та оцінювання навчальної діяльності учнів й визначає характер подальшого навчання;
- 7) контроль і корекція навчальних досягнень учнів.

Ефективність процесу навчання географії України визначається такими чинниками, як:

- системність знань;
- формування предметної та ключових компетентностей;
- оволодіння способами навчальної діяльності;
- досвід творчого застосування знань і вмінь;
- сформованість емоційно-ціннісного ставлення до довкілля
- рівень особистісно зорієнтованої траєкторії навчання географії України.

ПРАКТИЧНО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т. Г. Назаренко, докт. пед. наук

Визначальною метою під час вивчення географії в основній школі є формування в учнів уявлення про географічну картину світу через пізнавальну активність. Одним з методів, що застосовуються на уроках географії для формування пізнавальної активності, є практична робота – процес, спрямований на закріплення знань, набуття вмінь та навичок, через комплекс методів, здійснюваних прийомів, пов'язаних із застосуванням інструментів дослідницької і продуктивної праці, які призведуть до формування географічної компетентності.

Значущість практичних робіт полягає в тому, що вони забезпечують: актуальність географічної тематики, у зв'язку з тим, що стосується загальнонавчальних вмінь та навичок; з'являється можливість поглибленого вивчення географічного матеріалу із різноманітних джерел інформації; формується творчий підхід (більш усвідомлений) до навчання географії учнем.

Практична робота є важливим результатом навчання. Вона закріплює теоретичні знання і дає оцінку проведеній навчальній роботі. Її завдання – зафіксувати отриману географічну інформацію і сформувати в учня вміння використовувати отримані практичні навички й надалі.

Крім практичних робіт є ще одна форма роботи – наукові дослідження (творчі роботи). Мета наукових географічних досліджень – дати пояснення науковим явищам, процесам, що відбуваються в природі та суспільстві. Проте учні не повинні формувати або перевіряти фундаментальні теорії. Вони мають продемонструвати вміння та навички, пов'язані з такими основними аспектами процесу наукового дослідження, як акцентування проблемних питань та гіпотез, планування дослідження, уявлення, аналіз і тлумачення даних, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та формулювання висновків.

Організація подібних досліджень може бути як груповою, так і індивідуальною. Для презентації своїх наукових міні-досліджень учням слід запропонувати послуговуватися простими схемами, діаграмами, розрахунками, фотографіями місцевості або дрібних виробництв, топографічними картами тощо.

Географічна компетентність формує пошуковий стиль мислення, прищеплює інтерес і смак до пізнання та дослідження, розвиває можливість бачити і цінувати красу доказового міркування, учить загальним закономірностям майбутньої діяльності, оснащує методами оволодіння і синтезу нових географічних знань.

Перед школою щодо формування географічної компетенції стоїть завдання в пропаганді географічного підходу до дослідницької предметно-професійної діяльності в навчанні, а також у впровадженні методів географічної освіти у викладанні в основній школі.

ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, докт. пед.наук

Основне завдання учителя географії – озброїти учнів міцними знаннями відповідно до вимог програми зі свого предмету. Виконуючи це завдання, кожен учитель намагається реалізувати й інші освітньо-виховні можливості свого предмета, використовуючи свій досвід і особливості свого стилю роботи. Хтось вдало використовує краєзнавчий матеріал, хтось уміло інші форми й методи навчання.

З метою формування пізнавального інтересу до географії й подальшого удосконалення навчально-виховного процесу з цього предмету ще недостатньо використовуються можливості використання різноманітних форм роботи з художньою та науково-популярною літературою на уроках географії та в позакласній роботі з предмету. Тим більше, що ця робота прищеплює ще й любов до книги й потребу в читанні.

У шкільних бібліотеках є достатньо науково-популярної літератури з географічним змістом: “Робінзон Крузо” Д. Дефо, “Два капітана” В. Каверіна, “Земля Санникова”, “Цікава геологія” В. А. Обручева, “Спогади про камінь”, “Цікава мінералогія” А. Е. Ферсмана, “Захоплююча географія” Г. П. Скарлато тощо. Виховні можливості такої літератури важко переоцінити.

Невичерпним джерелом творчості для вчителя-географа є книги Жюль Верна: “Діти капітана Гранта”, “20000 льє під водою”, “Таємничий острів” тощо. Його книги вражають точністю географічних описів, хоча сам письменник ніколи не залишав рідного Нанта. Творчість цього письменника можна успішно використовувати при вивченні багатьох тем шкільного курсу географії, зокрема таких, як “Літосфера”, “Зображення поверхні Землі на глобусі й картах” тощо. Навіть невеликі уривки з науково-популярної літератури дають можливість викликати ряд питань чи дискусію, стати яскравим коментарем до відеофрагментів, на яких зображено окремі явища чи території.

Науково-популярна географічна література містить в собі величезний виховний потенціал. З її допомогою учні знайомляться з діяльністю таких мандрівників та дослідників, як Д. Лівінгстон, Р. Скотт, Р. Амундсен, М. М. Міклухо-Маклай, Ю. Ф. Лисянський, М. М. Пржевальський, В. Григорович-Барський та ін. Учні не тільки узнають про їх відкриття, а й переймаються їхніми турботами, думками, ідеями, які вели їх через небезпеку експедицій, були їхнім дороговказом. Головне завдання учителя — пробудити бажання пізнати, зрозуміти, що було рушійною силою вчинків цих людей. Також важливо показати книгу, подивитись в ній малюнки, карти, схеми, фотографії.

Залучення учнів до науково-популярної книги буде успішним лише при чітко продуманій системі роботи вчителя. Все це тим важливіше, що між кількістю прочитаної учнями літератури та їх успіхами у навчанні існує прямий зв'язок.

НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВРАХУВАННЯ НОВОГО НАПРЯМКУ – КОГНІТИВІСТИКИ

Н. А. Ковчин, канд. пед. наук

Темпи глобальних змін у світі, геосфері, соціумі, техносфері потребують своєчасних змін освіти в цілому.

Останні десятиліття значимим феноменом стало зародження й стрімкий розвиток когнітивної науки, що обґрунтовує новий підхід до вивчення діяльності інтелекту, відкриває фундаментальні закономірності процесів пізнання людиною оточуючого світу. Сучасний педагог має вивчати когнітивну науку і використовувати її основи в процесі навчання географії.

Найважливішими завданнями когнітивної науки є дослідження закономірностей інтелектуальної діяльності та підвищення продуктивності мислення. Предметом дослідження когнітивної науки є сприйняття, мислення, пам'ять, увага, навчання, мова, мовлення, мовна діяльність. Когнітивна географія – науковий напрямок, пов'язаний з дослідженням того, як людина сприймає, уявляє, відображає й пояснює географічний простір. Основний об'єкт дослідження когнітивної географії – просторові уявлення й механізми їх формування. Когнітивна географія спирається на природничо-наукові аналоги

та комп'ютерне моделювання процесів сприйняття, пам'яті та мислення. Наукова мова когнітивної географії утворює такі поняття і категорії: «простір», «географічний простір», «реальний простір», «уявний простір», «просторові уявлення, уміння й навички», «ментальна карта», «когнітивна карта», «розпізнання просторових образів», «ментальна репрезентація», «оперування образом у просторі», «просторова локалізація».

Для теорії й методики навчання географії надзвичайне значення становлять результати дослідження проблем, що мають принципово когнітивний характер: а) механізм прийняття, розуміння й картографічного відображення географічного простору; б) когнітивні закономірності формування просторово-орієнтованих умінь і навичок тощо. Отже, продовженням і доповненням економічної, соціальної, екологічної географії є когнітивна географія. Теорія та методика навчання географії об'єктивно пов'язана з когнітивною географією.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ НА ПОНЯТІЙНІЙ ОСНОВІ

В.О. Надтока, канд. пед. наук

Хвиля модернізаційно-реформаційних змін в освітньому середовищі України захопила та впливає, напевно, на всі процеси та явища, що пов'язані з ним. Географію як шкільну дисципліну покликано формувати в учнів систему поглядів на світ, їхнє мислення, географічну компетентність та екологічну культуру. У процесі навчання географії важливо перейти від заучування фактів до засвоювання сенсу подій і явищ, формування інтегрованих умінь і розвитку інтелектуальних здібностей учнів – тобто формувати компетентності. Із десяти ключових груп компетентностей, з яких, меншою мірою, чотири групи (компетентності природничих наук та технологій, підприємницька компетентність, екологічна грамотність та здорове життя, вміння вчитися впродовж життя) гармоніюють та опираються на географічний освітній субстрат. Тому курси з вивчення географії України в основній школі покликані закласти фундамент у розумінні важливості співпраці України із європейськими партнерами, як етапу розвитку України як держави.

Ураховуючи принципи компетентнісного підходу в навчальному процесі на уроках географії мають відобразитися у:

- засобах, що забезпечують самостійну роботу учнів з підручником, розвиваючи їхні вміння вчитися;
- використанні проектної діяльності та ІКТ для індивідуального, колективного та інтерактивного навчання учнів;
- інтенсифікації навчання на заняттях географії та враховування освітніх запитів учнів;
- можливості виявлення важливих практичних умінь та навичок, необхідних у подальшому житті та їхню особистісну орієнтацію у формуванні географічної картини світу.

Важливим елементом у процесі формування практичних умінь і навичок та закріпленні теоретичних знань є випереджальні завдання, що дозволяють з одного боку виокремити час для власне виконання практичних завдань та мотивувати учнів на ефективне опрацювання матеріалу

З іншого боку, динамічній перевірці сформованості компетенцій належить важливе місце в розрізі компетентнісного підходу, що закладено у посібнику «Перевірка предметних компетентностей. Географія» для 8-го та 9-го класів. Динаміка полягає в тому, що кожна наступна робота містить комбіновані завдання, які передбачають виявлення знань з попередньої теми.

КОМПЕТЕНТНІСНЕ СПРЯМУВАННЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

В. С. Яценко, канд. пед. наук

Компетентнісне спрямування вивчення курсу фізичної географії України буде давати не лише географічні знання, а й навчатиме застосовувати їх на практиці, формуватиме ціннісне ставлення. На сучасний час оновлено навчальну програму з географії 6–9 класи. Відділом навчання географії й економіки було подано пропозиції, щодо спрощення навчальних програм, а також пропозиції до змістового наповнення навчальної програми курсу «Географія: регіони та країни» (рівень стандарту), у зв'язку з оновленням змісту чинних навчальних програм з географії України для основної школи в контексті Концепції Нової української школи, зміною назв навчальних курсів.

Проведення дослідження серед 8-мих класів загальноосвітніх навчальних закладів засвідчило ряд методичних проблем засвоєння змістового наповнення курсу фізичної географії України. За темами:

1. *«Рельєф, тектонічна та геологічна будова, мінеральні ресурси»* – визначили типи рельєфу за походженням 45,5% респондентів (моренні горби, конуси грязьових вулканів, степові блюдця) та лише 16,4% форм рельєфу дна моря.

2. *«Клімат і кліматичні ресурси»*. Респонденти не вміють аналізувати кліматограми (31,9%) та встановлювати відповідність між типами клімату.

3. *«Води суходолу і водні ресурси»*. 22,2% опитуваних мали низький рівень навчальних досягнень з особливостей природи акваторій Чорного й Азовського морів, особливо відсутні уявлення про рух морських течій (85,2%) в морях, які омивають Україну.

4. *«Ґрунти та ґрунтові ресурси»*. Складним для засвоєння залишається поняття «деградація ґрунтів» (25%) та географія поширення несприятливих процесів в Україні, як вторинне засолення, утворення ярів, радіаційне забруднення, заболочення.

5. *«Ландшафти України»*. Проблемною залишається й тема «Ландшафти України». Більшість респондентів (35,9%) не змогли навести приклади зміни рослинних угруповань в природних зонах України, охарактеризувати їх локальні особливості, поєднання природних компонентів.

б. *«Природокористування»*. Особливо турбує методистів географії рівень засвоєння респондентами знань про природно-заповідний фонд України (25,7%). Ці географічні об'єкти повторюються у різних темах – дендропарк «Софіївка», гора Говерла, печера «Кришталева» тощо.

В умовах Нової української школи основним завданням учителів географії у процесі навчання стане компетентнісна підготовка учнів до життя, при цьому слід враховувати зміни до навчальних програм з географії 6–9 класів.

ФОРМИ Й МЕТОДИ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

Н. Г. Побідайло, канд. пед. наук

На сучасному етапі розвитку української системи освіти, формування інноваційної школи є одним із важливих і нагальних питань. Так, зокрема, після її закінчення випускники можуть обрати професії, у яких вони будуть успішно реалізуватися. Варто зазначити, що на цьому етапі важливе значення мають краєзнавчі знання під час вивчення фізичної географії України. Географічне краєзнавство успішно впроваджується в усіх навчальних середніх закладах освіти. Таким чином МОН було підготовлено навчальну програму «Розвиток шкільного географічного краєзнавства».

Питання форм і методів краєзнавчої роботи у процесі вивчення фізичної географії України привертало увагу багатьох науковців, зокрема В. Бенедюка, М. Крачила, К. Строева, В. Обозного та ін. У поняття «краєзнавча робота» вони вносили різний зміст.

Основними формами краєзнавчої роботи є: краєзнавча робота на уроках, заняття гуртків, організація краєзнавчих вечорів, круглих столів, тижнів і декад фізичної географії України з елементами краєзнавства; випуск стіннівок, фотомонтажів, усних журналів по радіо, проведення екскурсій на місцевість та туристських походів. Важливе значення має пошукова індивідуальна діяльність учнів під керівництвом учителя (проектна робота).

Методика використання краєзнавчого матеріалу різноманітна. На нашу думку, найголовнішим є розповідь. У здобутті краєзнавчих знань важливе значення також має метод бесіди, у ході якої важливим є блок самоконтролю й корекції краєзнавчих знань.

Отже, форми й методи краєзнавчої роботи у процесі вивчення фізичної географії України мають важливе значення для розвитку географічної освіти і всебічного пізнання свого краю.

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Н. О. Гончарова, канд. пед. наук

Метою роботи було дослідження інноваційних процесів у світі і в Україні, що відбуваються в умовах інформатизації суспільства, та їх вплив на освітню галузь.

З неймовірною швидкістю сьогодні змінюються технології й поширюються інновації. Так, останні кілька років ознаменувалися такими подіями: активне використання 3D-принтерів у будівництві, створенні прикрас, протезуванні тощо; модернізація виробництва й заміна праці людей роботизованими збірними системи; створення супермаркетів майбутнього, позбавлених черг; випробовування автобусів-роботів, оснащених системою штучного інтелекту IBM Watson; прорив в області досліджень штучного інтелекту; розвиток віртуальної реальності.

Футурологи прогнозують появу нових професій, пов'язаних з технологією та високотехнологічним виробництвом на стику з природничими науками.

Так, входження в нашу повсякденність NBIC-технологій (N – нано, B – біо, I – інфо, C – когно) сприятиме появі архітекторів доповненої реальності, планувальників «розумних міст», упорядників віртуального простору, молекулярних дієтологів, сіті-фермерів, віртуальних вчителів та ін.

Реформування національної освіти має відбуватися за принципом «Червоної королеви»: щоб кудись потрапити, слід бігти як мінімум удвічі швидше.

Одним із інноваційних напрямів освіти, який охоплює вивчення низки дисциплін науково-технічного циклу, залучення учнів у процесі навчання до дослідницької та інженерно-конструкторської діяльності, передбачає об'єднання природничих наук (Science), інженерії (Engineering), математики (Mathematics), використання новітніх технологій (Technology) та спрямований на розвиток інноваційного мислення є STEM-освіта.

Поряд з наукою і високими технологіями, важливою сферою економіки стають креативні індустрії, або креативна економіка, заснована на творчості та інтелектуальному капіталі. Тому поряд із STEM-освітою активно розвиваються STEAM, STREAM, STEAM-освіта, що включають творчі, мистецькі, креативні, винахідницькі напрями.

Унікальність географії як складової природничих наук, що несе відповідну функцію у навчальному процесі, полягає в тому, що предметом її вивчення, на відміну від інших наук, є одночасно і природа, і господарство, і суспільство. Отже, поліпшення якості географічної освіти є необхідною умовою для формування інноваційного суспільства та підвищення конкурентоспроможності економіки нашої країни.

Зазначимо, що занурення в STEM-орієнтоване середовище сприяє формуванню в учнів основних навичок XXI століття, а міждисциплінарний підхід у навчанні географії допомагає формувати просторове уявлення загальної картини інформаційного світу.

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

О. В. Часнікова, канд. пед. наук

Зміни суспільного життя в Україні, прискорений науково-технічний прогрес стимулюють пошук шляхів підготовки молоді, яка вміє швидко адаптуватися в нестабільних умовах, здатна до ризику, орієнтована на успіх.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце вміння вирішувати проблеми, що виникають в пізнанні, у взаєминах людей, в особистісному самовизначенні тощо. Серед експертів з питань реформування освіти поширеною є думка щодо потреби визначення, відбору та ґрунтовної ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які є найбільш важливими, інтегрованими, ключовими. Серед інших ключових компетентностей Європарламент виділив підприємницьку.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури поняття «підприємницька компетентність» можна трактувати як інтегровану якість особистості, що базується на здатності до ризику, інноваційності, спроможності організувати підприємницьку діяльність.

Зміст шкільного курсу географії дозволяє розкрити учням процес інтеграції наукового знання, пояснити природні й суспільні об'єкти і явища, що вивчаються. Орієнтація географічної освіти на компетентнісний підхід передбачає посилення його практичної спрямованості

Формування підприємницької компетентності школяра відбувається через обрані технології навчання. У рамках проектної технології учні потрапляють у ситуацію, коли вони активно конструюють знання, «вчаться у справі» та мають можливість самостійно вибрати тему проекту і стратегію його реалізації.

Отже, процес формування підприємницької компетентності школяра, має передбачати створення конкретного продукту навчальної діяльності (проекту), заснованого на реалізації особистісного потенціалу та підприємницьких здібностей суб'єкта навчання.

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ

В. П. Булгаков

Геоморфологія формувалася на основі фізичної географії та динамічної геології і саме тому до сих пір не вщухають суперечки щодо її приналежності до тієї чи іншої науки. Спочатку вивчення рельєфу мало більш описовий характер, який в різних наукових школах називали морфологією або ж орографією. Новий подих розвитку морфологічних методів дослідження відбувся вже у XVII-XVIII ст., після винайдення картографами способів зображення рельєфу на картах.

У 1852 р. Карл Ф. Науманн вперше вжив термін «морфологія земної поверхні» який з часом став основою назви науки про рельєф Землі (геоморфології). Розробляючи модель розвитку рельєфу Землі, Дейвіс (1899) намагався створити модель еволюції рельєфу і з її допомогою пояснити його походження. Перша модель утворення рельєфу Дейвіса – *структура-процес(цикл)-стадія* – пояснювала розвиток рельєфу як результат взаємодії ендогенних і екзогенних сил. Майже століттям пізніше Д.О. Тимофеев (1972)

сформулював закон взаємодії сил рельєфотворення. Німецький геоморфолог В. Пенк, видозмінюючи модель Дейвіса, запровадив морфологічний аналіз рельєфу й нову модель: *форма-процес-структура-швидкість підняття*. Згідно цієї моделі форми рельєфу як результату взаємодії процесу, можна визначити і геологічну структуру, і рух земної кори. Отож, остаточне становлення геоморфології як самостійної галузі в системі наук про Землю пов'язують з іменами американця У.-М. Дейвіса та німецького вченого В. Пенка. Однак, зміни стадій у розвитку рельєфу і їхні критерії, виділені в теорії географічних циклів Дейвіса, виявились непридатними для аналізу еволюції малих форм. Всесвітнє визнання одержала геоморфологічна концепція, сформульована К.К. Марковим як вчення про геоморфологічні рівні (1948). Марков запропонував нову модель аналізу рельєфу: *морфологія-генезис-вік*.

Вчення про геотектури, морфоструктури і морфоскульптури земної поверхні І.П. Герасимова (1956) і Ю.О. Мещерякова (1965) розроблялися для оцінки ролі ендегенних та екзогенних чинників у рельєфоутворенні. Л. Кінг у 1967 році розробив динамічну модель розвитку рельєфу земної поверхні про цикли педиментації, тобто від ступання схилів, унаслідок чого перед їхніми підніжжями утворюються похилі вирівняні поверхні – педименти. Суть моделі Кінга можна записати такою формою: *епейрогенез-ерозія і седиментація-стадія*.

Як видно з історії розвитку науки про землю, геоморфологія є багатограним напрямом дослідження, що містить велику кількість специфічних термінів, які можуть бути складними для засвоєння. Саме тому, напрямком нашого дослідження було порівняти основні геоморфологічні поняття сучасних підручників географії, що наведено в таблиці 1, і зробити комплексний висновок.

