

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ
РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2019 РІК

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2019 РІК

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2019 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2019

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

А 69

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №13 від 28 листопада 2019 р.)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, д. пед. н., проф. — головний редактор;

М. В. Головка, к. пед. н., ст. наук. співробітник;

Т. М. Засекіна, к. пед. н., ст. наук. співробітник;

Л. М. Калініна, д. пед. н., проф.;

К. В. Гораш, к. пед. н., ст. наук. співробітник;

А. Р. Рось, упорядник;

Д. Б. Ярош, літературний редактор

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік. — Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2019. — 264 с.

ISBN 978-966-644-524-0

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові досягнення фундаментальних і прикладних досліджень співробітників, докторантів, аспірантів Інституту педагогіки НАПН України та результати їх експериментальної перевірки і впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти.

Для вчених і дослідників проблем розвитку освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-524-0

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019

© Педагогічна думка, 2019

ЗМІСТ

Топузов О. М. Про результати наукових досліджень інституту педагогіки за 2019 рік та основні завдання на 2020 рік 15

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ** 21

Бібік Н. М. Чинники соціалізації особистості молодшого школяра 23

Онопрієнко О. В. Урахування психологічних особливостей молодших школярів в організації оцінювальної діяльності 24

Мартиненко В. О. Система індивідуалізованих вправ і завдань для типологічних груп молодших школярів з різним рівнем розвитку навички читання 25

Пономарьова К. І. Дидактико-методичний супровід компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови: структура і функції 27

Вашуленко О. В. Ефективність методичного супроводу формування у молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання на уроках літературного читання 28

Андрусенко І. В. Упровадження системи компетентісно орієнтованих завдань екологічного змісту в навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 29

Листопад Н. П. Система компетентісно орієнтованих завдань у процесі вивчення величин молодшими школярами: аспекти апробації 30

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ** 32

Редько В. Г. Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект 34

Полонська Т. К. Інноваційні технології формування оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов учнів 1—4 класів нової української школи 36

Горошкін І. О. Особливості формування ключових компетентностей учнів початкових класів на уроках іноземної мови 39

Пасічник О. С. Моделювання уроку іноземної мови в 1—4 класах в умовах компетентнісно орієнтованого навчання	39
Шпак Н. В. Цифрові медіа в процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі.....	40
Яковчук М.В. Із досвіду впровадження компетентнісно орієнтованого навчання німецької як другої іноземної мови	41
Білохвост І.В. Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов в основній і старшій школі	43
Лукашук В.П., Плієнко В. П. Апробуємо результати наукового дослідження	44
Мороз С.В. Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов в основній і старшій школі: упровадження результатів дослідження.....	46
Тріль Галина Симбіоз педагогічної науки та шкільної практики.....	48
Саліх Саліх Абд Компетентнісно орієнтоване навчання арабської мови.....	49
Мілюк К.С. Педагогічна система навчання аудіювання китайською мовою: підходи, труднощі, перспективи.....	50
ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ	52
Дічек Н. П. Тенденції трансформації освітньої політики української держави у галузі шкільної освіти (1990-ті роки)	54
Антонець Н. Б. Законодавчо-нормативне забезпечення функціонування початкової школи в Україні(початок 90-тих рр. хх ст.)	56
Бойченко М. І. Філософське обґрунтування методології дослідження освіти в Україні у добу незалежності	58
Євтух М. Б. Проблеми модернізації початкової освіти	59
Саух П. Ю. Філософсько-освітній дискурс модернізації навчально-виховного процесу (реалії, проблеми, перспективи).....	60
Загородня А. А. Профільна школа як феномен розвитку середньої освіти (кін. 90-х поч. 2000-х рр. ХХ ст.)	61
Куліш Т. І. Започаткування стандартизації як інструменту оновлення змісту освіти в початковій школі України в 90-х роках ХХ ст.....	62
Шевченко С. М. Розвиток спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами на етапі становлення української незалежної держави (1991-2000 рр.)	63

<i>Пузіков Д. О.</i> Система прогнозування змісту загальної середньої освіти	65
<i>Гоголь Н. В.</i> Культурологічний підхід у шкільній літературній освіті	66
<i>Лебедь В. М.</i> Григорій Вашенко про роль фізичного та духовного виховання у становленні молодого покоління українців	68
<i>Шайдюк С. В.</i> Державна політика незалежної України у галузі вищої військової освіти (2000-і роки).....	68
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ	70
<i>Локишина О. І.</i> До питання про тенденцію як базову одиницю термінологічного поля НДР відділу порівняльної педагогіки «тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018-2020 рр.)	70
<i>Джурило А. П.</i> Дигіталізація шкільної освіти як невідвротна тенденція розвитку освітніх інституцій.....	72
<i>Кравченко С. М.</i> Феномен фінської освіти: тенденції розвитку	73
<i>Нікольська Н. В.</i> Тенденція підвищення якості шкільної освіти у США крізь призму законодавства	74
<i>Шпарик О. М.</i> Провідні тенденції розвитку шкільної освіти в Китаї	75
<i>Тименко М. М.</i> Тенденції розвитку шкільної освіти у Великій Британії	77
<i>Глушко О. З.</i> Тенденції розвитку шкільної освіти Республіки Польща	77
<i>Приходькіна Н. О.</i> Тенденція інтенсифікації медіанавчання у США: принципи медіаосвіти у баченні національної асоціації медіаосвіти США.....	79
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	81
<i>Васьківська Г. О.</i> Дидактична функція рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання.....	82
<i>Шелестова Л. В.</i> Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.....	84
<i>Барановська О. В.</i> Педагогічні технології профільного навчання за філологічним спрямуванням: методологічні аспекти	85