Відповідно до проведеного аналізу наданого матеріалу по геоморфології в навчальній літературі, можна зробити висновок, що визначення термінів або понять часто буває надано не в повному обсязі або взагалі вони відсутні. Також слід відмітити, що в одному із проаналізованих підручників був відсутній предметний показник, але містився словник основних термінів та понять, тоді як в іншому навпаки. За результатами роботи можна поради подавати терміни з більшим описом та обґрунтуванням, для полегшення сприйняття інформації учнями, а також створити кращу систему словника основних термінів та понять і предметного покажчика.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003075. **Роки виконання:** 2015–2017 рр.
Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН
України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– *узагальнено* теоретико-експериментальну роботу з підтем дослідження та впроваджено її результати в практику шкіл та ВНЗ;

– *доведено* в процесі експерименту та впровадження ефективність розроблених: навчальної програми з інтегрованого курсу «Природознавство» для учнів 10–11 класу, підручника «Природознавство-11» та методичного посібника для вчителів «Методика навчання природознавства в старшій школі», втілення в них інтегрованого, особистісно-орієнтованого й діяльнісного підходів у навчанні та сприяння підвищенню ефективності засвоєння учнями знань про об'єкти і явища природи в довкіллі; оволодіння більшістю учнів експериментальних класів природничо-науковою компетентністю як здатністю оперувати базовими закономірностями природи; формування у старшокласників цілісних знань про природу та природничо-наукової картини світу, сформованості образу природи як основи життєствердного наукового образу світу, наукового мислення.

– упродовж 2017 року здійснено впровадження результатів науково-дослідної роботи, *підготовлено* до видання такі планові рукописи:

- навчальну програму з інтегрованого курсу: «Природознавство» для 10–11 кл. (авт. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г., Гринюк О.С., Ляшенко А.Х.);

- підручника «Природознавство-11» (авт. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г., Гринюк О.С., Ляшенко А.Х.);

- методичного посібника для вчителів «Методика навчання природознавства в старшій школі» (авт. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г., Гринюк О.С., Ляшенко А.Х.).

– *За результатами проведеного у 2017 році дослідження співробітниками відділу* опубліковано 14 статей і 9 тез; організовано і проведено 1 Всеукраїнську науково-практичну конференцію з теми дослідження, взято участь у 5 науково-практичних заходах міжнародного та всеукраїнського рівнів (Київ, Полтава, Кременчук, Дніпро).

Серед об'єктів упровадження – 8 загальноосвітніх навчальних закладів 2 обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (ПОППО і ДОППО); Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (природничий факультет).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОГРАМИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА (10-11 кл.), ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО» (11 кл.)

В. Р. Ільченко, докт.пед.наук, дійсний член НАПН України

Упродовж упродовжувально-узагальнювального етапу НДР за підтемою дослідження «Методологічні основи формування структури, змісту програми (10–11 кл.) та підручника «Природознавство»-11 старшої школи» згідно програми дослідження та технічного завдання розроблено, експериментально перевірено, впроваджено, підготовлено до друку навчальну продукцію – рукописи навчальної програми «Природознавство» для 10–11 класів (у співавторстві), загально-природничий та частина хімічного модуля підручника «Природознавство»-11; науково-виробнича продукція – розділи до методичного посібника «Методика навчання природознавства в старшій школі».

Під час упродовжувально-узагальнювального етапу програму «Природознавство» (10–11 кл.) було подано на конкурс, вона обговорювалася педагогічною громадськістю та вчителями експериментальних шкіл, слухачами курсів ПОІППО, ДОІППО. Зауваження педагогів враховувалися, відповідно до змін змісту програми доопрацьовувалися розділи рукопису підручника «Природознавство»-11 та методичного посібника для вчителів.

Під час підготовки до друку навчальної продукції (розділи програми, природничий та частина хімічного модулів підручника), науково-виробничої продукції (розділи методичного посібника) враховувалися зауваження та побажання вчителів, результати засвоєння змісту інтегрованого курсу учнями; уточнювалися методологічні основи формування цілісності знань старшокласників про природу як результат сутнісної інтеграції трьох потоків інформації, які учні отримують під час вивчення інтегрованого курсу природознавства: від засвоєння змісту інтегрованого курсу; від вивчення на уроках реальних об'єктів довкілля; від практичної діяльності з формування різних рівнів цілісностей знань та виконання проектів.

Експеримент показав, що більше половини одинадцятикласників на високому та достатньому рівнях оволоділи природничо-науковою компетентністю, засвоїли основні поняття загальноприродничого та хімічного модулів, методи формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу та моделювання образу природи як основи життєствердного образу світу, ідеї освіти сталого розвитку.

Апробація результатів дослідження здійснювалася протягом 2015–2017 рр. під час участі у 22 науково-практичних конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів. Результати дослідження представлено у 23 статтях, які опубліковано у фахових журналах і збірниках науково-практичних конференцій.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У СТАРШІЙ ШКОЛІ

К. Ж. Гуз, докт. пед. наук

На упроваджувально-узагальнювальному етапі НДР за темою дослідження «Методична система навчання природознавства в старшій школі» коригувалися, готувалися до друку, впроваджувалися в практику школи та ВНЗ рукописи навчально-методичної літератури – програма (10–11 кл.), фізична складова модуля підручника «Природознавство» (11 кл.), розділ методичного посібника. Враховувалися зауваження, отримані під час обговорення програми інтегрованого курсу з природознавства, поданої на конкурс, оголошений МОН України, пропозиції учителів експериментальних шкіл, співробітників ВНЗ.

Узагальнення теоретико-експериментальної роботи з підтеми дослідження показало, що розроблена в ньому критеріальна структура визначення ефективності формування цілісності знань учнів про природу, рівнів розуміння знань і відповідних рівнів інтелекту, особистісного розвитку та операційної здатності проявляти природничо-наукову компетентність ефективна і має застосовуватися вчителями природничого циклу, починаючи з основної школи.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці методичної системи формування цілісної природничо-наукової освіти старшої школи, яка втілює принципи інтеграції змісту компонентів освітньої галузі «Природознавство» на основі загальних закономірностей природи та ідей освіти сталого розвитку; обумовлює реалізацію компетентнісної моделі природничо-наукової освіти учнів старшої школи, виконання Державного стандарту освітньої галузі «Природознавство», мети її засвоєння учнями – формування природничо-наукової компетентності.

Аналіз результатів формувального експерименту доводить, що завдяки реалізації методичної системи навчання природознавства понад 50% старшокласників засвоїли поняття про природничо-наукову картину світу, образ природи як її особистісно значиму складову, оволоділи основними поняттями фізичної складової підручника «Природознавство»-11 на високому і достатньому рівнях.

Отримані результати дозволяють прогнозувати соціальний ефект від впровадження НДР – підвищення рівнів розуміння природничо-наукових знань, наукового мислення та інтелекту молодих поколінь; це необхідно як для розвитку гуманітарної сфери вітчизняного суспільства, так і створення умови для продовження навчання випускників в технічних вузах.

Апробація результатів дослідження здійснювалася (2015–2017 рр.) під час участі у 15 науково-практичних конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів, за результатами яких опубліковано 15 статей у фахових журналах і збірниках науково-практичних конференцій.

СКЛАДНИКИ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. Г. Ільченко, канд. пед. наук

Упродовж упродажувально-узагальнювального етапу НДР за підтемою дослідження «Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів старшої школи» згідно програми дослідження та технічного завдання розроблено, експериментально перевірено, впроваджено, підготовлено до друку навчальну продукцію – рукописи навчальної програми «Природознавство» для 10–11 класів (у співавторстві), астрономічної складової фізико-астрономічного модуля підручника «Природознавство»-11; науково-виробнича продукція – розділ методичного посібника для вчителів «Навчальне середовище вивчення природознавства в старшій школі».

Під час упродажувально-узагальнювального етапу програма «Природознавство» (10-11 кл.) обговорювалася педагогами як подана на конкурс програм інтегрованих природознавчих курсів для старшої школи. Їхня думка, а також пропозиції учителів експериментальних шкіл та слухачів курсів ПОППО дали можливість доопрацювати розділи рукопису програми, підручника «Природознавство»-11 (астрономічної складової фізико-астрономічного модуля) та методичного посібника в процесі підготовки їх до друку.

У підготовлених до друку рукописах висвітлено засади фундаменталізації змісту астрономічних знань, роль навчального середовища в оволодінні учнями загальними закономірностями природи як основою інтеграції знань про природу та природничо-наукової компетентності; сформованості в учнів природничо-наукової картини світу та образу природи як основи життєствердного образу світу; засвоєння учнями основних понять астрономічної складової фізико-астрономічного модуля.

Експеримент показав: близько половини випускників на високому та достатньому рівнях засвоїли основні поняття астрономічної складової фізико-астрономічного модуля, методи формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу та моделювання образу природи. Експеримент підтвердив вищу ефективність засвоєння астрономічних знань у складі інтегрованого природознавчого курсу порівняно з вивченням астрономії як окремого предмета.

Доведено доцільність кабінету природознавства у сучасній вітчизняній школі. Доцільність обумовлена як тим, що в старшій школі має вивчатися інтегрований курс «Природознавство» для суспільно-гуманітарних профілів, так і тим, що у ЗОШ I-II ступенів, де учні навчаються до 9 класу включно, і де економічно не виправдано обладнання чотирьох кабінетів для предметів природничого циклу (фізики, хімії, біології, географії).

Апробація результатів дослідження здійснювалася (2015-2017 рр.) під час участі у 14 науково-практичних конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів, за результатами яких опубліковано 15 статей фахових журналах і збірниках науково-практичних конференцій.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГО-ЕКОЛОГІЧНОГО МОДУЛЯ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО-11»

О. С. Гринюк

Упродовж 2017 року (упроваджувально-узагальнювальний етап) узагальнено теоретико-експериментальну роботу з підтеми дослідження «Структура та зміст біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» та методика його викладання» та згідно технічного завдання і програми дослідження розроблено, впроваджено і підготовлено до друку такі рукописи: навчальну програму «Природознавство» для 10–11 класів (у співавторстві); біолого-екологічний модуль підручника «Природознавство-11»; розділи методичного посібника для вчителів «Методика навчання природознавства в старшій школі»: «Методичні основи вивчення біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти старшої школи» та «Використання методу проектів на уроках природознавства в старшій школі як умови ефективного навчання учнів».

У 2016-2017 рр. було проведено формувальний та контрольний експерименти, під час яких перевірялася ефективність теоретичних та методологічних основ інтеграції, оволодіння учнями загальними закономірностями природи як основою інтеграції знань про природу та природничо-наукової компетентності; сформованість в учнів природничо-наукової картини світу та особистісно значимої цілісності знань про природу – образ природи як основи життєствердного образу світу; засвоєння учнями основних понять біолого-екологічного модуля.

Аналіз результатів експерименту показав, що близько 50% учнів 11 класів, які вивчали природознавство мають високий і достатній рівень навченості, самостійно виділяють загальні біологічні та екологічні поняття, використовують їх як основу цілісності знань про живу природу, розуміють роль загальних закономірностей природи як основи для об'єднання навчального матеріалу наскрізними зв'язками; усвідомлюють, що загально-природничі поняття є спільними як для природознавчого курсу в цілому, так і для біолого-екологічного модуля і є основою цілісного уявлення системи знань про природу та природничо-наукову картину світу.

Враховано результати підсумкової контрольної роботи учнів експериментальних 11 класів (квітень, 2017р.) та відповідно до них скориговано зміст рукописів навчально-методичної літератури.

Апробація результатів дослідження здійснювалася протягом 2015-2017 рр. під час участі у: 5 Міжнародних науково-практичних конференціях, Міжнародному форумі, 4 Всеукраїнських науково-практичних конференціях, 3 звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогіки НАПН України. Результати дослідження представлено у 13 статтях, які опубліковано у фахових журналах і збірниках науково-практичних конференцій.

ХІМІЧНИЙ МОДУЛЬ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО»-11

А. Х. Ляшенко

Упродовж упродажувально-узагальнювального етапу НДР за підтемою дослідження «Структура та зміст хімічної компоненти підручника «Природознавство»-11» згідно програми дослідження та технічного завдання розроблено, експериментально перевірено, впроваджено, підготовлено до друку навчальну продукцію – рукописи навчальної програми «Природознавство» для 10–11 класів (у співавторстві), хімічного модуля підручника «Природознавство»-11; науково-виробничу продукцію – підрозділ методичного посібника для вчителів (організація інтегративних днів та методика роботи над моделюванням структурно-логічних схем).

Під час упродажувально-узагальнювального етапу програма «Природознавство» (10–11 кл.) обговорювалася педагогічною громадськістю як подана на конкурс програм інтегрованих природознавчих курсів для старшої школи. Враховувалися зауваження до програми, відповідно доопрацьовувалися розділи рукопису підручника «Природознавство»-11 (хімічного модуля) та методичного посібника для вчителів.

Під час підготовки до друку навчальної (розділи програми, хімічного модуля підручника), науково-виробничої (підрозділ методичного посібника для вчителів (організація інтегративних днів та методика роботи над моделюванням структурно-логічних схем)) продукції враховувалися зауваження та побажання вчителів експериментальних шкіл Дніпропетровської області (Дніпровська ЗОШ, Верхньодніпровська ЗОШ 1), слухачів курсів ПОІППО, педпрацівників ОІППО, в результаті яких в рукописах обґрунтовано теоретично та перевірено експериментально дидактичні умови формування цілісності знань з органічної хімії в учнів старших класів у складі інтегрованого курсу з природознавства.

Експеримент показав: всі учні, які навчалися за підручником «Природознавство»-11 здатні виділити основні поняття курсу хімії і показати між ними зв'язок на основі загальних закономірностей природи, змоделювати образ природи – більше половини учнів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася (2015–2017 рр.) під час участі у 5 науково-практичних конференціях, за результатами яких опубліковано 5 статей.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер **0116 U 003181**. Роки виконання: **2016–2018** рр.

Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук, с. н. с., п. н. с. відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **оновлено** навчальні програми з біології і хімії для основної школи з урахуванням компетентнісного підходу до реалізації змісту і здобуття очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- **розроблено** календарно-тематичні плани з біології і хімії для основної школи відповідно до оновленої навчальної програми;
- **розроблено** розділи методичних посібників з навчання біології і хімії, які розкривають реалізацію наскрізних змістових ліній в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання і їхній зміст **перевірено** в експериментальному навчанні;
- **з'ясовано** компонентний склад компетентнісно-орієнтованих завдань з біології і хімії;
- **досліджено** можливості використання компетентнісно-орієнтованих завдань в умовах реального процесу навчання біології і хімії.

РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ У НАВЧАННІ ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. П. Величко, докт. пед. наук

В оновленій навчальній програмі з хімії немає питань, що безпосередньо торкаються наскрізної змістової лінії *підприємливість і фінансова грамотність*, проте у змісті курсу є значний прихований потенціал, використання якого потребує додаткової методичної роботи вчителя. Ідеться про відповідне трактування навчальної інформації про добування й використання речовин, сучасні технології, історичні факти, біографії відомих учених. Наразі методика навчання хімії в основній школі потребує розроблення зразків такого тлумачення навчального змісту.

З цією метою ми передусім визначили характеристики особистості, необхідні підприємливій людині, які слід культивувати в учнів. Учень має бути готовий:

- розвивати ідеї, оцінювати їхню цінність і можливості реалізації;
- визначати мету діяльності і завдання задля реалізації мети;
- вірити у власні сили, здатність досягти мети;
- діяти згідно з визначеними завданнями;
- виявляти ініціативу;
- залучати однодумців;

- залучати необхідні ресурси;
- контролювати результат діяльності;
- коригувати власну поведінку;
- відповідати за власні й колективні дії.

Як засвідчує досвід, ці риси найбільш очевидно формуються й виявляються під час групової навчальної й експериментальної роботи, виконання групових навчальних проєктів. Проте не можна покладатися лише на ці форми роботи, слід використовувати й інші ресурси: спеціально створювати проблемні ситуації на уроці під час розв'язування контекстних (ситуативних) завдань; наводити приклади розв'язування проблемних ситуацій іншими людьми, коли треба було зробити вибір і прийняти рішення. Є багато прикладів із історії хімії, що засвідчують поєднання науки й підприємництва; підприємництва й особистісних ціннісних установок. До сьогодення належать приклади винахідливості в енергозбереженні, використанні промислових і побутових відходів, економного використання матеріалів тощо.

Одним із ресурсів реалізації змістової лінії є зустрічі з успішними людьми – підприємцями, фермерами, винахідниками, інженерами, науковцями, спортсменами, акторами, які можуть бути й поміж батьків учнів. Під час таких зустрічей важливо показати учням не лише результат, а шлях до успіху, що виявляється, як правило, дуже повчальним.

У процесі дослідження було визначено пріоритетні питання програми, які можна використати для формування в учнів підприємливості.

Методичні підходи до реалізації наскрізної змістової лінії проходять експериментальне випробування в умовах реального навчального процесу.

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК СПОСІБ ПЕРЕВІРКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Т. І. Вороненко, канд. пед. наук

Перевірка компетентностей, як предметної, так і ключових, є обов'язковою, зокрема, для контролю результатів навчання предмета. Зважаючи на те, що предметна компетентність — це здатність учня застосувати в умовах конкретної ситуації засвоєні під час навчання предмета знання, уміння і навички у поєднанні з розумінням й оцінкою наслідків своїх дій, постає непросте завдання розроблення відповідних компетентісно-орієнтованих завдань (КОЗ).

Основні вимоги до КОЗ — це: їхня структура (стимул (мотивація), зміст (задачі, або запитання, які має вирішити учень, їх може бути декілька й різних типів), інформація, перевірка (критерії); наявність усіх трьох складників предметної компетентності (знаннєвого, діяльнісного і ціннісного); контекстність (ситуаційність) змісту; значущість для учня; набуття учнем нових знань і вмінь, які він може використати в нових ситуаціях.

За змістом ми поділили КОЗ на три категорії:

1) предметні — за змістом не виходять за межі навчального предмета;
2) міжпредметні — включають в себе інформацію і запитання з предметів, що входять до однієї (наприклад, у природознавстві — з хімії і біології, хімії і фізики, хімії, біології і хімії тощо), або декількох (наприклад, природознавство і мистецтво, природознавство і технології тощо) освітніх галузей;

3) надпредметні (практичні) — зміст яких має бути максимально наближений до реальних подій, а для їх розв'язання учневі знадобляться знання не лише з предмета, що вивчається, та суміжних предметів, а й знання й навички, набуті у побуті.

Завдання, що не відповідають усім вимогам до КОЗ (тренувальні, комплексні тощо), можна віднести до таких, що формують окремі складники предметної компетентності.

Серед задач, що входять до змісту КОЗ можна виділити: задачі-порівняння (якісних і кількісних характеристик предмета вивчення), задачі-моделі, задачі-аналогії, задачі-структурування (встановлення зв'язків між об'єктами) тощо. Такі задачі, чи запитання, можуть бути представлені як у звичайній, так і в текстовій формі та мати різний рівень складності.

Створення КОЗ та навчання учнів їх розв'язувати — нагальна потреба для реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання.

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ РІЗНИХ ТИПІВ У СТВОРЕННІ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ З БІОЛОГІЇ

О. Г. Козленко

У Законі про освіту визначено перелік ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності, який в подальшому буде конкретизований в Стандарті загальної середньої освіти за програмою «Нова українська школа». Але вже зараз очевидною є потреба у нових інструментах формування та оцінювання ключових компетентностей. Одним із таких інструментів є компетентнісно-орієнтовані завдання, які дозволяють одночасно працювати зі знанневим, діяльнісним і ціннісним складниками предметної компетентності й вимірювати ефективність застосування учнями набутих умінь у нових для навчальної діяльності ситуаціях.

Компетентнісно-орієнтовані завдання мають таку структуру:

- ситуаційний вступ, в якому пояснюється позиція учня відносно описаної ситуації;
- розгорнута основа з інформацією, наведеною у різних формах (ця інформація може бути позапрограмною, але способи діяльності з нею мають відповідати складникам предметної компетентності);
- декілька завдань на вміння опрацювати наведену інформацію (в т. ч. завдання на перетворення інформації з однієї форми на іншу: побудова графіків, читання табличних даних тощо);
- завдання на тлумачення інформації, можливість її застосування в повсякденному житті та оцінку джерел (критичне мислення).

Знаннєвий складник в таких завданнях представлений саме моделлю одного або декількох типів та/або експериментом з її перевірки (реальним або уявним).

Попередній експеримент з використанням компетентісно-орієнтованого тесту для учнів 10–11-х класів дав змогу отримати важливі результати щодо готовності учнів до роботи з аналізу моделей. Зокрема, за результатами тестування було проранжовано типи моделей у відповідності до наявності в учнів умінь працювати з ними. Було показано, що варто звернути особливу увагу на опрацювання об'ємних (реальних), графічних та математичних моделей. При роботі з математичними моделями вважаємо доцільним залучати питання з наскрізної змістової лінії «Підприємливість і фінансова грамотність», що сформує уміння аналізувати та застосовувати математичні моделі на зрозумілих і побутово-орієнтованих прикладах. При роботі з вербальними моделями було виявлено, що в учнів недостатньо прослідковується критичне ставлення до навчальних текстів, тож потрібно навчати їх аналізувати та верифікувати джерела інформації. Також при роботі з різними типами моделей варто опрацьовувати загальні характеристики моделі: мету моделювання, суттєві властивості моделі, що відповідають властивостям оригіналу, які варто вміти відрізнити від несуттєвих властивостей оригіналу, відсутніх у моделі.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ НА КОМПЕТЕНТІСНІЙ ОСНОВІ

Т. В. Коршевнюк, канд. пед. наук

Основу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі компетентісно орієнтованого навчання біології становить цілеспрямований педагогічний вплив, який базується на взаємопроникненні і взаємозбагаченні зовнішніх і внутрішніх ресурсів формування предметної біологічної компетентності в єдності з ключовими. До внутрішніх ресурсів належать психолого-фізіологічні особливості учнів певного віку, їхній пізнавальний і соціальний досвід, ціннісні орієнтації, цілі й мотиви навчання, які забезпечують усвідомлену діяльність, орієнтовану на формування компетентностей. Обізнаність учителя з внутрішніми ресурсами учнів конкретного класу детермінує вибір і використання зовнішніх ресурсів, які включають методи, організаційні форми, засоби навчання (навчально-методичні матеріали й матеріально-технічну базу навчання біології).

Вибір методів та організаційних форм навчання здійснюється на основі аналізу змісту компонентів предметної біологічної компетентності й визначення характеру пізнавальної діяльності (репродуктивний, продуктивний, творчий), що забезпечує їх опанування. Провідна роль належить продуктивній діяльності, водночас увагу приділено також репродуктивній діяльності. Саме вона забезпечує засвоєння учнями алгоритмів і правил, на основі яких

формується тезаурус школярів і група предметних умінь, наприклад, виготовляти мікропрепарати та розглядати їх за допомогою мікроскопа, розпізнавати життєві форми рослин.

Питання форм організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання біології вирішується їх варіюванням при домінуванні групової діяльності, яка сприяє трансформації знань, умінь, цінностей учасників групи у напрямі їх збагачення та зміни ієрархії.

Цінність компетентностей як результату освіти визнається лише тоді, коли освоєні способи діяльності стають особистісно й соціально значущими, дозволяють учням ефективно діяти у різних навчальних і позанавчальних ситуаціях. З цих міркувань до засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів включено ситуаційні завдання, які включають не лише елементи предметного змісту, але й мотиваційний та особистісний складники (інтереси й пізнавальні потреби учнів, їх суб'єктний досвід). Зазначимо, що ситуаційні завдання виступають і засобом навчання, і методичним прийомом, сприяють становленню суб'єктної позиції учня, за якої він усвідомлює особисту значущість пропонованого змісту освіти і смисл свого навчання, набуває досвіду вирішення проблем.

Зазначені особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання біології відображено у методичному супроводі вчителів, експериментальна перевірка якого триває.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА І СТАЛІЙ РОЗВИТОК» В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук

За підтримки Європейського фонду освіти (ЄФО) у жовтні 2017 р. відбувся семінар «Компетентісний підхід у Новій українській школі – від декларації до дії».

Одним із важливих критеріїв успішного упровадження ідеї компетентісно-орієнтованого навчання в цілому і біології зокрема є реалізація наскрізних змістових ліній, відображених у навчальних програмах: оновленої – «Біологія. 6–9 класи» (*основна школа*) та новоствореної – «Біологія. Екологія» (10–11 кл.) (*старша школа*) різних освітніх рівнів: стандарту і профільного.

Особливістю оновлення і створення цих програм є те, що очікувані результати є відправним пунктом для реалізації змісту і вони включають три компоненти предметної компетентності, а зміст наповнено чотирьма наскрізними змістовими лініями: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Ці особливості спрямовано на формування в учнів відповідних предметних (біологічної, екологічної) і ключових компетентностей.

Реалізація наскрізних змістових ліній у процесі вивчення біології включає такі параметри: зміст, навчальні ресурси, очікувані результати навчання. Наприклад, *зміст* наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» спрямований на забезпечення екологічної освіти, яку в *основній* школі відображено в *екологізації* предметного (біологічного) змісту і *старшій* – поєднання *екологізації* предметного (біологічного) змісту й окремих тем з *екології*. У процесі дослідження виявлено, що в основній школі потрібно посилити акцент на ціннісний компонент змісту.

Для реалізації змісту потрібні відповідні *навчальні ресурси*. Вони стосуються, насамперед, учасників процесу навчання (учителя і учнів). Ідеальним є те, коли їхня діяльність базується на партнерських стосунках між ними. Такі стосунки складають основу їхньої спільної участі в обговоренні гострих питань екологічного спрямування стосовно предмету вивчення і тих, що виникають у результаті різних природних катаклізмів, а також спільної роботи під час створення листівок, брошур, плакатів, учнівських проєктів, розміщення інформації на сайті навчального закладу тощо; участь в освітніх проєктах, зокрема «Еко-школа», у заходах екологічного спрямування населеного пункту, регіону, країни, міжнародних акціях тощо. У шкільній практиці значна частина цих форм роботи вже ефективно використовується. Вони й є одним із інструментів у забезпеченні очікуваних результатів навчання учнів.

Очікувані результати навчання учнів виражено через такі компоненти предметної компетентності: *знаннєвий* (екологічні знання поєднані з іншими (біологічними, географічними, суспільствознавчими тощо); *діяльнісний* (уміння пояснювати явища в живій природі; самостійно чи в групі досліджувати живу природу; аналізувати й визначати проблеми довкілля); *ціннісний* (оцінювати значення біології для екологічної безпеки та сталого розвитку; ставлення до навколишнього середовища, відповідальність за екологічний стан у місцевій громаді, в Україні та світі; готовність до вирішення проблем, пов'язаних зі станом довкілля). За результатами виконання компетентнісно-орієнтованих завдань з'ясовано, що лише 35% учнів уміють обґрунтувати ситуацію, виявити своє ставлення до проблеми, зробити аргументований висновок.

Усі вище зазначені підходи до реалізації наскрізних змістових ліній відображено в методичному посібнику «Навчання біології в основній школі», матеріали якого проходять експериментальну перевірку.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко, докт. пед. наук

Компетентнісно орієнтоване навчання біології нині набуває особливої актуальності, яку пояснюємо необхідністю підготовки учнів до життя, застосування набутих знань, умінь і навичок як інтегральних якісних

показників навчання. Особливістю впровадження компетентнісного підходу є те, що під час навчання біології має бути реалізовано наскрізні змістові лінії: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність», які послідовно розкриваються у навчанні та корелюють з ключовими компетентностями як результатами навчання.

Розглядаємо наскрізні змістові лінії як засіб внутрішньопредметної інтеграції змісту біології, опанування яких забезпечує формування в учнів цілісних знань про живу природу, ціннісних і світоглядних орієнтацій, які визначають їх поведінку в життєвих ситуаціях. Вони відбивають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що послідовно розкриваються у процесі навчання біології.

Реалізацію наскрізних змістових ліній у біології 7 класу забезпечує методика навчання, що уможливорює відповідне трактування змісту навчальних тем і формуванням в учнів відповідних світоглядних і ціннісних орієнтацій. Так, змістова лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток», яка є наскрізною для тем «Різноманітність тварин», «Поведінка тварин», «Організми і середовище існування», орієнтує на розвиток у школярів екологічної свідомості, соціальної активності та відповідальності за збереження тварин. Для теми «Різноманітність тварин» наскрізною є змістова лінія «Здоров'я і безпека», яка орієнтує на формування у школярів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Наскрізна змістова лінія «Громадянська відповідальність» у темі «Організми й середовище існування» забезпечує формування в учнів свідомого підходу до збереження природоохоронних об'єктів держави. Тоді як наскрізна змістова лінія «Підприємливість і фінансова грамотність» орієнтує на практичне використання тварин у фермерському господарстві, розвиток лідерських ініціатив. Сприятимуть реалізації наскрізних змістових ліній у навчанні біології: *застосування інтерактивних методів навчання, проектна діяльність, інтегративний підхід до навчання*, які, моделюючи на уроках життєві ситуації, спонукатимуть учнів до розуміння навчального матеріалу, креативного мислення тощо.

Отже, наскрізні змістові лінії у біології відіграють інтегративну роль, що сприяє уникненню фактологічності та розрізненості знань учнів. Тоді як призначення їх полягає у цілеспрямованому формуванні в учнів цілісних знань про тварин і їхнє середовище існування, ціннісних і світоглядних орієнтацій. Реалізація їх у навчанні біології здійснюється відповідною методикою на засадах наскрізної інтеграції знань про живу природу.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Реєстраційний номер: 0115 U003086 **Роки виконання:** 2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, канд. пед. наук, с. н. с., провідн. наук. співроб. відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

За результатами проведення узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження відповідно до поставлених завдань виконавцями науково-дослідної роботи досягнуто таких результатів:

– **узагальнено** результати експериментальної перевірки методики навчання фізики й астрономії в старшій школі, зокрема, таких аспектів: формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики (Л.В. Непорожня); розроблення компетентнісно-орієнтованої методики інтегрованого навчання фізики й астрономії та її навчального забезпечення (Т.М. Засекіна, Д.О. Засекін); формування предметної компетентності старшокласників у процесі розв'язування фізичних задач (Ю.С. Мельник); формування політехнічного складника предметної компетентності з фізики (В.В. Сіпій); науково-методичне забезпечення навчання астрономії в старшій школі на профільному рівні (М.В. Головка, І.П. Крячко);

– **запропоновано способи розв'язання проблеми** організації профільного навчання, зумовлені нераціональним структуруванням передбаченого стандартом змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів (наявність предметів, що розраховані на 1 чи 0,5 годинне тижневе навантаження, велика загальна кількість предметів), а саме: запропоновано принципи об'єднання шкільних курсів фізики й астрономії в один предмет; розроблено принципи добору і структурування змісту цих курсів у навчальній програмі та підручниках;

– **розв'язано проблему** формування змісту навчання фізики й астрономії пов'язану з тим, що, як правило, в старшій школі курс фізики структурується за фундаментальними теоріями, а курс астрономії – за об'єктами вивчення. У вирішенні цієї проблеми запропоновано в підручниках цілісно подавати навчальний матеріал з фізики й астрономії, зокрема ґрунтуючись на тому, що усі фундаментальні фізичні теорії проходять астрономічну перевірку, що подавати астрономічні відомості без розуміння їх фізичної суті немає сенсу;

– **апробовано** окремі розділи розроблених підручників та посібників у старших класах експериментальних навчальних закладів;

– **схарактеризовано** критерії й методику діагностування предметної та природничо-наукової компетентності учнів старшої школи;

– **проаналізовано** результати анкетування вчителів фізики й астрономії експериментальних шкіл щодо якості змістового наповнення окремих тем з

курсу фізики й астрономії на профільному рівні відповідно до завдань узагальнювально-впроваджувального етапу тематичного плану наукового дослідження;

- **здійснено** кількісний і якісний підсумковий аналіз результатів педагогічного експерименту;

- **упроваджено** результати виконання науково-дослідної роботи;

- підготовлено рукописи навчальної та науково-виробничої продукції: підручників «Фізика й астрономія. 10» (профільний рівень) (16,0); «Фізика й астрономія. 11» (профільний рівень) (16,0); навчального посібника «Астрономія. 11» (профільний рівень) (12,0); посібників «Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики» (12,0), «Формування предметної компетентності старшокласників у процесі навчання фізики» (2,0);

- **виявлено** суспільно-педагогічну думку стосовно проблеми дослідження, зокрема інертність у переході на інтегровану методику навчання фізики й астрономії, як цілісного курсу. Для перехідного періоду запропоновано варіативність: можливість викладати питання фізики й астрономії цілісно, або за окремими модулями.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня, канд. пед. наук

Пріоритетними завданнями реформування сучасної загальноосвітньої школи є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, набуття нею сукупності ключових компетентностей, однією з яких є обізнаність у галузі природничих наук і технологій (природничо-наукова компетентність).

Як навчальний предмет, фізика має потужний потенціал в контексті формування природничо-наукової компетентності. Вивчаючи фізику, учні набувають здатність використовувати природничо-наукові знання для виявлення в реальних ситуаціях проблем, які можуть бути досліджені і вирішені за допомогою наукових методів, робити висновки, що ґрунтуються на спостереженнях і експериментах, вчаться розуміти оточуючий світ і зміни, які відбуваються в ньому.

За результатами експериментальної перевірки було уточнено компоненти природничо-наукової компетентності, зокрема здатність пояснювати явища з позицій природознавства, проводити й оцінювати наукові дослідження, інтерпретувати дані з наукового погляду.

В результаті апробації окремих розділів посібника «Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики» в експериментальних навчальних закладах проаналізовано результати анкетування вчителів фізики й астрономії експериментальних шкіл щодо якості змістового наповнення методичного посібника. Зокрема, було проаналізовано результативність пропонованих форм, методів та засобів навчання з позицій

формування природничо-наукової компетентності старшокласників й оцінено цілісну картину їх ставлення до природничих наук.

У процесі оцінювання рівня сформованості природничо-наукової компетентності засобами навчання фізики було проаналізовано здатність учнів: виявляти проблеми, які можуть бути вивчені за допомогою фізики; визначати ключові поняття для знаходження наукової інформації; встановлювати особливості природничо-наукових досліджень для вивчення відповідних фізичних явищ і процесів; давати науковий опис або пояснення фізичних явищ й прогнозувати зміни; інтерпретувати наукові дані, робити висновки й обмінюватися інформацією; формулювати висновки та пропозиції; висловлювати міркування про соціальні наслідки використання відповідних фізичних явищ та процесів.

Вивчення суспільно-педагогічної думки стосовно проблеми дослідження підтвердило, що потреба у фахівцях інженерного профілю, спеціалістах високотехнологічних виробництв, пов'язаних з природничими науками, біо-, нанотехнологіями тощо, є актуальною. Наразі постає проблема всебічної підготовки фахівців у різноманітних галузях технологій, природничих наук та інженерії. Формування природничо-наукової компетентності сприятиме вирішенню окреслених потреб сьогодення.

НАУКОВІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

М.В. Головка, канд. пед. наук

У 2018 р. запроваджується Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти другого покоління (2011 р.) у частині профільної школи. Згідно типового навчального плану, зміст шкільної фізичної та астрономічної освіти на базовому рівні буде реалізовуватися предметами «Природничі науки» та «Фізика й астрономія». На профільному рівні передбачено вивчення курсу «Фізика й астрономія». У звітному році науковими співробітниками відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти розроблено структуру та зміст нового навчального предмету, програма якого пройшла громадське обговорення та затверджена МОН України. При визначенні наукових підходів формування змісту «Фізики й астрономії» враховувалися сучасні європейські моделі формування змісту освіти старшої школи (стратегії стандартизації, модуляризації, інтеграції, компетентісної спрямованості), які спрямовують зміст освіти формування ключових компетентностей учнів, передбачають різні варіанти презентування навчального матеріалу (наприклад, окремими організаційно-методичними блоками, зміст та обсяг яких може відрізнятися залежно від дидактичних цілей, профільної й рівневої диференціації та індивідуальної траєкторії навчання учня).

Реалізація змістових зв'язків фізики й астрономії спрямовується на формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами, математична грамотність і обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології

у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності й життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність, екологічна грамотність та спрямування на здоровий спосіб життя.

Очікуваними результатами визначено знаннєвий (знання, предметний результат), діяльнісний (здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до розв'язання проблем, реальних життєвих ситуацій) та ціннісний (емоційно-ціннісне ставлення учнів щодо об'єктів навчальної діяльності, сукупність ціннісних орієнтацій, мотивація, інтерес, готовність до навчання) компоненти. Оскільки в старшій школі засвоєння фізичного та астрономічного компонентів освітньої галузі «Природознавство» мають споріднений предмет навчання, методи дослідження, то доцільно розглядати їх інтегрований внесок у формування науково-природничої картини світу, ключових компетентностей учнів, зокрема, природничо-наукової. Разом із тим, передбачено збереження науково-методичних особливостей реалізації кожного складника, можливість для вчителя самостійно обирати дидактичні моделі реалізації змісту предмету, подання навчального матеріалу логічно взаємопов'язаними, але відносно самостійними модулями, що реалізують фізичний та астрономічний компоненти.

ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ КУРСУ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Т. М. Засєкіна, канд.пед.наук

Зважаючи на те, що фізика й астрономія мають споріднений предмет навчання, методи дослідження і, як правило, спільний внесок у формування наукової картини світу, запропоновано ці два компоненти об'єднати в єдиний навчальний предмет «Фізика й астрономія», не втрачаючи при цьому своєрідності кожного з цих складників. Загальноосвітня підготовка з фізики й астрономії відбувається за умов профільного навчання. Зміст навчання та вимоги до його засвоєння залежать від обраної навчальної програми: на рівні стандарту курс фізики й астрономії обмежується обов'язковими результатами навчання, тобто мінімально необхідними знаннями, які мають головним чином світоглядне спрямування; на рівні профільного навчання в учнів формуються фундаментальні знання з фізики й астрономії, оскільки з їх удосконаленням учні здебільшого пов'язують своє майбутнє професійне зростання.

Мета навчання фізики й астрономії на профільному рівні узгоджується з цілями повної загальної середньої освіти й полягає у формуванні та розвитку в учнів старшої школи компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, що полягає у здатності використовувати природничо-наукові знання для визначення у реальних ситуаціях проблем, які досліджуються та вирішуються за допомогою наукових методів, у вмінні застосовувати наукові знання для пояснення складних технологічних процесів, спроможності самостійно проектувати і винаходити нові технологічні рішення.

Основними цілями вивчення предмету «Фізика й астрономія» на профільному рівні є: формування усвідомлення сучасної природничо-наукової картини світу; формування уявлень про найбільш вагомні відкриття у галузі фізики та астрономії; усвідомлення значущості фізичних та астрономічних знань як для кожної людини так і для суспільства в цілому відповідно до системи загальнолюдських цінностей.

Визначаючи завдання об'єднаного курсу враховано, що фізика виступає теоретичною основою сучасної техніки і виробничих технологій, а астрономія розкриває сутність пізнання матерії та Всесвіту. У результаті чого, до завдань курсу належать: розвиток умінь учнів формувати теоретичні узагальнення, засвоювати не лише фактологічний матеріал і емпіричні методи пізнання, але й усвідомлювати теоретичні моделі, закони й принципи; опанування учнями наукових фактів і фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг природних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну науково-природничу картину світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки й технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання й використати набуті знання в практичній діяльності.

З огляду на це фізичний складник структуровано за фундаментальними фізичними теоріями. Зміст астрономічного складника забезпечує опанування учнями методів вивчення законів руху, фізичної природи, еволюції небесних тіл та Всесвіту в цілому.

Загальними очікуваними результатами вивчення курсу фізики й астрономії на профільному рівні мають стати уміння пояснювати явища природи, розуміти принцип дії та будову засобів сучасної техніки, приладів та обладнання на основі фізичних та астрономічних знань; характеризувати роль фізичних і астрономічних знань у формуванні природничо-наукової картини світу; формулювати оціночні судження та пропонувати шляхи вирішення науково-освітніх завдань; планувати та реалізовувати фізичні та астрономічні спостереження й експерименти, фіксувати та опрацьовувати й правильно інтерпретувати та оцінювати їх результати; добирати методи та засоби дослідження природних явищ, адекватні поставленим завданням; оцінювати значення фізики й астрономії для дослідження навколишнього світу; уміння оцінювати сучасні досягнення природничих наук та перспективи їх подальшого розвитку.

ДОБІР ЗМІСТУ З ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ ДО ПІДРУЧНИКІВ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Д. О. Засекін, канд.пед.наук

Одне із завдань науково-дослідної роботи «Науково-методичне забезпечення навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні» передбачає перегляд принципів формування змісту освіти з метою забезпечення його цілісності, узагальненості, універсальності, практичної значущості знань,

спрямованості на формування цілісної картини світу на основі взаємозв'язку природничих наук. Це завдання реалізовано шляхом об'єднання змісту двох традиційних шкільних курсів фізики й астрономії в один. Зважаючи на те, що таке об'єднання можливо реалізувати як з наскрізною інтеграцією, так і за рахунок групування окремих змістових модулів, нами більшу частину матеріалу згруповано окремими розділами фізичного й астрономічного складників, і при цьому виділено окремі параграфи, де матеріал з фізики й астрономії подається спільно. Тим самим зменшено дублювання у вивченні таких питань, як реактивний рух, космічні швидкості, розвиток космонавтики, спектральний аналіз, телескопи, властивості випромінювання небесних об'єктів, фізичні основи астрономічних досліджень тощо. У роботі над добором змісту до підручників ми прагнули представити фізику й астрономію як науки, що є частиною загальної людської культури, з одного боку, і як фундаментальні науки про природу, з іншого. У тексті наводиться багато прикладів вияву й застосування фізичних законів у Всесвіті, житті та практиці, сучасній науці й техніці, відомостей з історії фізики й астрономії, подається опис фізичних дослідів.

Щодо трансформації наукового змісту для засвоєння його учнями відповідної вікової групи, то обрана структура і зміст підручників профільного рівня забезпечують формування в учнів фундаментальних знань теорії класичної механіки, основ спеціальної теорії відносності, молекулярно-кінетичної теорії та термодинаміки, класичної електродинаміки, основ квантової фізики, елементи загальної теорії відносності, теорії еволюції всесвіту. Кращому засвоєнню основних понять, термінів, законів сприяє те, що в тексті параграфів ці відомості виокремлено як головні. Теоретичний матеріал супроводжується достатньою кількістю описів дослідів, прикладів практичного використання, ілюструється рисунками, графіками, таблицями. У той же час розкрито потенціал предмету у формуванні ключових компетентностей.

Добір змісту з фізики й астрономії та методичний апарат підручників профільного рівня спрямований на реалізацію мети профільного навчання – розвиток особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в швидкозмінних умовах розвитку сучасного суспільства, формування предметної, науково-природничої (як галузевої) та ключових компетентностей учнів засобами навчального предмета.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПУ ВУОД ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

В. В. Ciniї

В умовах реформування освіти значна роль приділяється вихованню особистості, здатної до самореалізації, самовизначення, самоусвідомлення у реаліях сучасного життя. Відбувається перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації.

Сьогодні вчитель повинен вміти використовувати такі педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, які сприяли б розвитку в учнів навчально-пізнавальної активності, самостійності, а також формуванню та розвитку ключових компетентностей. Серед таких технологій є технологія мобільного навчання з використанням принципу BYOD у процесі навчання фізики.

BYOD (Bring Your Own Devices – «візьми свій власний пристрій») – це принцип активного використання для навчальних занять смартфонів, ноутбуків, планшетів та інших цифрових пристроїв. Але ці пристрої не надаються навчальним закладом, а використовують власні пристрої школярів. Використання цього принципу у школі тісно пов'язано з використанням принципу політехнізму й дозволяє підвищити ефективність навчання на уроках фізики.

Сучасні смартфони мають величезну кількість чутливих й точних датчиків. За їх допомогою вони здатні вимірювати в режимі реального часу і зберігати в пам'ять пристрою різноманітні дані про зовнішнє середовище. Набір може змінюватись в залежності від оснащення телефону. Здебільшого для користувачів доступно отримання даних про рух, силу світлового і звукового потоків.

Якщо встановити відповідне програмне забезпечення, то смартфон може бути використано для заміни таких фізичних приладів як секундомір, метроном, генератор звуку, стробоскоп тощо. Й ці всі функції доступні школяреві завжди, коли є з собою смартфон. Таким чином ми озброюємо школярів інструментом для фізичних досліджень не лише на уроках фізики, але й вдома, й у дорозі.

За допомогою смартфона можна досліджувати, наприклад, гучність звуку, що створюються різними джерелами. Використання смартфона дозволяє не обмежуватися часом уроку для дослідження звукового забруднення навколишнього середовища, а й зробити виміри рівня шуму біля автодороги, будинку, в лісі, на дискотечі, а також в різний час доби. Проведення таких досліджень дозволяє реалізувати наскрізні змістові лінії: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Здоров'я та безпека». А також формувати такі ключові компетентності.

Оскільки сучасна техніка та інформаційні технології є цікавими й важливими для школярів, то вони повинні бути основним процесуальним компонентом сучасної політехнічної освіти.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

Ю. С. Мельник, канд. пед. наук

На основі аналізу результатів впровадження методики формування предметної компетентності старшокласників у процесі розв'язування фізичних задач здійснено її перевірку та оцінку ефективності: обґрунтовано критеріально-діагностувальний апарат, визначено контрольні й

експериментальні групи учнів 10–11 класів, встановлено рівні сформованості предметної компетентності, впроваджено алгоритм її формування, здійснено якісний аналіз та статистичне оброблення результатів експерименту, сформульовано висновки.

Визначення рівнів сформованості предметної компетентності учнів старшої школи здійснено з урахуванням становлення кожного з її компонентів, які виокремлено засобами діагностування. Відповідно до розроблених критеріїв проаналізовано результати контрольних та експериментальних груп (КГ й ЕГ). На основі впровадження розробленої методики учні КГ та ЕГ пройшли діагностичні випробування (ПД – підсумкова діагностика), за результатами яких здійснено оцінку рівня розвитку досліджуваного феномену.

Основними критеріями ефективності запропонованої методики є сформованість компонентів предметної компетентності старшокласників: когнітивного – навчання є результативним, якщо рівень засвоєння знань в ЕГ підвищується; діяльнісного – навчання є ефективним, якщо в учнів підвищується рівень сформованості знань, умінь і навичок під час розв’язування компетентнісно орієнтованих фізичних задач; ціннісного – навчання значно ефективніше, якщо після експерименту рівень мотивації учнів підвищується і в них формується позитивне ставлення до фізики як науки, що проявляється у зацікавленості навчальним матеріалом, готовністю виконання практичних завдань, ініціативністю тощо.

Як засвідчив аналіз експериментальних даних, у динаміці формування когнітивного, діяльнісного ціннісного компонента предметної компетентності старшокласників ЕГ відбулися суттєві зміни.

Узагальнюючи отримані результати щодо відмінностей у розподілах учнів КГ й ЕГ за рівнями сформованості когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів предметної компетентності, зазначимо, що після проведення педагогічного експерименту статистично доведено наявність позитивних змін у становленні кожного з них. На основі результатів дослідження можна стверджувати, що запропонована методика формування предметної компетентності учнів старших класів у процесі розв’язування фізичних задач є продуктивною й може бути рекомендована до впровадження у практику роботи школи.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ АСТРОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

І. П. Крячко

Головною метою вивчення астрономії в профільній школі є формування загальнокультурної компетентності, наукового світогляду та основ системи знань про методи й результати вивчення законів руху, фізичної природи, еволюції небесних тіл та Всесвіту в цілому. Основні завдання вивчення астрономії ґрунтуються на вимогах Державного стандарту базової і повної

загальної середньої освіти та передбачають формування в учнів профільної школи знань про особливості обліку часу й календарі, небесні тіла, які складають Всесвіт та їх відмінності (планети, планетні системи, зорі, скупчення зір, галактики, скупчення галактик), засоби проведення астрономічних досліджень із поверхні Землі та за межами земної атмосфери, загальні особливості походження Сонячної системи та Всесвіту, а також умінь орієнтуватися на місцевості за допомогою небесних світил, пояснювати явища добового й річного руху небесних тіл, розуміти причини сонячних і місячних затемнень, появи комет і метеорів, знати будову Сонячної системи.

Важливим є також формування в учнів розуміння, що астрологія є реліктом історії розвитку цивілізації, псевдонауковим вченням, а її принципи науково не обґрунтовано. Комплекс понять і явищ, які вивчає астрономія, узагальнює й завершує цикл природничого навчання. Всі ці обставини необхідно враховувати під час навчального процесу. Під час вивчення астрономії необхідно повною мірою використати знання й уміння, засвоєні учнями в процесі вивчення інших природничо-наукових предметів в основній школі, у першу чергу, з фізики. Взаємозв'язок астрономії та фізики є особливим — астрономія містить у собі весь діапазон понять сучасної фізики й значною мірою спирається на її закони.

Важливою особливістю змісту астрономічного складника є його національно-культурна зорієнтованість, яка реалізована через представлення внеску в астрономічну науку вітчизняних учених та наукових установ України. Практичні роботи, включені в навчальну програму, мають для курсу астрономії таке ж важливе значення, як і лабораторні роботи в курсах інших природничих наук. Уміння, сформовані під час виконання практичних робіт, дозволять учневі застосовувати на практиці різні астрономічні методи; опанувати елементи проведення науково-дослідної роботи; співвідносити результати практичної діяльності з теорією; використовувати на практиці міжпредметні зв'язки.

Навчальною програмою передбачено практикум із розв'язування астрономічних задач, що має сприяти закріпленню вивченого матеріалу, демонструвати єдність астрономії з математикою та іншими предметами природничого циклу. Особливо важливим для курсу астрономії є проведення спостережень небесних світил, під час підготовки яких формуються вміння користуватись «Шкільним астрономічним календарем» чи «Астрономічним календарем» та рухомою картою зоряного неба.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Реєстраційний номер: 0112U003085. Роки виконання: 2015–2017 рр.
Науковий керівник: М. І Бурда, докт. пед. наук, проф., дійсний член НАПН
України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Навчальні програми, у яких реалізовано результативно-діяльнісну характеристику навчання алгебри та початків аналізу й геометрії на профільному рівні – види й зміст предметних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих) та ключових компетентностей.

Методики:

– відбору змісту навчання математики, компоненти якої: *основи* відбору (методологічні знання, які окреслюють межі пошуку змісту, та фактори, що впливають на його відбір); *принципи* відбору (спрямовані на досягнення сучасних цілей математичної освіти); методичні *вимоги* до відбору змісту (обсяг, структура, логічне упорядкування, трактування понять, властивостей, формул);

– реалізації наскрізних ліній ключових компетентностей (включає зміст, види й рівні складності практичних задач, методи і способи їх розв'язання);

– забезпечення прикладної спрямованості навчання математики (грунтується на застосуванні методу математичного моделювання, поєднанні неперервної і дискретної математики, фундаменталізації й інтеграції змісту навчання).

Технології:

– організації дослідницької та проектної діяльності з використанням програмно-педагогічних засобів (демонстраційних, моделюючих, тренажерних) для розширення практики математичного моделювання і дослідження об'єктів реальної дійсності;

– навчання учнів розв'язувати математичні задачі підвищеної складності (передбачає використання допоміжних елементів: параметрів і геометричних фігур);

– розвитку вмінь розв'язувати задачі практичного змісту (орієнтована на зміст етапів застосування математики в реальних ситуаціях: формалізації, розв'язування задачі у межах побудованої моделі, інтерпретації одержаного розв'язку).

Способом розв'язання визначеної проблеми конкретизації очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів є розроблені мінімальні набори спеціальних еталонних задач для кожного рівня навчання.

МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ВІДБОРУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

М. І. Бурда, докт. пед. наук

Пріоритети оновлених навчальних програм: 1) розширення функцій математичної освіти (власне математична освіта, освіта за допомогою математики та спеціалізуюча – як елемент професійної підготовки); 2) посилення практично-діяльнійшої і творчої складових у змісті навчання; 3) відповідність очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів та змісту навчання віковим та пізнавальним особливостям учнів, перспективам їхнього розвитку; 4) посилення аксіологічної складової змісту. Методична проблема – конкретизація рівнів програмних вимог.

Обгрунтовано, що успішне формування математичної і ключових компетентностей потребує реалізації прикладної спрямованості змісту математики, яка забезпечить соціально ефективну математичну підготовку учнів – достатність знань, умінь і навичок для успішного використання їх як при вивченні теоретичного матеріалу, розв'язанні математичних задач та задач практичного змісту, так і для оволодіння іншими предметами в процесі навчання. *Визначено* дидактичні й методичні вимоги, дотримання яких забезпечить прикладну спрямованість навчального матеріалу: соціальна ефективність змісту (достатність математичних знань для продовження освіти); пріоритет розвивальної функції навчання (зміст навчального матеріалу забезпечує не екстенсивне, а інтенсивне навчання й самонавчання учнів, засвоєння не лише готових знань, а й способів міркувань, які застосовуються в математиці); диференційована реалізованість; модульний принцип (курс математики включає дві частини – інваріантну і варіативну); інтеграція змісту (досягається введенням узагальнюючих понять сучасної математики, посиленням зв'язків між алгеброю й геометрією, планіметрією і стереометрією); забезпечення фундаменталізації змісту, що забезпечить цілісність, узагальненість, практичну значущість знань; збагачення не лише суто математичного, а й загальнокультурного потенціалу школярів; поєднання неперервної й дискретної математики; застосування методу математичного моделювання як ефективного засобу реалізації міжпредметних зв'язків; забезпечення адекватності мисленних образів практичному досвіду (правильне абстрагування від властивостей реальних предметів з тим, щоб забезпечити мисленні переходи від предметів до відповідних наочних образів, і навпаки); відповідність змісту особливостям теоретичних та емпіричних узагальнень в навчальній діяльності учнів; поєднання логічної строгості й наочності. *Розроблено* види і зміст задач практичного змісту для формування ключових компетентностей. *Рекомендується* надавати перевагу задачам, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів і цінностей (енергозбереження, фінансова грамотність, здоров'я й екологія тощо).

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТЕРЕОМЕТРІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНІЗАЦІЇ

Н. А. Тарасенкова, докт. пед. наук

Сучасні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави зумовлюють процеси реформування в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й у системі освіти. Нині в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики в різних її ланках покладено компетентнісний підхід.

Компетенізація навчання математики, зокрема стереометрії, у старшій профільній школі має виступати головним орієнтиром побудови освітнього процесу та розробки системи засобів навчання математики – підручників і дидактичного супроводу до них.

В організації навчання стереометрії на профільному рівні потрібно ураховувати, що предметну математичну компетентність, у тому числі на предметному змісті стереометрії, доцільно формувати на двох рівнях (фактологічному і праксеологічному) та в три етапи – фактологічному, буферному та праксеологічному.

Фактологічний рівень предметної компетентності – це спроможність учнів діяти на основі отриманих знань у межах суто математичної ситуації. Її вимірниками є традиційні математичні завдання (М-задачі). Практикологічний рівень математичної компетентності – це спроможність учнів діяти на основі отриманих знань у межах практичної ситуації. Її вимірниками є не тільки і не стільки традиційні задачі практичного чи прикладного змісту (так звані компетентнісно орієнтовані задачі – КО-задачі), а й спеціальні, компетентнісні завдання (К-задачі). КО-задачі за фабулою наближені до К-задач, але за структурою семіотичної оболонки та змістовою специфікою є М-задачами. У КО-задачах заміна сюжетної оболонки на суто математичну її форму (під час побудови моделі) передбачає вичерпування всіх даних, тоді як у К-задачах це не завжди так.

Фактологічний і праксеологічний рівні математичної компетентності хоча і є відносно самостійними та вимагають власних шляхів і засобів формування, але другий із них є залежним від першого. Його неможливо сформувати без достатньо сформованого першого рівня. Справді, вести мову про застосування математичних знань, навичок і вмінь у практичних ситуаціях можливо лише тоді, коли ці знання, навички й уміння наявні хоча б на мінімально обов'язковому рівні й ретельно перевірені на матеріалі досить вузького навчального змісту. А це можна зробити лише за допомогою засобів М-контролю (як поточного, так і тематичного), оскільки лише такий контроль спроможний бути прицільним й досить детальним. К-задачі можуть і мають виконувати іншу роль у навчанні стереометрії школярів. Вони мають будуватися на засадах комплексного застосування знань, навичок і вмінь. Відповідно, обсяг навчального змісту теж має бути укрупненим. Також мають дозуватися межі застосовності знань, дальність їх перенесення, міра самостійності учнів під час розв'язування К-задач.

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ

Д. В. Васильєва, канд. пед. наук

Одним із напрямів інноваційного розвитку профільної математичної освіти є система навчання STEM (Science-наука, Technology-технологія, Engineering-інженерія, Mathematics-математика). Особливістю STEM-освіти є формування в молодій людини компетентостей у галузі технічних та природничих наук на основі високого рівня обізнаності з математики та іноземної мови, з метою розвитку інноваційного мислення щодо розробки нових технологій.

Щоб молоді люди надалі могли себе успішно реалізувати в житті, завдання сучасної школи і вчителя розвинути в учнів ті навички, що необхідні для набуття STEM професій: креативне мислення та критичне мислення; інформаційна грамотність та використання ІКТ; комунікації рідною та іноземними мовами; дослідницька діяльність та винахідливість; підприємливість та співробітництво; робота в команді та персональна відповідальність; вміння інтегрувати знання та досвід з різних галузей.

Результати проведених досліджень уможливили сформулювати вимоги до проведення уроків математики в контексті STEM-освіти, а саме:

1. Кожен урок має прикладну направленість і поєднує у собі знання з декількох наук та мистецтва.

2. На уроках учні ознайомлюються з етапами та методами наукового дослідження, виконують практичні, пошукові та творчі роботи.

3. Учні під час навчання набувають досвіду самостійної роботи з різними джерелами інформації, вміння складати таблиці, оформлювати результати спостережень у письмовому вигляді, формувати думки у зовнішньому та внутрішньому мовленні, здійснювати самоконтроль та самооцінку, проводити самоаналіз, вміння аналізувати.

4. Учні виконують на уроках лабораторні роботи.

5. Раціональний розподіл завдань на уроці між завданнями на запам'ятовування, виконання дій (репродуктивний спосіб діяльності) та завданнями, в яких необхідно аналізувати, співставляти, робити висновки та самооцінку.

6. На уроках вчитель знайомить учнів з програмним забезпеченням, використання якого зменшує витрати часу на виконання тих чи інших поставлених завдань.

7. Завдання мають бути спрямовані на розвиток валеологічних, екологічних та патріотичних цінностей в учнів, спонукаючи учнів дізнатися більше про існуючі проблеми та обговорити можливі шляхи її вирішення. Розроблена методика позитивно впливає на результати навчальної діяльності учнів, підвищує їх мотивації до навчання, інтерес до предмету та бажання до здобуття STEM професій.

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. П. Вашуленко, канд. пед. наук; Е. Г. Сердюк

У сучасному суспільстві зростає розуміння того, що підприємницьким умінням, знанням та установкам можна навчитися. Розвиток підприємницького мислення та підприємницької культури громадян може бути керований.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) досягнення мети повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких визначається «Підприємливість та фінансова грамотність».

У європейських освітніх стандартах і в Концепції нової української школи (основи стандарту освіти) підприємницька компетентність визначається багатьма складниками. Серед них: виявлення можливостей (визначення потреб і проблем, які потрібно вирішити), креативність, бачення (прогнозування), обґрунтоване мислення, самосвідомість та самоефективність, вмотивованість та наполегливість, фінансова та економічна грамотність, ініціативність, планування та управління, додання бар'єрів, пов'язаних з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпраця з іншими особами, навчання через досвід тощо.

Математика, як навчальний предмет, є одним із найважливіших ресурсів для формування підприємницької компетентності старшокласників.

Формування підприємницької компетентності відбувається через зміст навчального предмета, форми і методи організації навчання.

Засвоєння змісту основних математичних понять у старшій школі є основою формування підприємницької компетентності.

Інваріантна частина змісту математичної освіти у старшій школі реалізує підприємницький розвиток старшокласників через запровадження елективних курсів відповідної тематики. Наприклад: «Фінансова математика», «Задачі економічного змісту», «Математика прибутків» тощо.

Ефективність формування підприємницької компетентності залежить від запровадження в навчальний процес таких форм, методів і технологій навчання, які створюють можливості школярам виконувати ті ролі, завдання, шукати такі розв'язки проблем, робити такі відкриття, які їм доведеться застосовувати у повсякденному житті. Серед них: активні методи (мозкового штурму, занурення, евристичних запитань, дослідницький); інтерактивні (рольові ігри, пошуковий, проблемний виклад навчального матеріалу, кейс-метод); когнітивні (емпатії, смислового бачення, образного бачення, символічного бачення, порівняння, спостереження і ін.); креативні (методи зорієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів).

ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ МАТЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Н. І. Василюк

Фінансова грамотність є однією з найважливіших компетентностей освіти в Європі та об'єктом досліджень науковців різних країн світу. У 2014 році міжнародним рейтинговим агентством Standard & Poor's проводилося дослідження рівня фінансової грамотності населення у 143 країнах світу. За результатами звіту щодо світового рівня фінансової грамотності Україна в загальному рейтингу посіла 45 сходинку (40% дорослого населення є фінансово грамотним).

У навчальних програмах з математики передбачена реалізація наскрізної лінії «Підприємливість та фінансова грамотність». Необхідно розширити систему задач курсу математики основної школи через запровадження задач фінансового змісту. Наприклад, в 5-6 класах є доцільним використання задач, у яких необхідно визначити вартість покупки, з'ясувати, чи вистачить коштів для здійснення певної покупки. З метою стимулювання учнів до проектної діяльності, пропонуємо їм порівняти витрати та дохід своєї сім'ї за місяць, що минув. У 7 класі учням варто запропонувати розв'язувати сюжетні задачі на використання власних та родинних фінансів. Особливого значення надавати розв'язуванню задач на дослідження функцій і побудови графіків, задачам, що пов'язані з обміном валют. У 8 класі учням рекомендуються сюжетні задачі на використання взаємозв'язків економічних явищ, види та розрахунки податків, здійснення платежів, вартість товару, витрат і доходів тощо. У 9 класі школярам пропонується використовувати сюжетні задачі на розрахунок та аналіз фінансової спроможності родини, розрахунок обсягу сплачених податків, прийняття рішень стосовно особистих та колективних фінансових питань. Також доцільно пропонувати учням завдання на прочитання графіків і діаграм, аналіз ситуації або ж статистичних даних.

ПРАКТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОГО СКЛАДНИКА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

С. С. Тарнавська

Сучасна шкільна освіта спрямована на розвиток особистості. З огляду на це – курс математики, зокрема для початкової школи, має сприяти формуванню математичної компетентності учнів і, передусім, обчислювальних навичок.

Обчислювальний складник предметно-математичної компетентності передбачає готовність учня/учениці застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. Практичну спрямованість курсу математики, у т.ч. умінь здійснювати обчислювання, фахівці розглядають в широкому та вузькому сенсі.

У *широкому* – це уміння моделювати життєві ситуації засобами математики, їх опис, порівняння, прогнозування, планування, формулювання висновків, узагальнень, розвиток мислення.

У *вузькому* сенсі – це ознайомлення з тими математичними фактами, залежностями, співвідношеннями, використання яких пов'язане з життєвою практикою (порівняння чисел, виконання арифметичних дій з ними, знаходження значень числових виразів, порівняння значень однойменних величин і виконання дії з ними тощо).

Практична спрямованість обчислювальних навичок підвищує мотивацію шкільного навчання, активізує інтерес, зацікавленість, розумову (інтелектуальну) діяльність учня/учениці протягом уроку, навчального тижня, семестру, року.

Практична спрямованість обчислень забезпечується системною роботою з опанування учнями видами, способами обчислювальних дій як завдяки організації індивідуальної роботи учня/учениці, так і роботи в парі, групі. Для такої роботи добирають завдання, які потребують розв'язання соціально-значущих для учнів задач особистого, родинного чи загальнодержавного рівня. Цей підхід сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання та їх соціальній адаптації.

У свою чергу практичне спрямування дослідження математичної проблеми збагачує учня/учениці теоретичними відомостями, стимулює до пошуку нової змістової інформації, розширює діапазон обізнаності.

Обчислювальні навички в учнів початкових класів мають формуватися усвідомлено, поступово, відповідно до розширення множини-концентру чисел, з використанням різноманітного за формою та змістом наочного, практичного матеріалів. Такий підхід гарантуватиме стійкі, міцні, раціональні, практичні обчислювальні вміння та навички, оскільки на їхній основі будується увесь початковий курс навчання математики, навчання математики в основній та старшій школах, вивчення інших навчальних предметів та курсів.

НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НАУКОВО–МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003077. **Роки виконання:** 2015 – 2017.

Науковий керівник: В. В. Лапінський канд. фіз.-мат. наук, доцент,
провідний науковий співробітник

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

- **виявлено** основні закономірності застосування засобів ІКТ на уроках поглибленого вивчення інформатики в основній школі, зокрема: робота з програмними емуляторами, робота з навчальними матеріалами в електронному вигляді й у вигляді твердих копій;

- **визначено** принципи формування змісту методичних посібників: принцип виховного навчання, принцип науковості й доступності, принцип системності навчання, принцип свідомого засвоєння знань і розумової активності, принцип наочності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, принцип врахування індивідуальних особливостей учнів тощо;

- **підтверджено** ефективність прийому «програмування “за зразком”», відновлення алгоритму за кодом програми, застосування методу укрупнених дидактичних одиниць як способу формування змісту навчання та його подання у підручниках;

- **конкретизовано і деталізовано** результати дослідження у навчальних програмах з інформатики для основної школи загальноосвітніх навчальних закладів (програма 5–9 класів) і класів (закладів) із поглибленим вивченням окремих предметів (8–9 класи).

Основні наукові результати реалізовано в підручниках Інформатика–7, Інформатика–8 та Інформатика–9 (отримано відповідні грифи МОН України), посібниках для вчителів, доведено до наукового і освітянського загалу шляхом опублікування в друкованих виданнях, засобах мережі Інтернет.

Експериментальні дослідження проводились у ліцеї «Престиж» м. Києва, фізико-математичній гімназії № 17 м. Вінниці, гімназії № 153 м. Києва.

Підготовлено й оприлюднено підручник, що отримав гриф МОН України:

Інформатика : підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. з поглибленим вивченням інформатики / А.М. Гуржій, Л.А. Карташова, В.В. Лапінський, І.С. Войтенко. – Львів : Світ, 2016. – 390 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук, доцент

Поява інформаційного технологічного (ІТ) складника середовища існування людини є об'єктивним процесом, який породжується соціально

значущою діяльністю особистості. Цей складник обумовлений взаємодією людини, природи й соціуму і створює нові можливості для людини в кожній її конкретній діяльності. Освіта як одна з визначальних галузей діяльності людини також необхідно зазнає впливу ІТ, тим більшого, чим вищим є рівень розвитку цих технологій у певному соціумі. Результати дослідження розвитку суспільства, пізнання і прийняття ним законів розвитку, дозволяє дійти певних висновків щодо можливих впливів ІТ на процеси, які відбуваються в системах освіти різних країн, змін завдань, які постають перед ними, зокрема – підготовки нового покоління до продуктивної життєдіяльності в інформатизованому (комп'ютеризованому) середовищі.

Позитивні результати, отримані в процесі застосування у навчанні ІТ (цифрових освітніх ресурсів, електронних засобів навчання тощо), дають всі підстави сподіватись на блискуче майбутнє для освіти за умов їх науково обґрунтованого й педагогічно виваженого застосування. Аналіз стану навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та тенденцій розвитку суспільства дає можливість спрогнозувати подальший розвиток системи освіти у зазначеному вище напрямі, завдання діяльності якої мають визначатися соціумом, умовами розвитку суспільства та внутрішніми цілями й потребами самої системи.

Навчальний предмет «Інформатика» за своєю сутністю є інтегративним, його зміст формується як результат аналізу широкого кола галузевих знань. Чинними програмами, які є результатом творчої роботи груп висококваліфікованих у галузі навчання інформатики фахівців, відображено доступний для засвоєння учнями відповідних вікових категорій зміст, орієнтований на формування як предметних (галузевих) компетентностей, так і на створення підґрунтя для формування надпредметних компетентностей, відображення змістових ліній, що інтегрують як результат навчання знання багатьох предметів і створюють передумови ефективної соціалізації особи в інформаційному суспільстві.

Важливим складником цілей навчання інформатики в школі є формування в суб'єктів навчання компетентностей в основах наук. Ці компетентності мають бути сформовані на основі набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, досвіду навчальної та життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтирів.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКТ-компетентність) як ключова — це здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчальній, дослідницькій і повсякденній діяльності задля вирішення задач, які виникають у реальному житті.

Важливість поглибленого вивчення інформатики у загальноосвітніх навчальних закладах нині посилюється кількома чинниками, найважливішими з яких є економічні, зокрема – необхідність забезпечення галузей господарства фахівцями з ІТ. У навчанні інформатики необхідним є й дотримання наскрізних змістовних ліній освіти, а саме: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність», які відображають провідні соціально й особистісно

значущі ідеї, визначені у модернізованих навчальних програмах та мають послідовно розкриватися у змісті навчання й плануванні навчально-виховного процесу інформатики.

Чинні програми навчання інформатики в основній школі (як для загальноосвітніх навчальних закладів, так і для навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу) побудовано, з використанням отриманих у процесі дослідження результатів, таким чином, що вивчення більшості змістових ліній має два концентри — 5–7 класи і 8–9 класи. Авторський колектив, який здійснював доопрацювання програми навчального курсу «Інформатика» для 5–9 класів у 2017 році, використав для її створення розвивально-компетентнісний підхід. Програма передбачає формування предметних та ключових компетентностей, а також розвиток мисленнєвих навичок. Виокремлено й деталізовано роль навчання інформатики у формуванні ключових компетентностей.

Складність принципів функціонування засобів ІТ, неможливість подання вичерпного опису їх роботи без залучення знань, недоступних для сприйняття людиною без спеціальної підготовки, свого часу викликала відмову від намагання хоч якось пояснювати їх, що було відображено в концепції «користувацького підходу» до навчання інформатики у загальноосвітніх навчальних закладах. Нині вже учням 8-го класу доступні багато з можливих пояснень принципів функціонування засобів ІТ. Слід ураховувати, що використання засобу діяльності (у нашому випадку — комп'ютера) найбільш ефективним є тоді, коли людина розуміє основні принципи його функціонування. Цього можна досягти, якщо подати учням максимально спрощені, але достовірні відомості щодо зазначених принципів – це досить важко, не всі учні повністю це зрозуміють, але всім має бути надано шанс цього досягти.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. П. Семко

Реформування освіти полягає не лише в оновленні змісту шкільних предметів, їх кількості й назв. Для вчителя реформування освіти полягає в першу чергу в оновленні методик навчання, осучасненні форм і методів, що використовуються на уроці й позаурочній діяльності. Нині настала потреба шукати нові концептуальні підходи до методики навчання програмних засобів і необхідності викладати загальні принципи побудови й функціонування ІКТ.

Важливим методичним підходом до вивчення поглибленого курсу інформатики є компетентнісний підхід. Цей підхід забезпечує належну результативність навчання, а саме предметну інформатичну компетентність та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. Компетентнісний підхід спрямовується насамперед на формування в учнів самоосвітньої компетентності. Відповідно до цього кінцевим результатом навчання мають

стати предметна інформативна та ключові компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язбережувальна тощо. Інформаційно-комунікаційна компетентність є одночасно і предметною. Тому вона розглядається як здатність учнів застосовувати на практиці набуті знання, уміння, навички, способи діяльності щодо добору та застосування відповідних ІКТ для пошуку необхідних відомостей, їх аналізу, організації, перетворення, зберігання, передавання.

У чинних навчальних програмах з поглибленого курсу інформатики поєднано знаннєві та діяльнісні компоненти вимог до результатів навчання з компетентнісними компонентами.

Мета поглибленого курсу інформатики в основній школі досягається шляхом формування в учнів практичних умінь і навичок роботи з основними складниками сучасного апаратного і програмного забезпечення комп'ютера, ознайомлення з функціональним призначенням основних пристроїв комп'ютера, з основами технології розв'язування задач за допомогою комп'ютера, починаючи від їх постановки й побудови відповідних інформаційних моделей і закінчуючи інтерпретацією результатів, отриманих за допомогою комп'ютера.

Виходячи з поставленої мети, нами були розроблені методичні посібники для вчителів основної школи «Інформатика, 7,8,9». Викладання поглибленого курсу інформатики в основній школі вимагає від учителів володіння новітньою методикою навчання, яка суттєво відрізняється від традиційної методики навчання загальноосвітніх дисциплін й усталеної методики навчання інформатики у школі. Саме для опанування цієї методики й були розроблені ці посібники.

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

І. В. Бірілло, канд. пед. наук

Інформатизація архітектурного проектування, зокрема, все більш широкое використання архітекторами у процесі своєї діяльності спеціалізованих САПР та програмних засобів статичної й динамічної візуалізації проектів потребує адекватної комплексної модернізації усіх компонентів системи підготовки майбутніх фахівців в університеті.

Метою публікації є розгляд можливостей впровадження «хмарних» технологій в процес архітектурного проектування під час підготовки майбутніх архітекторів.

Педагогічна інноватика ґрунтується на новітній технології «хмарних обчислень» і дає змогу успішно долати труднощі з одночасним залученням студентів до опанування сучасних мережевих технологій.

Останніми інноваціями провідної в галузі розробки архітектурно-будівельних САПР компанії Nemetschek, є обробка алфавітно-цифрової інформації для архітектурних елементів, прив'язки до програмного забезпечення SCIA

Engineer, а також тривимірне подання моделей об'єктів за допомогою продукту Virtual Reality. За допомогою AX 3000 Virtual Reality користувачам пропонується близьке до реальності просторово-художнє уявлення, візуалізація проекту та його оточення в реальному часі.

Упровадження у навчальний процес «хмарних» технологій архітектурного проектування під час вивчення дисципліни «Комп'ютерні технології в архітектурному проектуванні» у Національному авіаційному університеті, при підготовці магістрів, підвищує якість та прискорює процес архітектурного проектування. Майбутні архітектори, в процесі виконання семестрової роботи, створені в середовищі САПР Allplan моделі об'єктів, імпортують їх на відкриту центральну платформу від Nemetschek - Vimplus, що об'єднує всю інформацію по конкретному об'єкту та надає різні інтерактивні сервіси. Навігація в проекті можлива по моделі та по структурі об'єкту. Для зручності, робота з інтерфейсом можлива в двох режимах – desktop та touch. Оскільки, Vimplus виконує візуалізацію моделей об'єктів на основі концепції шарів, то можна управляти видимістю окремих елементів та моделей в проекті. Хмарний сервіс дозволяє узгоджувати перепланування, розташування архітектурних елементів, вчасно знаходити та усувати помилки тощо. Функціональними можливостями роботи є: перемикання видів моделі на стандартні напрямлення проєкцій; розріз моделей по стандартним та довільним площинам; виміри відстаней між точками, коригування розмірів приміщень, величин вікон, матеріалів тощо; зміна умов освітлення; збереження поточного зображення на екрані тощо. З таким представленням проекту комунікації піднімаються на новий рівень, і проектувальники набувають тим самим конкурентну перевагу. Відповідно, майбутні архітектори, під час виконання та розробки власних проєктів, опановуючи технологію управління проєктами, стануть найбільш затребуваними фахівцями на ринку праці й спричинять подальший прискорений розвиток таких сервісів.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Л. В. Пономаренко

Найбільш характерним явищем сучасного етапу розвитку цивілізації є лавинний зріст обсягу інформації та залучення інформаційних ідей, засобів та технологій до кожної галузі людської діяльності. Швидкий розвиток технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, розповсюдження інформаційно-комунікаційних і креативних технологій створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчого потенціалу людини в процесі навчання та забезпечення наступності навчання між різними ланками освіти. Тому метою нашої роботи було розробити рекомендації вчителям щодо використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі з метою створення ефективної взаємодії вчитель-учень.

Розвиток педагогіки як науки характеризується не тільки новаціями в галузі методів, способів та організаційних форм навчання. На різних етапах навчання з технічним розвитком відбувалося інтенсивне впровадження у навчальний процес різноманітних засобів наочності, технічних засобів. Все це здійснювалося з однією метою: підвищення ефективності навчального процесу в цілому й інновацій, які запроваджуються. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес початкової школи є необхідним і перспективним.

Дитина приходить до школи у 6–7 років. Вона має необхідний для навчання рівень психічного розвитку, що характеризується розвинутою пам'яттю, гостротою і свіжістю сприйняття, допитливістю, яскравістю уяви, умінням керувати увагою тощо. Це об'єктивний бік психологічної готовності. Тепер щодо суб'єктивної психологічної готовності. З приходом дитини до школи різко змінюється не тільки уклад її життя, але й соціальний статус, ігрова діяльність відходить на другий план, провідною стає діяльність навчальна. Головним обов'язком стає навчання – серйозна і важка справа, яка вимагає від молодшого школяра великих вольових зусиль. Як наслідок, інтерес до навчальної діяльності в дитини поступово починає знижуватися.

Завдяки використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це здійснює значний вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів. Тим більше, що молодші школярі уже готові до роботи з ІКТ: вони знають, що таке комп'ютер, у більшості випадків уміють ним користуватися, у них відсутній психологічний бар'єр: діти не бояться машини.

Таким чином, результати досліджень свідчать про необхідність підготовки педагога до використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у професійній діяльності; потребою широкого впровадження засобів інформаційних технологій у навчально-виховний процес; впливом комп'ютерних засобів на результати навчальної діяльності; залежністю відповідно сформованого навчального середовища з результатами навчання і виховання школярів; визначенням місця й ролі комп'ютерних технологій у структурі особистісно-орієнтованого навчального середовища.

НАВЧАННЯ ДИЗАЙН-ПРОЕКТУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ГРАФІЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

І. О. Єрмак

Аналіз науково-педагогічної та спеціальної літератури та власний педагогічний досвід підтверджують думку автора, що в суспільстві стрімко зростають вимоги до рівня якості професійного продукту. У цьому контексті дизайнерський продукт стає необхідним і важливим чинником завоювання гідного місця у міжнародному просторі, що утворює як нашу державу так і особистість

вітчизняного митця у цьому просторі. Належний рівень сформованості інформаційно-графічної культури задовольняє суб'єктивну потребу особистості у творчій самореалізації і саморозвитку та сприяє соціальній адаптації громадян. Успішність формування інформаційно-графічної культури залежить від особистого прагнення (цілеспрямованості) конкретної людини повною мірою реалізувати свої можливості й природньо обумовлені здібності.

Результати дослідження проблеми дають ключ до конструювання системи моделей навчання майбутніх дизайнерів, спрямованої на виконання таких освітніх завдань:

1) розвиток світоглядних, громадянських та спеціальних компетентностей студента;

2) формування творчої особистості студента-дизайнера, готового до самостійної роботи в різних сферах життєдіяльності – виробничої, духовної, сімейної, наукової; вміння знайти своє місце у житті суспільства; високо професійно й компетентно реалізувати свої здібності – тобто бути конкурентно спроможним та практично здатним до дизайн-проектування у ринкових умовах.

У процесі навчання основам дизайну з використанням програмних засобів мають зреалізуватися такі практичні задачі:

– ознайомлення суб'єктів навчання з основними можливостями, які надаються митцю найбільш популярними програмними засобами для підтримки дизайнерської діяльності;

– формування в студентів умінь і навичок створення зображень з використанням палітр текстур, фактур та кольору, застосування фільтрів та ефектів, вбудованих у зазначені програми;

– системою спеціальних завдань сприяти розвитку творчого мислення студентів-дизайнерів;

– за допомогою вивчення теоретичних та практичних базових понять комп'ютерної графіки розвинути інформаційно-візуальну й естетико-критеріальну професійну культуру майбутніх фахівців з дизайну.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: РК0115U003082. Роки виконання: 2015-2017рр.

Науковий керівник: А. М. Тарара, кан. фіз.-мат. наук, с. н.с., доцент, завідувач
відділу технологічної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– **визначено** стратегічні напрями розвитку технологічної освіти в загальноосвітній школі в контексті взаємозв'язку структури й змісту початкової, основної та старшої школи;

– **визначено й обґрунтовано** основні напрями реформування змісту профільної технологічної освіти та необхідність комплексного розв'язання проблем освітньої галузі «Технології»;

– **визначено** концептуальні положення (аспекти) теорії формування творчої особистості учня у процесі профільного навчання технологій у старшій школі;

– **запропоновано** новий підхід до визначення структури технологічного профілю навчання, що відповідає пріоритетним напрямам інноваційного розвитку України;

– **доведено**, що проектування змісту спеціалізацій технологічного профілю навчання старшокласників має здійснюватись у системі неперервної технологічної освіти з дотриманням принципів наступності з основною й перспективності з вищою школами;

– на підставі узагальнення результатів експериментальної апробації розроблених матеріалів (навчальних програм, посібників) **виконано коригування результатів** теоретичних досліджень (теоретико-методологічних засад та наукової основи проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі);

– науковцями відділу **завершено** написання колективної монографії «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі», яку затверджено на Вченій раді Інституту педагогіки;

– результати дослідження теми НДР «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» (з питань науково-технічної й художньо-проектної творчості, української народної вишивки, машинознавства) **впроваджено** у навчальні програми спеціалізацій для профільного навчання технологій у старшій школі, модернізацію й розроблення яких було організовано МОН України у I-II кварталі 2017 року;

– **розроблено** 4 педагогічні технології реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі;

– **розроблено** технологію системного проектування змісту спеціалізацій для профільного навчання старшокласників.

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук

Головним результатом дослідження теми «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» науковцями відділу технологічної освіти стали важливі теоретичні розробки: теоретико-методологічні засади та наукова основа проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. Заслуговує на увагу розроблена технологія системного проектування змісту спеціалізацій технологічного профілю навчання старшокласників. Її унаочнює розроблена структурно-функціональна модель, яка містить такі блоки: концептуально-методологічний, процесуальний, операційно-змістовий, результативний, зміст яких висвітлює повний процес створення змісту від формування задуму до отримання кінцевого результату. Отримані результати сприятимуть проектуванню фахівцями ефективного змісту не тільки профільної технологічної освіти старшокласників, а й змісту в інших сферах життєдіяльності людини (зокрема, змісту інших навчальних профільних дисциплін), що забезпечує методологічне значення результатів дослідження.

Розроблене наукове обґрунтування проектування змісту покладено в основу (як приклад реалізації теоретичних розробок) проектування 4-х програм та 4-х посібників для профільного навчання технологій у старшій школі, які відповідають пріоритетним напрямам інноваційного розвитку промисловості України та соціальної сфери, є спеціалізаціями технологічного профілю навчання старшокласників (профільними предметами освітньої галузі «Технології»): «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Основи машинознавства», «Українська народна вишивка». Спроектований зміст зазначених спеціалізацій сприятиме підвищенню ефективності профільного навчання технологій у старшій школі.

Здійснено експериментальне апробування спроектованого змісту навчальних програм та посібників у навчальному процесі старшої школи. Виконано кількісний та якісний аналіз результатів формувального експерименту, узагальнення результатів експериментальної апробації розроблених матеріалів. За результатами експериментального апробування змісту скориговано наукове обґрунтування проектування змісту профільного навчання технологій та спроектований зміст.

Обґрунтовані теоретично й перевірені експериментально результати дослідження теми *подано* в рукописі планової колективної монографії «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі».

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше розроблено:

– теоретико-методологічні засади й наукову основу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі;

- низку різнопланових моделей, які відображують різні аспекти проектування змісту й профільного навчання технологій у старшій школі;
- 4 педагогічні технології реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі;
- технологію системного проектування змісту спеціалізацій для профільного навчання старшокласників.

Також визначено:

- стратегічні напрями розвитку технологічної освіти в загальноосвітній школі в контексті взаємозв'язку структури й змісту початкової, основної та старшої школи;
- основні напрями реформування змісту профільної технологічної освіти та необхідність комплексного розв'язання проблем освітньої галузі «Технології»;
- концептуальні положення теорії формування творчої особистості старшокласника у процесі профільного навчання технологій у старшій школі;
- принципи і критерії проектування й розроблення змісту спеціалізацій для профільного навчання технологій у старшій школі;
- зв'язки між окремими спеціалізаціями технологічного профілю й основами наук (фізика, хімія, інформатика, біологія).

Інноваційний зміст профільного навчання технологій у старшій школі, спроектований на обґрунтованій теоретичній основі, сприятиме адаптації й самореалізації старшокласників у сучасному високоінформаційному та високотехнологічному суспільстві, розвитку творчих здібностей, формуванню предметних і ключових компетентностей, свідомому виборі своєї майбутньої професійної діяльності і реалізації набутого творчого потенціалу в ній.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Т. С. Мачача, канд. пед. наук

Формування змісту шкільної технологічної освіти як педагогічної моделі соціального досвіду людства, який є тотожним за структурою, а не за обсягом, людській культурі, взятій в контексті культури організації виробництва ґрунтується на таких методологічних засадах:

- **самоцінність учня.** Кожен учень, не залежно від віку та рівня освіти, наділений здібністю до самоактуалізації – здійснення свого творчого потенціалу. Зміст технологічної освіти не є самоціллю, а засобом розвитку особистості учня;

- **духовно-матеріальні цінності.** Задоволення потреби учнів у творенні духовних і матеріальних цінностей, вияву людської і національної гідності. Зміст технологічної освіти культивує єдність волі, розуму, емоцій та інтуїції учнів через умотивоване виконання особистісно й соціально доцільних проєктів у взаємодії з іншими;

- **пізнання та перетворення дійсності.** Фундаментальним освітнім об'єктом змісту профільного навчання технологій є проектно-технологічна діяльність, в якій усвідомлено здобуваються базові знання, формується предметна проектно-технологічна компетентність та яка інтегрує всі види сучасної виробничої діяльності: від творчого задуму до його реалізації;

- **культура організації виробництва.** Технологічна освіта є складовою організаційного типу проектно-технологічної культури, яка активно формується в усіх сферах сучасного виробництва, а тому основні складові цієї культури (проектування, технологія реалізації, рефлексія) мають бути смислотвірною системою, змістово-процесуальною основою технологічного профілю навчання;

- **розв'язування реальних життєвих проблем.** Культурний розвиток особистості, формування ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей передбачає розвиток природних, діяльнісних й особистісних здібностей учнів під час створення соціально й особистісно значущих виробів, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій;

- **ключові та предметна проектно-технологічна компетентності.** Контроль, оцінювання й самооцінювання прогресу в навчанні передбачає діагностику нарощення рівнів сформованості операційно-діяльнісної, ціннісно-сислової і соціально-комунікативної компетентностей як складників предметної;

- **соціально-професійне самовизначення.** Технологічна освіта розвиває творчі здібності в спорідненій діяльності, готує до професійного життя, що швидко змінюється, розвиває мобільність, підприємливість, здатність творити виробничу культуру власного народу, держави;

- **об'єктивація оцінки індивідуальних можливостей.** Створення умов для свідомого та адекватного самовизначення щодо подальшого професійного шляху.

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ОСНОВ МАШИНОЗНАВСТВА

В. І. Туташинський, канд. пед. наук; О. В. Кохан

Основними результатами фундаментального дослідження з проектування змісту профільного навчання старшокласників стали навчальна програма, посібник «Основи машинознавства» та інноваційна технологія викладання профільного спецкурсу.

У програмі та посібнику розкриваються сучасний зміст спецкурсу «Основи машинознавства» для профільного навчання старшокласників, а також методика його викладання, рекомендації щодо застосування засобів навчання.

Спецкурс складається з інваріантних розділів: «Людина, машини і технічні системи», «Деталі та механізми машин», «Проектування та конструювання машин», «Технології машинобудівного виробництва», «Соціально-трудова і професійна орієнтація», що забезпечують неперервність змістових ліній освітнього стандарту з технологій, а також чотирьох модулів з розроблення та виконання навчальних проектів, які надають можливість розвивати особистісні

якості учнів, їх творчі можливості, сприяють усвідомленому вибору майбутньої професії й спеціальності та допрофесійній підготовці старшокласників.

Зміст програми й посібника відображає тенденцію європейської освіти щодо наближення академічної та допрофесійної підготовки й сприяє навчально-методичному забезпеченню профільної диференціації навчання, вивченню техніки й технологій за вибором учнів відповідно до їх інтересів і намірів щодо продовження освіти та здобуття майбутньої професії.

Посібник містить навчальні матеріали про стан та перспективи розвитку різних галузей машинобудування, класифікацію машин, націлює на освоєння інноваційних технологій і підготовку фахівців для роботи в Україні.

Посібник адресований вчителям трудового навчання й технологій, методистам інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також, як показали результати апробації рукопису, може використовуватися викладачами машинознавства вищих навчальних закладів.

На основі експериментальної перевірки навчальної програми й посібника можна стверджувати, що зміст профільного навчання з основ машинознавства суттєво впливає на підвищення обізнаності учнів з техніки й технологій, формування проектно-технологічної компетентності старшокласників та їх професійне самовизначення.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ»

В. В. Вдовченко, докт. філософії

Під час проведеного нами фундаментального дослідження у 2015-2017 роках за підтемою «Проектування змісту й методики профільного навчання у старшій школі за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість»» (далі «ХПТ»), проведено науково-педагогічний пошук, завдяки якому на профільному рівні вперше комплексно застосовано та апробовано в педагогічній практиці такі психодіагностичні методики:

1. Методика «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є.О. Климова щодо спеціальних здібностей.

2. Методика діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса.

3. Модифікований варіант анкети «Ставлення до обраної професії». В. Вдовченка.

4. Методика творчих здібностей Є. Торренса для дослідження невербального аспекту креативності (субтест «Завершення малюнків»).

5. Методика оцінки творчих здібностей С. Медніка для дослідження вербального аспекту креативної активності.

Застосування декількох методик дозволило старшокласникам провести самотестування й більш точно зробити подальший професійний вибір. Введена в навчально-виховний процес комплексна психодіагностична методика

розв'язує найбільш актуальні проблеми технологічної освіти старшокласників з практичного профорієнтаційного свідомого вибору спеціальностей для особисто зорієнтованого подальшого навчання у виші, для оволодіння фахом художньо-проектного напрямку. Правильний вибір старшокласниками подальшої спеціальності, факультету та фаху у ВНЗ, в сучасних умовах інтеграції української освіти у європейський освітній простір, набувають особливого значення, сприяють конкурентноздатності старшокласників, як випускників профільних ЗНЗ та абітурієнтів вишів в Україні та за кордоном.

Розв'язана наукова проблема методичного супроводу профільного навчання за спеціалізацією «ХПТ» ґрунтується на теоретичній концептуальній чіткості нових науково-педагогічних рішень в авторській педагогічній технології та методиці навчання технологій, висвітлених у підготовленому за час дослідження посібнику для профільного навчання учнів у 10-11 класах «Художньо-проектна творчість».

Методика дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості є своєчасною й перспективною, оскільки її спрямовано на підвищення ефективності цілеспрямованого для кожного учня профільного навчання технологій у ЗНЗ. На широкому масиві пошукової, експериментальної та методичної роботи доведено, що в Україні є наукове підґрунтя для зміни та впровадження в педагогічну практику профільної школи науковообґрунтованої комплексної психодіагностичної методики за спеціалізацією «ХПТ». Актуальність та доцільність виконаного дослідження мають реальні перспективи для поліпшення профільного навчання.

Експериментально апробована та впроваджена в навчально-виховний процес ЗНЗ України, інноваційна модель методичної системи професора Вдовченка В.В., ефективно реалізує зміст спеціалізації «ХПТ» (форми й методи реалізації змісту, педагогічні технології профільного навчання тощо). Апробація теоретичних положень автора підтверджено результативністю у спеціально створеному освітньому середовищі в технологічній освіті для висвітлення методичної системи досліджуваної спеціалізації. Виконане ґрунтовне науково-педагогічне дослідження дозволило отримати якісно нові наукові знання, пов'язані з обґрунтуванням науково-методичних засад комплексної психодіагностичної методики за досліджуваною спеціалізацією. Результати дослідження продемонстрували можливість практично реалізувати педагогічну теорію в методиці профільного навчання технологій у навчально-виховному процесі профільної школи.

ПРАКТИЧНА ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА «ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ» ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

В. В. Вдовченко, доктор філософії; І. П. Бабка

У посібнику розкрито методичні прийоми профільного навчання учнів у 10–11 класах зі спеціалізації «Художньо-проектна творчість» (далі «ХПТ»).

Кваліфіковано розроблено та апробовано подані у посібнику авторська модель комплексної профдіагностики та методикаїї реалізації в профільному навчанні старшокласників. Самодіагностування за п'ятьма психо-діагностичними методиками та інтерпретація результатів діагностування сприятиме свідомому науково обгрунтованому вибору особисто зорієнтованої художньо-проектної діяльності в подальшому навчанні у вищій школі та трудовій діяльності.

Уперше автором посібника розкрито цілісний процес визначення професійних уподобань старшокласників у художньо-проектній сфері за допомогою науково обгрунтованого методу іпрофдіагностичних тестів.

Учням надано можливість цілеспрямовано та свідомо обгрунтувати та спрогнозувати свій нинішній і майбутній професійний вибір для навчання у вищій школі та професійній діяльності за фахом, з огляду на особливо актуальну характерну особливість психології дизайнера та фахівців художньо-проектної сфери, які не тільки гармонізують довкілля сьогодення, а й володіють критичним, системним, прогностичним мисленням.

Автором посібника акцентується увага учнів на професійному, прогностичному, проектно-художньому погляді майбутнього дизайнера та фахівців художньо-проектної сфери, спроможних науково обгрунтовано закласти фундамент національної культури на сучасному етапі міжнародної інтеграції в сферах промислового виробництва, обслуговування, мистецтва, культури, науки.

З позицій дидактики технологічної освіти особливу увагу приділено методичним матеріалам для підготовки вчителя технології за різними типами уроків (занять) з технології в 10–11 класах:

1. Урок формування нових знань.
2. Урок застосування та формування нових умінь і навичок.
3. Урок узагальнення та систематизації знань, умінь, навичок.
4. Урок перевірки знань, умінь і навичок.
5. Комбінований урок (2 варіанти).

Для кожного уроку розписано буквально щохвилино, методичні рекомендації щодо структури уроку. Класичну дидактику технологічної освіти практично реалізовано в методиці профільної підготовки за спеціалізацією «ХПТ» з технології у 10–11 класах.

У доступній для вчителя технології й учня старших класів подано відмінності та особливості професійного (етапи професійного проектування виробів, їх зміст) і навчального проектування (послідовність операцій у навчальному проектуванні) за такою структурою: 1. Формулювання задуму. 2. Графічний проект. 3. Пошукова конструкція (модель, макет, композиція). 4. Створення виробничого зразка.

Саме завдяки науково узгодженій диференціації між етапами професійного проектування виробів, їх змісту й навчального проектування, структура навчального проекту для 10–11 класів не є абстрагованою й відірваною від виробництва, а є науково адаптованою для навчального процесу профільної підготовки за спеціалізації «ХПТ».

Зразки план-конспектів із технології для 10–11 класів демонструють класичні приклади дидактики технологічної освіти в сучасній методиці профільної підготовки за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість» з технології в 10–11 класах.

Науково обґрунтовані та експериментально апробовані матеріали посібника рекомендовано Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України для друку та впровадження в навчально-виховний процес профільної школи. Матеріали посібника будуть корисними для тих, хто цікавиться дидактичними, профорієнтаційними аспектами профільної художньо-проектної освіти: дизайнерам-викладачам, учителям трудового навчання, які займаються допрофільним навчанням, вчителям технологій, вчителям образотворчого мистецтва й дизайну, викладачам і студентам педагогічних факультетів ВНЗ, науковцям, батькам майбутніх абітурієнтів дизайнерських і педагогічних факультетів, ВНЗ.

ПОСІБНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ – СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ НЕПЕРЕРВНОЇ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ

В. В. Вдовченко, Н. М. Сорочан

Навчальний матеріал науково-методичного посібника для вчителя технології спрямовано на здобуття предметної компетентності в навчальній діяльності майбутніми дизайнерами та фахівцями художньо-проектної сфери, у процесі художньо-проектної, предметно-перетворювальної діяльності. Експериментально апробовані, висвітлені автором спільні методичні підходи для вивчення різних видів дизайну, є системотворчим чинником для подальшого розвитку в старшокласників здібностей до проектно-прогностичної діяльності, творчого мислення, необхідних для подальшої дизайнерської та художньо-проектної діяльності, як в профільній, так й у вищій школі.

Підготовлений посібник є важливим складником неперервної системи національної художньо-проектної освіти, розробленої професором В.В. Вдовченком (початкова – 1–4 класи; загальна – 5–9 класи; профільна – 10–11 класи; професійна – ВНЗ. Дотримання автором дидактичних принципів наступності й перспективності в укладанні науково-методичних матеріалів дозволяє поступово засвоїти загальні принципи єдності трьох видів проектування – словесного (вербального), колірно-графічного (візуального), предметно-пластичного (об’ємно-просторового) та взаємозалежність трьох етапів цілісного процесу проектування – дизайнерського (дизайнерський проект), конструкторського (конструкторський проект), розробка технології виготовлення промислового тиражного зразка (проект інженера-технолога).

Посібник має такі розділи: 1. Стандартизовані державні вимоги для профільного навчання технологій у старшій школі спеціалізацією «Художньо-проектна творчість» (далі «ХПТ»). 2. Зміст навчальної програми «ХПТ».

3. Психолого-педагогічне дослідження психологічних особливостей професійної спрямованості учнів профільних класів. 4. Компетентності профільної підготовки за спеціалізацією «ХПТ» та вимогами довузівської підготовки за спеціалізацією «Дизайн». 5. Професії із художньо-проектної творчості. 6. Методичні рекомендації для проведення занять з технології у 10–11 класах.

Актуальність науково-методичного дослідження для вчителя технології визначається вимогою української національної педагогічної науки системно навчати старшокласників усім видам дизайну та основним підходам з оволодіння художніми техніками за допомогою новітніх педагогічних технологій. Експериментально апробовану з допомогою посібника нову авторську педагогічну технологію розвивального навчання в освітній галузі «Технології» для профільного навчання технологій у старшій школі викладено у «Методичних рекомендації для проведення занять з технології у 10–11 класах» (Розділ 6.).

З допомогою матеріалів посібника вдалося практично реалізувати синтез взаємодоповнюючих теоретичних та методичних положень, що надає вчителям технології раціональній інструментарій для профільного навчання технологій за спеціалізацією «ХПТ».

Практичне значення дослідження полягає в тому, що узагальнений та систематизований професором В.В. Вдовченком науково-методичний матеріал буде широко використаний для профільного навчання технологій за спеціалізацією «ХПТ».

Матеріали посібника викладено сучасним понятійно-термінологічним апаратом, за результатами глибокого рівня пошуку та узагальнення тематичного матеріалу для його впровадження в навчально-виховний процес профільної школи.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК АКТИВНИМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

Реєстраційний номер: 0115U003084. **Роки виконання:** 2015–2017 рр.
Науковий керівник: Л. М. Калініна, д-р. пед. наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

– *методологічно обґрунтовано* та експериментально перевірено в управлінській практиці закладів освіти стан впровадження механізмів державного управління ЗСО як систему-конфігуратор, яка регулює потоки системи ЗСО, зміна яких детермінує рівні системи ЗСО, і проявляється в сукупності матеріальних та ідеальних компонентів – цільового (сервісного щодо надання якісної освіти та рівного доступу до неї замовників освіти), нормативно-правового (регламентація взаємодії суб'єктів управління, громадського самоврядування та замовників освіти на партнерській основі, засадах теорії дитиноцентризму (В. Кремень) та теорії управління активними складноорганізованими системами, запровадження комплексу механізмів управління, самоорганізації та інноваційного розвитку), організаційного (процедури ухвалення управлінських рішень в управлінському циклі, запровадження комплексного організаційного механізму управління та організаційної культури школи та учасників взаємодії), інформаційного (система інформаційно-аналітичного забезпечення управління, моніторингу якості освіти), мотиваційного (як засіб «перетворення руху» – управлінської енергії суб'єктів взаємодії в енергію керованої системи);

– *обґрунтовано модель* комплексного механізму управління як систему базових механізмів управління розвитком закладів освіти та ЗСО (механізм підготовки й розвитку педагогічного персоналу, механізм координації, контенту освіти, освітньо-інформаційного середовища, інформатизації, організаційно-економічних механізмів, механізмів розвитку та саморозвитку персоналу та освітнього процесу, оцінювання та експертизи, цільовизначення й менеджменту/фінансування системи ЗСО, інвестиційних механізмів) та технологій їх реалізації в освітню практику;

– *обґрунтовано* ЗСО як державну послугу, що включає різні типи послуг (адміністративні, управлінські, освітні, медичні та ін.), які потребують стандартизації, *визначено та ідентифіковано* ЗСО та заклад освіти як об'єкти управління та самоврядування, як «м'які» системи та соціоекономічні складноорганізовані освітні організації на засадах методологій системної динаміки й м'яких систем, що детермінувало методологічні основи проектування механізмів управління як активних динамічних складників систем управління;

– *визначено й охарактеризовано громадсько-активну школу* як активну, поліструктурну, стохастичну та неврівноважену освітню систему,

утворену з сукупності організаційної, соціотехнічної, інформаційної, аналітичної, педагогічної, дидактичної, виховної, фінансово-економічної, нормативно-правової підсистем та об'єктом управління.

- **охарактеризовано феномен** управління закладом освіти як складноорганізованою освітньою системою є нелінійним процесом, характеризується кількісною мірою – зменшенням ентропії як мірою ймовірності розвитку активних освітніх систем, антиентропійною спрямованістю та самоорганізацією, єдністю процесів управління, інформації та ентропії; базується на принципах синергетики: нового синергетичного розуміння суб'єктами управління освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища та інформаційного суспільства, визнання неоднозначності одержаних результатів суб'єктами управління та результатів освітнього процесів як наслідку їхнього ймовірного опису; «розгортання малого» або підсилення флуктуації; врахування внутрішніх тенденцій розвитку освітніх систем і принципу додатковості Н. Бора; ідеї оптимального поєднання змісту релевантної інформації та її обсягу з адресним одержанням користувачами-суб'єктами управління та освітнього процесів для розв'язання професійних задач;

- **вивчено та проаналізовано** громадську думку, бачення, настрої та очікування громади у запровадженні нової української школи та державно-громадського управління нею на партнерських засадах, імплементації закону України «Про освіту»; стану та проблем фінансування ЗСО;

- **обґрунтовано** науково-теоретичні засади організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, тенденції державно-громадського управління закладами освіти як активними складноорганізованими освітніми системами;

- **проаналізовано** способи та форми організації профільного навчання в закладах освіти сільської місцевості;

- **визначено** особливості профільного навчання в освітньому окрузі для удосконалення та досягнення ефективної організації цього процесу, раціонального використання ресурсної бази суб'єктів спільної діяльності, відповідно до укладених угод;

- **впроваджено** в процесі експерименту обґрунтовану модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості засобом програми, що передбачає систему дій щодо організації профільного навчання в закладах освіти;

- **розроблено та експериментально перевірено** принцип дії організаційно-економічного механізму інформатизації в ЗСО та визначено його зміст як професійно цілеспрямоване, економічно ефективне внесення змін і доповнень (інновацій) в освітній простір, який дозволяє оптимізувати планування освітнього процесу, ефективно управляти інформаційно-освітніми ресурсами, здійснювати моніторинг освітнього процесу й забезпечувати системний державно-громадський контроль за його якістю; оптимізувати розроблення, вдосконалення й впровадження навчально-інтегративно-предметного, методично-засобового й управлінсько-технологічного різновидів змісту освіти в ЗСО;

- **експериментально перевірено** розроблену технологію впровадження організаційно-економічного механізму інформатизації у системі загальної середньої освіти як елемента реалізації державної освітньої політики, які є сукупністю самостійних, але взаємопов'язаних форм, методів, засобів і важелів впливу, які забезпечують створення й ефективного використання фінансових ресурсів для ефективної реалізації інформатизації;

- **проаналізовано та узагальнено** експериментальні дані впровадження та перевірки функціонування моделі мережевої організації профільного навчання;

- **виокремлено** складники управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів, які є оптимальними об'єктами для вивчення та перевірки з метою визначення рівня сформованості зазначених умінь;

- **розроблено** програмне забезпечення для розвитку управлінсько-лідерських здібностей учнів 1 класу, що передбачає розвиток активності, ініціативи, творчих здібностей школярів, ознайомлення із сутністю понять «цілі», «прогнозування», «планування», «прийняття рішення», розвиток комунікативних здібностей учнів, умінь роботи у команді, із текстовою інформацією, виховання відповідних рис характеру та якостей особистості та методичні рекомендації щодо розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів;

- **доведено** переваги мережевої взаємодії, побудованої на активному партнерстві суб'єктів, що підтверджено результатами виконання спільних завдань, виявленим рівнем очікуваних результатів, які не могли бути досягнуті за умов функціонування закладів в автономному режимі; ефективність моделювання як найбільш удалого способу організації профільного навчання на засадах партнерських взаємин закладів освітнього округу, що дозволяє прогнозувати результат і описати організаційні основи спільної діяльності;

- **розширено** теорію мережевої взаємодії як методологічного принципу організації профільного навчання, що ґрунтуються на принципах кооперації, партнерства, добровільності; як нового напрямку розвитку освітніх систем;

- **уточнено** понятійно-категоріальний апарат:

- конкретизовано та розширено дефініції «мережева взаємодія», «мережева структура», «освітній округ як соціально педагогічне об'єднання» та ін; структуру моделі, цільові компоненти, склад суб'єктів взаємодії, їхні можливості та ресурсний потенціал;

- склад суб'єктів мережевої взаємодії, що представлено освітніми закладами й організаціями, установами інших сфер діяльності, що працюють із учнями старшого шкільного віку, серед яких: центри дитячої творчості, музичні школи, дитячі центри мистецтв, ремісничі центри, фахівці яких пропрацюють з учнями школи;

- **вивчено, проаналізовано та узагальнено** досвід функціонування громадсько-активних шкіл (ГАШ) в контексті їх розвитку як активних соціально-педагогічних систем.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ «ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ»

Л. М. Калініна, докт. пед. наук

Під час дослідження «Теорія побудови та технології реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом» враховано наявність множини методологій у науковому дискурсі відповідно до моделей розвитку науки (класична, некласична, постнекласична). Це такі, як: методологія дослідження замкнених динамічних систем на основі діалектичного метода Г. Гегеля, діалектична методологія; жорстка системна методологія (В. Афанасьєв, Ч. Барнард, І. Блауберг, Вол. Бондар, О. Бережна, В. Краєвський, М. Каган, В. Маслов, Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко, Е. Юдін, В. Садовський); методологія освітології (В. Огнев'юк, С. Сисоєва), методологія управлінської діяльності (В. Кремень, В. Луговий, Л. Паращенко, О. Новіков і ін.), «часткова методологія», «пан-методологія» і «методологія з обмеженою відповідальністю» – (В. Розін); м'яка системна методологія (П. Чекланд, Л. Паращенко); СМД-методологія – системомиследіяльнісна методологія (Г. Щедровицький та його наукова школа); синергетична методологія (І. Пригожин, І. Стенгерс), методологія художньої, філософської та інших видів діяльності (В. Луговий, О. Новіков), методологія освіти (О. Новіков), фундаментальна або філософська методологія, загальнонаукова методологія, постнекласична методологія, прогностична методологія, методологія змін пріоритетів і парадигм тощо.

У процесі пізнавальної, науково-дослідної діяльності та в процесі вироблення методологічних знань наукові співробітники відділу враховували, що методологія управління освітою в загальній системі методологічного знання посідає відповідний ієрархічний рівень, а система методологічного знання є рівневою. Методологія управління освітою, так само як і методологія педагогіки, розвивається за законами, закономірностями, тенденціями розвитку наукового знання у різних галузях наук, враховуючи, що, наприклад, ЗНЗ є складноорганізованими, самоорганізованими і саморегульованими системи, яким притаманні: багаторівнева структура, наявність автономних і варіабельних підсистем, масова стохастична (випадкова) детермінація, наявність ієрархічних рівнів управління та зворотних зв'язків, ускладнення організації в процесі еволюції, незворотність розвитку, відкритість, нелінійність (багатоваріантна спрямованість розвитку), динамічна нестабільність.

Під час здійснення фундаментального дослідження було враховано, що методологія управління освітою як напрям пізнання управлінської практики в сфері освіти, розвивається навколо управлінської діяльності та критичного мислення й охоплює сукупність таких компонентів як: методологія освітнього менеджменту, методологія інформаційного менеджменту, методологія організаційного менеджменту, методологія менеджменту культури, методологія організаційної

культури, методологія інноваційного менеджменту, методологія художньої діяльності, методологія інформаційної діяльності, методологія організаційної діяльності, методологія управлінської діяльності та ін. Часткова методологія і методологія з обмеженою відповідальністю слугували орієнтирами у пізнавальній та науково-дослідній діяльності співробітників відділу задля досягнення поставленої мети і виконання завдань, а також у процесі НДР.

Теоретичне обґрунтування окресленої проблематики у процесі виконання науковим колективом фундаментального дослідження «Теорія побудови та технології реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом» потребувало відповідного науково-інформаційного забезпечення та визначення методологій дослідження.

Виконання поставлених завдань цього фундаментального дослідження ґрунтувалося на *deskriptivній* (описовій) та *preskriptivній* (нормативній) *формах* методологічних знань у їх органічній єдності. Методологічне знання в *deskriptivній формі* є науково-пізнавальним описом предмета дослідження – теорії і технології реалізації організаційних механізмів управління загальноосвітніх навчальних закладів. Воно охоплювало: теоретичне пояснення суті феномена механізму, теоретичне обґрунтування методологічних джерел, загальнофілософської, конкретно наукової характеристики базових і похідних понять, раціональний добір методів і технік дослідження. Питання мовленнєвої номінації та дефініції визначеного предмета дослідження, що підлягає дослідженню і пізнанню, – важливе, і має обов'язково усвідомлюватись як таке, адже за будь-якою нез'ясованістю постають методологічні, семантичні, методичні, інформаційні та інші труднощі.

Preskriptivна форма методологічних знань, була пов'язана з визначенням нормативних орієнтирів (мета, завдання, характер наукового пізнання, логіка розгляду феноменів, програма дослідно-пошукової роботи, експерименту тощо) проведення дослідження, спрямована на регуляцію науково-дослідної діяльності. Звісно, осмислена суб'єктом пізнання практична діяльність завжди включає теоретичні компоненти, що базуються на емпіриці – досвіді та узагальнених даних експерименту до рівня закономірностей. Науково-дослідна діяльність у своїй емпіричній основі передбачає практичну складову перевірки істинності знайдених і узагальнених на теоретичному рівні закономірностей наявного досвіду, тобто базується на практиці управління.

Методологія фундаментального дослідження була спрямована на пізнання й розуміння сутнісної природи механізму, механізму управління та механізму розвитку управління, їх взаємозв'язку з феноменом управління у складноорганізованих мегасистемах, до яких належать заклади освіти різних типів і ЗСО, яким притаманна напіввідкритість, у деяких реальних ситуаціях відкритість, здатність до самоорганізації та активність під час діяльності суб'єктів управління.

Міждисциплінарний розгляд проблематики забезпечував дослідницький апарат, який за структурою був багаторівневим й охоплював ідеї, поняття, концепції філософії, а також сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, емпіричного й теоретичного рівнів дослідження.

Для порушеної проблематики дослідження це – філософські концепції феномена інформації (функціональна та атрибутивна), концепція знака, концепція філософії інформаційної цивілізації, фундаментальні теорії та концепції менеджменту, економіки та педагогіки.

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У РАКУРСІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Л. І. Паращенко, докт. наук з держ. упр.

На основі здійсненого аналізу джерел, формулювань основних напрямів розвитку ЗСО в нормативно-правовій базі, можемо зробити висновок, що для характеристики розвитку системи ЗСО необхідно використовувати такі чотири основні критерії:

1) ступінь організаційного проектування інституційних змін, темп, оцінка динаміки організаційних змін у системі ЗСО відповідно нового бачення процесу передачі знань;

2) людський розвиток (рівень і якість підготовки педагогічних кадрів, у т.ч. загальний і професійний розвиток персоналу, величина його опору змінам) відповідний новому баченню процесу передачі знань;

3) впроваджуваний обсяг загальноосвітніх знань як компонента інноваційного розвитку суспільства (державні стандарти освіти, навчальні програми і контент (курикулум), оцінювання й моніторинг навчальних досягнень тощо);

4) широта локального охоплення системою ЗСО (рівний доступ усіх до якісної освіти) і глибина історичного виміру в моделях освіти, які забезпечують розвиток ЗСО (наприклад, масштаб впровадження технологій розвивального навчання, мережі шкіл майбутнього, інших сучасних освітніх моделей тощо).

Щодо першого критерію, зауважимо, що організаційні зміни в системі ЗСО є продуктом взаємодії трьох сфер освіти – знанневої, розвитку персоналу та модельних парадигм. Основу всіх сучасних освітніх реформ складають передусім зміни у змісті й обсягах знань, які планується впроваджувати в систему освіти. Такі зміни відображаються у виробленні та прийнятті нових національних курикулумів. Разом із засвоєнням певного обсягу знань як фактів та алгоритмів, найважливішим завданням освіти є розвиток інтелектуальних можливостей людини, що передбачає системне оволодіння знаннями як альтернативи накопиченню їх як суми і відпрацьовування на цій базі когнітивних операцій, що забезпечуватимуть успішну діяльність особистості як в повсякденних, так і нестандартних ситуаціях. Диференціацію знань на «суму» й «систему» покладено у загальновідомий поділ технологій навчання на «знання-підсумовуючі» та «інтелект-розвиваючі» технології. Звичайно, точної межі у сукупності навчальних технологій між цими двома абстрактними типами технологій не можна провести, проте за допомогою цих понять

дослідники констатують, що, на жаль, державний стандарт ЗСО та використовувані технології в українській освіті переважно є «знання-підсумовуючі», ніж «інтелект-розвиваючі». Тому розгляд типів навчальних технологій допомагає віднайти один із суттєвих показників розвитку освіти, а перенесення центру ваги в організації освітнього процесу із «знання-підсумовуючих» на «інтелект-розвиваючі» технології є ознакою розвитку освіти на всіх її рівнях.

Таке перенесення покладається в моделі розвитку освіти та української школи, які тепер активно досліджуються у контексті відомого еволюційного ряду принципів освітніх моделей (модель наслідування зразка, модель конвеєра, проектна модель, мережна модель), що історично склалися в культурі. На основі аналізу цих моделей і сучасної ситуації дослідниками тепер окреслюється специфіка переходу до нової моделі освіти, побудованої за принципом мереж. Розроблення інноваційних моделей закладів освіти як своєрідних еталонів організації освітнього процесу в системі ЗСО конкретизовано в концепції нової української школи та в новому законі України «Про освіту», запровадження яких заслуговує на окреме дослідження.

Грунтуючись на результатах здійсненого дослідження, спроектуємо модель розвитку системи ЗСО в контексті соціальних змін та державного управління (табл. 1).

Таблиця 1.

Модель розвитку системи ЗСО в контексті соціальних змін та державного управління

<i>Типи соціальних змін</i>	<i>Структурні блоки розвитку освіти</i>	<i>Напрями державного управління</i>
Структурні зміни	Організаційні зміни і проектування	Демократизація управління, оптимізація централізації та автономізації ЗНЗ; підтримка приватних ЗНЗ; визначення «точок росту» освітнього простору.
Процесуальні зміни	Моделі освіти	Мережі інноваційних ЗНЗ; Школи майбутнього; авторські школи.
Функціональні зміни	Розвиток змісту освіти, навчального плану, технологій навчання	Прийняття національного курикулуму; планів розвитку ЗНЗ.
Мотиваційні зміни	Людський розвиток: персоналу та учнів	Педагогічна та післядипломна освіта; неформальна освіта, освіта впродовж життя, принципи оплати педагогічної праці та пенсійного забезпечення

Проведене дослідження засвідчує, що «розвиток освіти» є тією категорією теорії державного управління, яка інтегрує інші види розвитку в суспільстві – суспільний розвиток, розвиток людини, інституційний розвиток. Субстратом розвитку системи ЗСО, на нашу думку, є складний синтез культури суспільства щодо знання та ідеалів освіченості, а також економічного механізму освіти як взаємодії всіх зацікавлених суб'єктів щодо розподілу суспільних і приватних ресурсів та їхньої реалізації на потреби освітньої системи.

МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

В. В. Мелешко, канд. пед. наук

Методологічною основою нашого дослідження слугувала теорія мережевої взаємодії, що характеризує соціальні структури, в тому числі й ті, що належать до сфери освіти.

В нашому дослідженні використання теорії мереж полягає в тому, що вона деталізує та систематизує спільну діяльність учасників освітнього округу, підвищує роль та значущість кожного учасника мережі. Завдяки зростанню рівня взаємодії суб'єктів освітнього округу розширюються форми організації профільного навчання, що підтверджено результатами перевірки розробленої нами експериментальної моделі.

Мережева форма здобуття освіти передбачена новим законодавчим документом, де зазначено, що це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах [1].

У контексті нашого дослідження процес взаємодії різних рівнів (вертикальних та горизонтальних), що відбувався між суб'єктами освітньої мережі розроблялися спільні проекти, програми, приймалися рішення щодо форм організації профільного навчання. З урахуванням тривалого досвіду взаємодії освітнього закладу з іншими закладами та установами форми профільного навчання значно розширювалися, набували варіативності.

Мережева взаємодія закладів позитивно впливала на організацію профільного навчання завдяки використанню ресурсної бази учасників спільної діяльності та зростання мотивації та посиленню відповідальності кожного за умови навчання старшокласників.

Завершальний етап дослідження дав можливість сформулювати твердження, що розширюють теорію мереж, характеризують процес взаємодії суб'єктів освітньої діяльності як інноваційний, прогресивний та перспективний, зокрема:

- основою мережевої взаємодії є структурна побудова учасників (суб'єктів) мережі на основі спільних цілей, завдань, що представлено зв'язками суб'єктів як окремих одиниць, партнерів, діяльність яких спрямована на досягнення спільної мети;

- мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу, орієнтована на організацію профільного навчання, впливає на розширення форм навчання, на вибір навчальних програм, курсів, ресурсного забезпечення, наявної і доступної інформації, важливої для кожного учасника.

- учасниками взаємодії мережі можуть бути як освітні заклади, так і заклади та установи іншого підпорядкування, колективні чи індивідуальні партнери, що дозволяє розглядати спільну діяльність структур як рівневу, що розвивається від ситуативного до персипативного.

Ознакою розвитку мережевої взаємодії в організації профільного навчання є динаміка структури, її зовнішніх та внутрішніх компонентів, які беруть участь в цьому процесі, властивості мережевої взаємодії (щільність, конгруентність, доступність) розширення форм реалізації змісту, підвищення відповідальності за результати прийняття рішень та ін.).

Отже, в умовах інтенсивного розвитку науки, мережева теорія як складна система поглядів на функціонування та розвиток соціальних активних систем є одним із інноваційних напрямів в сучасній педагогіці.

На наш погляд, це обумовлено тим, що мережева теорія дозволяє виходити за межі функціонування традиційних соціальних структур і доводить переваги динамічних взаємодій, що розширюються і входять за межі одного закладу, описує властивості цього процесу, що використовується в галузі освіти .

Мережева взаємодія дає можливості розвивати зв'язки різних рівнів, починаючи від ситуативного до комплементарного, представляючи динаміку міжособистісних відносин і розвиваючи освітній простір. З іншого боку особливою відмінністю мережевої теорії є цільова спрямованість і концептуальна цілісність, що сприяють не лише поглибленню змісту взаємодії, а й підвищенню відповідальності за результати діяльності кожного із учасників, посиленню значущості їхніх ролей в архітектурі освітньої мережі.

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЕКОНОМІКИ В ОСВІТІ

М. О. Топузов, канд. екон. наук

У процесі дослідження з'ясовано, що нині змінюється сутність і роль управлінської системи в освіті, особливо під впливом універсуму – нової інформаційної економіки, що знаменує транснаціональну відкритість, мобільність, комунікативність та гнучкість реагування на виклики інформаційного суспільства.

Зміст трансформаційних процесів у соціумі, освіті та економіці переважно визначається закономірностями становлення інформаційного суспільства. Найважливіші складові інформаційного суспільства пов'язані саме з підвищенням ролі інформаційних процесів, інформатизації, комп'ютеризації, розширенням сфери застосування інформаційних, мережевих, хмарних технологій у різних сферах людської життєдіяльності, зокрема управлінської, громадської, освітньої, економічної та ін. Визначальною особливістю сучасного суспільства стає зміна статусу інформації, перетворення її на основну цінність у професійній та іншій діяльності людей. Шлях інформації до споживача (збирання даних, переробка та збереження, зрештою передача інформації) безпосередньо пов'язаний з процесом управління. Інформаційні технології виступають як засобами обміну інформацією та її смисловим значенням між суб'єктами, дозволяють оптимізувати інформаційні процеси, починаючи від підготовки інформаційної продукції і завершуючи моделюванням та прогнозуванням соціально-економічних механізмів і процесів інформатизації.

Як висновок, динаміка розвитку економічної галузі засвідчує насамперед інформаційне ускладнення її підсистем і секторів, тобто інтелектуальна інтерпретація стає визначальним чинником у її розвитку. Викладене вище дозволяє виокремити *функціональну й інтелектуальну* інформацію як вагомій у змісті сучасних економічних інновацій та економіко-організаційного механізму інформатизації в сфері ЗСО. Оскільки інновації детермінують подальший поступ виробництва, на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій саме організаційно-економічний механізм інформатизації не лише уможлиблює прийняття об'єктивних управлінських рішень, але й дозволяє спрогнозувати подальший поступ освітньої й економічної систем на засадах інформатизації.

Сучасні концепції інтерпретують інформаційне суспільство на основі аналізу конкретних пропозицій ринку, інформаційної індустрії, споживачів послуг та детермінують спрямування подальшої державної політики на максимальну координацію дій задля розроблення й подальшого використання у всіх сферах життєдіяльності людини, і насамперед в освіті, новітніх інформаційних технологій, економічно-організаційних механізмів інформатизації та інформаційно-економічної діяльності задля економічного та соціального зростання якості життя та розквіту країни.

Зміст організаційно-економічного механізму інформатизації освіти визначається як професійно цілеспрямоване, економічно ефективне внесення змін і доповнень (новацій) в освітній простір, що дозволить оптимізувати планування освітнього процесу, більш ефективно управляти інформаційно-освітніми ресурсами, здійснювати моніторинг освітнього процесу й забезпечувати систематичний контроль за його якістю; оптимізувати розроблення, вдосконалення й упровадження навчально-предметного, методично-засобового й управлінсько-технологічного різновидів змісту освіти.

Організаційно-економічний механізм інформатизації освіти має складну структуру, елементи якої динамічно взаємодіють в просторі та часі, постійно нарощуючи якість. Основними конструктами якого визначено: новітні інформаційні технології, віртуальні мережі, віртуальні засоби навчання, «хмарні» ресурси, «хмарні» сервіси, сучасні засоби телекомунікацій, технології дистанційного навчання, різноманітні технічні засоби, в тому числі й комп'ютерні, інформаційно орієнтоване нове програмне забезпечення тощо.

Динаміка сучасної інформаційної технології суттєво розширює дискурс управління технологічними і соціальними процесами.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ГРОМАДСЬКО АКТИВНОЇ ШКОЛИ

О. М. Онаць, канд. пед. наук

Відповідно до завдання дослідження у 2017 році здійснювалося впровадження концептуальної прогностичної моделі державно-громадського управління ГАШ та забезпечувався науково-методичний супровід. Теоретично обґрунтовано складники

моделі: мета(цілі) трансформації школи в ГАШ; стратегія трансформації; наукові підходи, принципи, умови та чинники; технології та механізми; способи дій, форми й методи, прийоми; критерії оцінювання.

Під час впровадження моделі з'ясовано, що визначена мета діяльності ГАШ розглядалася не тільки через надання освітніх якісних послуг учням, але через розвиток місцевої громади, залучення батьків та мешканців до вирішення соціальних та інших нагальних проблем школи і громади. Керівники відзначають, що така декомпозиція мети діяльності щодо трансформації закладу освіти в ГАШ дозволяє виробляти спільні переконання щодо доступності якісної освіти для кожного та розуміння кожним, що його спільний голос є важливим у визначенні потреб і розподілу ресурсів громади і школи, у визначенні ролі батьків та інших членів громади в освіті та у розвитку громади. Школа стає осередком розвитку громади, просвітницько-культурним, оздоровчим, консультаційним центром, філософією якого є демократичний ідеал поваги до кожної людини, участь громади у справах школи, зокрема у плануванні її розвитку та управлінні, а також у спільній відповідальності за результати. В основі діяльності ГАШ принципи громадсько-орієнтованої освіти: максимально ефективне використання ресурсів школи і громади; формування лідерства; особиста причетність; відповідальність; послідовність у діяльності та безперервність; самовизначення. Це потребує вироблення спільного бачення та здійснення спільного і диференційованого командного навчання представників педколективу, батьківської та місцевої громади, органів учнівського самоврядування, громадських організацій, представників влади.

Виявлено, що у своїй діяльності управлінські команди ГАШ практично реалізують визначені нами наукові підходи: системний, комплексний, особистісно-діяльнісний, культурологічний. Респонденти зазначають, що найважливішим є руйнація рутинних підходів, інноваційна діяльність, вироблення нової стратегії управління, нового управлінського мислення, лідерство і менеджмент, самоменеджмент, розвиток управлінської, організаційної та педагогічної культури, демократичного стилю управління керівника, а також дотримання всіма учасниками управління принципів гуманізації, людиноцентризму, соціалізації, інтегративної узгодженості, диференціації, демократизації. Змінюються технології та механізми, форми й методи діяльності, способи взаємодії та організації партнерства з громадою. Однією з обов'язкових форм співпраці є створення плану спільної діяльності, уміння знайти точки перетинання, уміння встановлювати загальні цілі. Важливим є уміння визначити ступінь участі у спільній діяльності ще на початковому етапі, уміння розробляти та впроваджувати механізми спільної діяльності та ініціювати різні форми взаємодії з бізнесом органами місцевого самоврядування, неурядовими організаціями, громадою. Відкритість і співпраця, соціальні проекти та волонтерські акції, розвиток активної позиції та зацікавленості членів громад сприяють розвитку загального інтересу та взаємовигідних відносин. Це допоможе покращити імідж школи та спрямовувати ресурси громади на її розвиток.

Упровадження концептуальної прогностичної моделі як основи державно-громадського управління у громадсько активних школах сприяло створенню школами власних моделей, з урахуванням компонентів запропонованої нами експериментальної моделі та підтвердити ефективність, їх функціонування.

СПЕЦИФІКА АКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Я. Є. Стемковська, канд. пед. наук

Ефективність розв'язання окресленої проблеми визначається тим, що будь-який загальноосвітній навчальний заклад має достатньо складну суб'єкт – суб'єктну інформаційно-комунікаційну взаємодію: директор → завуч → керівник методичного об'єднання → учитель → учень. Під час дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель управління розвитком організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю, структура якої включає змістово-цільовий, організаційно-технологічний і оціночно-результативний блоки; визначено сутність та розкрито педагогічні умови розвитку організаційної культури вчителів школи художньо-естетичного профілю. Доведено, що на розвиток організаційної культури вчителів найпотужніший вплив має педагогічний колектив, який є надзвичайно складним організмом, що має свої специфічні особливості. Спектр організаційної культури, яку привносить людина в організацію, дуже широкий і визначається унікальністю кожної особистості.

Удосконалено уявлення про систему науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю, про сутність, зміст і структуру феномену організаційної культури вчителів; конкретизовано лексико-семантичне значення понять «організаційна культура», «організаційна культура школи», «організаційна культура вчителів школи художньо-естетичного профілю»; навчально-методичне забезпечення управління розвитком організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи профільних загальноосвітніх закладів.

У практику роботи експериментальних шкіл впроваджено розроблену програму «Розвиток організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю», трьох векторну тренінгову технологію розвитку організаційної культури вчителів, комплексну діагностику з виявлення рівня розвитку організаційної культури вчителів школи; критерії (розвивально-проективний, когнітивний, стимулювальний, комунікативно-організаційний) та показники рівнів (високого, середнього, низького) розвитку організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю.

У процесі дослідження обґрунтовано авторський підхід до типологізації організаційної культури школи, що ґрунтується на думці, що ефективний управлінський процес здійснюється завдяки грамотно побудованому

комунікативному процесу, а також, що організаційна культура є тією скринькою, яка накопичує, зберігає й відтворює систему міжособистісної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу та управління, дидактичної взаємодії компонентів освітнього процесу. Це дозволило встановити, що тип «монологічна взаємодія» передбачає пріоритет формальних односторонніх комунікаційних процесів без зворотного зв'язку. Такий тип організаційної культури є руйнівним для будь-якого навчального закладу й потребує докорінної зміни організаційної культури. Для типу «діалогічна взаємодія» характерним є те, що школа готує учнів до близького майбутнього, яке буде вдосконаленою копією теперішнього. Керівник виявляє до працівників управлінську лояльність, але для учнів і батьків є недосяжною фігурою. Така організаційна культура потребує подальшого вивчення і корекції. Натомість школа з типом «полілогічної взаємодії» має загальну ідею і мету діяльності, а вчителі поділяють ціннісні орієнтири адміністрації, очільник якої близький і доступний для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, здатний розуміти потреби, знає проблеми й мінімізує конфліктність. Це оптимальний тип організаційної культури, що дає можливість керівнику навчального закладу адекватно аналізувати її стан і прогнозувати подальший розвиток.

Доведено, що саме від типу організаційної культури залежить зовнішня адаптація і внутрішня інтеграція школи, адже організаційна культура здатна впливати на організаційний розвиток закладу, а відтак і на розвиток організаційної культури учнів та їхніх батьків, учителів, керівника й адміністрації закладу та результативність діяльності школи.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ МАЙДАНЧИК ВСЕУКРАЇНСЬКОГО РІВНЯ – «АКАДЕМІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ»

Г. Д. Матвеева, канд. пед. наук

Під час експериментальної роботи майданчика Всеукраїнського рівня з теми «Розвиток художньо-творчого мислення особистості засобами взаємодії різних видів мистецтв і прикладних ремесел» та управлінського складника за напрямом «Управління розвитком освіти» відпрацьовувалася ідея поєднання науки, мистецтва та філософії як основи процесу навчання і виховання молоді. Відома ще з часів Піфагора й Платона, вона знайшла відображення у тематиці та реальному практичному втіленні з початку заснування школи, з 1992 року. Звісно, що за умов перманентного реформування освіти, ця провідна ідея, як і низка інших ідей, що реалізуються під час розвитку авторської школи художньо-естетичного профілю є розроблення й наукове обґрунтування цілісної системи державно-громадського управління на партнерських та демократичних засадах, набула сучасного модерного контексту.

Мета дослідження структурована в низку завдань, частина з яких безпосередньо торкалися управлінського напрямку – управління розвитком

спеціалізованої школи художньо-естетичного профілю – відповідно до підтем окресленої комплексної проблематики. Зокрема, завдання управлінського напрямку визначено такі, які безпосередньо торкалися створення авторської школи та виявлення специфіки державно-громадського управління:

1) проаналізувати історію, теорію, сучасний стан розвитку в Україні та зарубіжжі спеціалізованих ЗНЗ як авторських шкіл і визначити їх місце й значення в системі загальної середньої освіти;

2) розробити та науково обґрунтувати модель управління діяльністю спеціалізованої школи художньо-естетичного профілю як закладу інноваційного типу, здійснити дослідно-експериментальну перевірку її ефективності;

3) проаналізувати навчальні плани шкіл художньо-естетичного профілю та розробити власний навчальний план авторського навчального закладу, експериментально апробувати його;

4) виявити особливості діяльності спеціалізованих шкіл художньо-естетичного профілю та науково обґрунтувати концепцію функціонування й розвитку експериментального навчального закладу Всеукраїнського рівня «Академія дитячої творчості»;

5) вивчити та проаналізувати організацію освітнього процесу спеціалізованої школи художньо-естетичного профілю, встановити критерії оцінювання його результатів.

Авторську школу «Академія дитячої творчості» відрізняє від інших інноваційних шкіл специфічна, притаманна лише їй система навчання, виховання та державно-громадського управління, спрямована на особистісний розвиток кожного учня й розкриття його творчого потенціалу засобами мистецтва та прикладних ремесел в ім'я Людини, громади, країни.

У процесі експерименту здійснено перевірку гіпотези дослідження шляхом упровадження у діяльність експериментального майданчику концептуальних засад інформаційного та інноваційного менеджменту в сфері освіти, репрезентованих ядром теорії, понятійно-категоріальним апаратом, факторами відбору інформації та ін., моделі механізму управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу на основі визначеної двоконтурної структури та принципу його дії, моделі системи інформаційного забезпечення комплексного організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом, виявленої структури організації інформаційного забезпечення управління ЗНЗ як сукупності процедур та етапів роботи з інформаційними потоками різних суб'єктів управління, що утворюють організаційний механізм управління, субмодель джерел інформації; педагогічно доцільні різновиди організаційних механізмів управління, сукупність яких за системотвірними чинниками утворюють структуру комплексного організаційного механізму управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу.

Специфіка діяльності суб'єктів управління, громадського співуправління та самоуправління Миколаївської Академії дитячої творчості полягає в

осягненні одного з найважливіших і найскладніших мистецтв – мистецтва жити і творити, яке будується за принципами істинності, добра і краси.

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКИХ ТА ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Л. М. Шевчук, канд. пед. наук

Для забезпечення ефективного розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів 1–4 класів розроблено навчальну програму курсу за вибором, в основу якої покладено сутність понять «управління», «лідерство», «підприємливість». Водночас, враховано вікову специфіку молодших школярів, крізь призму якої виокремлено такі змістові лінії авторської програми курсу за вибором для розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів:

- розвиток активності, проактивності, ініціативи, здатності генерувати нові ідеї та запалювати ними інших, творчих здібностей та логічного мислення школярів;
- розвиток умінь прогнозування, прийняття рішень, планування діяльності, здійснення самоорганізації та організації, керівництва та координації, контролю, корекції отриманих результатів (за необхідності);
- розвиток здатності до налагодження приязних стосунків, комунікативних умінь, формування умінь роботи в команді;
- формування умінь роботи з текстовою інформацією;
- виховання відповідних рис характеру та якостей особистості.

Зміст навчальної програми для розвитку управлінсько-лідерських здібностей та підприємницьких здібностей учнів 1–4 класів вдосконалено відповідно до порад науковців і методистів, керівників та вчителів початкових класів експериментальних навчальних закладів.

Розроблено методичні рекомендації щодо розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів. Зокрема, зважаючи на складність проблематики для вчителів початкових класів, детально роз'яснено теоретичні засади виокремлення управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей, описано їх складники, специфіку розвитку відповідних здібностей учнів у різних класах. Запропоновано різноманітні форми навчальної діяльності, методи та прийоми, використання яких сприятиме ефективному формуванню управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів.

Здійснюється впровадження навчальної програми для розвитку управлінсько-лідерських здібностей та підприємницьких здібностей учнів 1–4 класів (якій Комісією з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти й науки України надано

позитивну оцінку з висновком «Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах») та відповідних методичних рекомендацій в експериментальних навчальних закладах м. Києва, Київської та Одеської областей.

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ

Л. М. Попович

Громадсько-активна школа не тільки надає якісні освітні послуги учням, але й залучає ресурси місцевої громади, батьків та жителів громади до вирішення соціально-культурних, організаційно-виховних, управлінських проблем, які постають перед новою українською школою, громадою, країною. Серед основних проблем діяльності громадсько-активної школи визначено такі: демократизація школи, волонтерство, партнерство школи та місцевої громади.

Нами побудовано та експериментально перевірено модель управління громадсько-активними школами в контексті їх розвитку як активних соціально-педагогічних систем.

Структурними компонентами моделі є:

– дидактичний модуль – навчальний процес: навчальні уроки з елементами інноваційних технологій;

– управлінський модуль – державно-громадське управління (планування, аналіз, громадський контроль, моніторинг навчальних досягнень учнів, облік, корегування, узагальнення);

– виховний модуль – система виховання, учнівське самоврядування, навчання лідерів, робота шкільного парламенту; упровадження технології реалізації проектів; розвиток волонтерства;

– розвивальний модуль – позакласна навчально-розвивальна діяльність; шкільна газета, телебачення, зв'язок із засобами масової інформації;

– науково-методичний модуль – науково-методичний супровід управління громадсько-активних шкіл (ГАШ) через використання інноваційних форм науково-методичної роботи; підготовка методичних рекомендацій для керівників громадсько-активних шкіл, педагогічних працівників, батьків; використання форм науково-методичної роботи: робота в команді, мобільній групі, он-лайн консультування, для учнів та членів громади;

– організаційний модуль – створення освітнього, культурного, інформаційного середовища.

Результативністю впровадження моделі управління громадсько-активними школами є: активізація співпраці з громадськими організаціями, розвиток партнерських відносин, волонтерства в громаді, активізації учнів, вчителів, членів громади у громадському житті, формування у вихованців активної громадської позиції, відповідальності перед собою та перед громадою. Заклад освіти поступово стає активною частиною демократичного суспільства, значно

покращується якість знань і вихованість учнів. Школа поступово перетворюється в громадський центр, що більше отримує допомоги від місцевої громади.

Упровадження на практиці експериментальними навчальними закладами Київської та Житомирської областей моделі управління громадсько-активними школами в контексті їх розвитку як активних соціально-педагогічних систем сприяє розвитку управлінської компетентності керівника закладу освіти, громадянської активності педагогічних працівників, учнів, батьків, зміцнення партнерських стосунків, розвитку волонтерства, партнерства, школа працює на розвиток місцевої громади.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА СФЕРИ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЗАКОНОДАВЧИХ ЗМІН

М. М. Малюга

Багатовекторний розвиток сучасного суспільства в країні, як і всіх високорозвинених країн світу, економіки, освіти і менеджменту зорієнтований на людський капітал, інновації, інформаційні ресурси, високі технології у цих сферах діяльності. Збереження міцних ринкових позицій країни в умовах нестійкої кон'юнктури та жорсткої конкуренції та її розквіт можливий за умов наявності когорти професіоналів керівників-лідерів високого гатунку, діяльність яких базова на теоретичних основах менеджменту та суміжних із ним галузях наук, професійній управлінській спеціалізації за магістерською програмою.

Сфера освіти в сучасному суспільстві не є виключенням і також потребує нового покоління професіоналів керівників-лідерів усіх ієрархічних управлінських рівнів із розвинутим стратегічним, нелінійним та економічним мисленням, прагненням до академічної свободи, ефективної взаємодії та партнерських засадах, з власним баченням і новаторським підходом до розв'язання управлінських завдань і різноманітних шкільних ситуацій, вміннями розробляти та запроваджувати інноваційні мудрі стратегії, стратегії, інвестиційні проекти і краудсорсингові технології, запроваджувати ефективні фінансові механізми, втілювати академічну, кадрову, організаційну та фінансову автономію та багато інших нововведень, відповідно до прийнятого закону України «Про освіту». Але найважливіше вміння для сучасного управлінця полягає у вмінні створювати комфортне, емоційно привабливе та інтелектуально насичене освітньо-інформаційне середовище, будувати індивідуальний простір для реального розвитку кожної дитини та вчителів, вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію професійного розвитку.

Зрозуміло, що така багатогранна суспільнозначуща проблема потребує не лише пильної уваги з боку держави, громади та зацікавлених громадян в якісній освіті, а ще й її нагального системного розв'язання. Практичне розв'язання окресленої проблеми залежить від низки процесів як у професійній діяльності,

так і системі освіти, у яких задіяні як діючі керівники сфери освіти, так і магістранти, що нині здобувають професійну освіту за управлінською професійною спеціалізацією. Безперервний професійний розвиток, як один із процесів, відбувається впродовж життя, і можливий за індивідуально розробленою освітньою траєкторією, процеси підвищення кваліфікації та перепідготовки керівників у системі післядипломної освіти, самоосвіта також за індивідуальною освітньою траєкторією на сьогодні потребують модернізації, або нових розробок за усіма компонентами та стандартами, які б синкретично поєднували багатогранність нових цілей і завдань управлінської діяльності, видів діяльності, більше ніж трьох десятків ролей керівника, метакомпетентності відповідно до векторів розвитку сучасного суспільства і його викликів, сучасного доробку менеджменту та потреб практики. Ефективним засобом підвищення ефективності управлінської діяльності керівника є Базовий стандарт професійної діяльності директора школи як інноваційного вектора та орієнтира професійного розвитку та індивідуального професійного саморозвитку, утвореного з ключових інтегрованих управлінських функцій «Бачення стратегії та розвитку», «Мотивація та управління персоналом», «Управління розвитком і фінансами», «Керівництво/моніторинг освітнього процесу», «Зовнішня та внутрішня комунікація», базований на метакомпетентностях та низці наукових підходів. Функція «Управління розвитком і фінансами» орієнтована на розвиток професійної діяльності у сфері економіки та підприємництва, зокрема й на запровадження продуктів інформаційної економіки та має вагоме значення для розвитку школи як соціоекономічної системи та для нарощування потенціалу конкурентоспроможності країни. В інформаційному суспільстві, коли фінансовий капітал як стратегічно важливий ресурс, від якого залежить прибуток, витісняється людським капіталом й інформаційним ресурсом, як найбільш значущими, відбувається новий етап розвитку менеджменту, а, отже, й розвитку нових світоглядно-професійних орієнтирів й управлінських парадигм, що значною мірою детермінує економічний розквіт країни. Тому для керівників виникла необхідність пізнавати нові концепції, теорії менеджменту, філософію управління, управлінську та організаційну культуру, організаційний дизайн, вивчати тектологію й технології здійснення різних процесів – правових, економічних, освітніх, соціальних, інформаційних, фінансових та інших, які здійснюють керівники та які впливають на надання якісних послуг, якісну освіту, особистісний розвиток та загалом якість результатів. З науковим колективом відділу економіки та управління ЗСО спільно з керівниками АКШУ розробляють друге покоління Базового стандарту професійної діяльності директора школи з урахуванням законодавчих і соціальних змін. За даними експертних досліджень Міжнародного інституту розвитку менеджменту (ІМД) в Лозанні: у 2007 році наша країна з менеджмент- та бізнес-освіти у рейтингу посідала 46-е місце з 55 країн, за 5 місяців 2008 року опустилась на 54-ту позицію, перегнавши тільки Венесуелу. Менеджмент-освіта передбачає послідовне і передбачуване формування нового покоління

фахівців у сфері управління, здатних ефективно працювати в непередбачуваних нових і кризисних соціально-економічних умовах. Її головне призначення – сформулювати та розвинути метакомпетентності, забезпечити наявність у керівників таких здатностей та якостей, які відображають замовлення, потреби й культуру країни, визначають ефективність їхньої професійної діяльності у конкретних умовах розвитку країни та соціальної сфери. Це не просто компетентності, знання й навички, хоча і вони відіграють велику роль у професіоналізації менеджменту, а це насамперед культура, і потенціал саморозвитку, і розвинуті творчі здібності, і світоглядно-професійні позиції моральності, а головне – відданість загальнолюдським цінностям та справі – тобто повний комплекс тих рис та якостей особистості, що перетворюють професійну діяльність у суспільне благо та спрацьовують на економічний розквіт держави та якість людського життя.

ДИСКУРС - АНАЛІЗ КОНЦЕПТІВ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКАМИ ШКІЛ

Г. М. Калініна

Висловлювання керівників сфери освіти на користь громади як рівноправного партнера та активного суб'єкта суспільних перетворень в країні розглядалися в процесі дослідження як одиниці дискурс-аналізу громадсько-державного управління, що проаналізовано, систематизовано та узагальнено. Як приклад наведемо лише деякі твердження та аргументи респондентів із загальної вибірки:

- включення громади різними засобами у процес управління школою також відкриває їй можливості для активізації власної громадської діяльності;
- школа стає об'єктом інноваційної активності громади, а громада, у свою чергу, стає учасником процесу модернізації освіти;
- суть питання про участь громади полягає в зміні системи взаєностосунків суб'єктів, які беруть участь у прийнятті рішень;
- мешканці громади повинні формувати замовлення на майбутнього компетентного й конкурентоспроможного випускника і працівника;
- громада повинна і може брати участь у роботі закладу, знати реальний стан речей у школі та суспільстві, мати вплив на всі суспільні процеси;
- громада може та має здійснювати управління і контроль за діяльністю у школі, брати участь у оцінюванні діяльності з різних напрямів;
- залучення учнів до діяльності різних громадських організацій є потрібним, оскільки вони порушують і розв'язують актуальні проблеми місцевого співтовариства, виховують у молодих людей відчуття громадянської відповідальності за все, що відбувається в своєму місті, формують навички громадської участі, взаємодії з громадою та органами влади у вирішенні соціальних проблем;

– залучення учнів громадською організацією ветеранів війни м. Миколаєва до міських акцій залишилось в душах дітей, їх свідомості, а, значить, було посіяне зерно у вихованні достойних юних українських громадян;

– спектр соціальних ініціатив громади м. Миколаєва спільно з молоддю надзвичайно широкий: від упорядкування шкільної території, увічнення пам'яті загиблих земляків, вирішення конкретних екологічних проблем і організації дозвілля дітей, надання допомоги незахищеним верствам населення, до відродження історичних, культурних, духовних цінностей та зміцнення фізичного здоров'я зростаючого покоління, що сприяло залученню активних людей до їх реалізації;

– на рівні міста необхідно проводити підсумки діяльності з розвитку учнівського самоврядування не формальні, а такі, які сприяють об'єднанню зусиль, усіх причетних до школи та зацікавлених у її розбудові;

– школа має виступати джерелом розвитку громадян і громадянського суспільства, демократії в країні та насамперед у рідному місті.

519 керівників, що складає 41 % від загальної вибірки опитаних респондентів, вважають *громадсько-державну форму управління* з демократичним стилем управління стратегічно важливою та перспективною формою для майбутнього її запровадження в шкільну практику, обґрунтовують власні міркування та наводять переконливі аргументи на її користь. За висловленими керівниками твердженнями з'ясовано, що практично у кожній школі створені учнівські самоврядні структури різноманітних форм і напрямів діяльності, що знаходить підтвердження в таких одиницях дискурсу. У школах міста Києва діють такі самоврядні структури учнів, зокрема, «Київська міська рада старшокласників», Рада колегіантів та їхні загальні збори, школа лідерів учнівського самоврядування, учнівський парламент, клуби за інтересами, ліцейська демократична республіка учнів, автономна республіка, що сприяють активізації діяльності учнівських комітетів шкіл у самоорганізації діяльності та самоврядуванні, дають змогу учням набути досвіду співуправління та самоуправління у різних групах і колективах.

Бесіди з керівниками закладів освіти свідчать, що управління із залученням громади є у більшості практик формальним, а учнівське самоврядування є недооціненим та занадто керованим із боку учительства. Самоврядування є впливовим чинником і має розглядатися, в першу чергу, як самостійний громадський інститут, а не лише як один із елементів виховної роботи школи, що дозволяє учням реалізувати своє право на участь в управлінні школою.

Повноправне учнівське самоврядування дає школярам серйозні важелі впливу на шкільну політику – не тільки на своє власне життя в школі, але й на життя дорослих, на ухвалу тих або інших важливих рішень, на вибір шляхів вирішення різних проблем шкільного життя, врешті-решт – на напрями інноваційного розвитку школи. Зроблено висновок, що громадсько-державна форма управління школою є притаманною для розвинених країн світу, є на часі та адекватною під час переходу до постіндустріального суспільства на демократичних засадах його розвитку, реформування сфери освіти на демократичних, сервісних і ринкових засадах, а також на засадах «людиноцентризму» і сталого розвитку.