Кизенко В. І. Апробація структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання	87
Косячук С. В. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування: новизна і специфіка.....	88
Кравчук О. П. Складові дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням	90
Чорноус О. В. Дидактичні особливості мультимедійної складової технологій профільного навчання.....	91
Власенко О. М. Проблема формування системи громадянських цінностей старшокласників у сучасних закладах загальної середньої освіти.....	92
Замаскіна П. І. Особливості реалізації навчальних профілів у мультипрофільному закладі загальної середньої освіти.....	94
Скиба Г. М. Технологічний підхід до формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників.....	95
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ	97
Голуб Н.Б. Ключові орієнтири експериментальної методики компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею.....	98
Горошкіна О.М. Концептуальні засади компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту	99
Н. В. Бондаренко Компетентісна методика опанування учнями ліцею морфологічних норм сучасної української літературної мови.....	101
Новосьолова В. І. Особливості реалізації компетентісного підходу в роботі над засвоєнням мовленнєвих жанрів учнями ліцею	102
Попова Л. О. Засоби компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею	103
Галаєвська Л.В. Система роботи з вивчення мовленнєвих жанрів учнями ліцею на уроках української мови	104

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ	106
<i>Яценко Т. О.</i> Особливості структурування змісту підручника української літератури для 11 класу на засадах компетентнісного підходу.....	107
<i>Міщенко О. В.</i> Компетентісно орієнтовані завдання в структурі сучасного підручника української літератури для 11 класу: результати апробації.....	108
<i>Тригуб І. А.</i> Реалізація принципу контекстності у нових підручниках української літератури для учнів 10-11 класів	110
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ	112
<i>Курач Л. І., Фідкевич О. Л.</i> Результати експериментального дослідження ефективності методики інтегрованого підходу до навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї.....	113
<i>Снегірьова В. В.</i> Філологічний аналіз тексту у побудові завдань до художнього твору в інтегрованих підручниках «Російська мова та література» для 10, 11 класів	114
<i>Бакуліна Н. В.</i> Дослідження рівня сформованості культурологічної компетентності ліцеїстів на уроках івриту.....	115
<i>Чернухін Є. К.</i> Формування культурологічної компетентності учнів 10-11 класів на уроках новогрецької мови й літератури.....	117
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН	119
<i>Петрук О. М.</i> Комунікативний підхід до мовленнєвого розвитку учнів — представників національних меншин в умовах компетентнісного навчання української мови.....	120
<i>Богданець-Білоskalенко Н. І.</i> Підручник «Українська мова та читання» для 3 класу ЗЗСО з навчанням польською мовою як засіб реалізації компетентнісного підходу.....	121
<i>Кохно Т. Н.</i> Формування умінь мовленнєвого спілкування на уроках на уроках української мови у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин	122
<i>Шевчук Л. М.</i> Специфіка словникової роботи з української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: аналіз теорії і практики	124

<i>Хорошковська Т. П.</i> Проблема формування умінь усного мовлення молодших школярів під час навчання української мови як державної.....	125
---	-----

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

127

<i>Пометун О. І.</i> Запитання як інструмент учителя історії з розвитку критичного мислення учнів	128
---	-----

<i>Гупан Н. М.</i> Дидактичні вимоги до підручника з історії у контексті розвитку критичного мислення як наскрізного вміння учнів.....	128
--	-----

<i>Ремех Т. О.</i> Цілевизначення у навчанні учнів курсу «громадянська освіта».....	130
---	-----

<i>Кришмарел В. Ю.</i> Аспекти компетентісного впровадження навчання філософії в ліцеї на уроках історії та громадянської освіти.....	131
---	-----

<i>Малієнко Ю. Б.</i> Вплив мотиваційно-ставленневої сфери на формування предметної історичної компетентності учнів ліцею	133
---	-----

<i>Мацейків Т. І.</i> Особливості розвитку громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України	134
---	-----

<i>Мороз П. В.</i> Формування вміння працювати з фотографією як самостійним історичним джерелом на уроках історії в ліцеї	135
---	-----

<i>Мороз І. В.</i> Особливості роботи зі статистичними джерелами на уроках історії в ліцеї	136
--	-----

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ.....

138

<i>Назаренко Т. Г.</i> Стан економічної освіти в ліцеї України (за результатами дослідження).....	139
---	-----

<i>Топузов О. М.</i> Формування в учнів ліцею підприємницької компетентності.....	140
---	-----

<i>Криволець М. Г.</i> Принципи навчання географії	141
--	-----

<i>Яценко В. С.</i> Ставлення учнів до фінансових питань, пов'язаних з використанням водних ресурсів	142
--	-----

<i>Гончарова Н. О.</i> Освітні технології в навчанні економіки в ліцеї та гімназії (за результатами дослідження).....	144
---	-----

<i>Нехомяж О. С.</i> Оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу з економіки в ліцеї.....	144
<i>Часнікова О. В.</i> Формування економічної компетентності в учнів ліцею	145
<i>Покась Л. А.</i> Експериментальне дослідження можливостей педагогічних технологій у розкритті економічного змісту географії	147
<i>Ковчин Н. А.</i> Реалізація компетентнісного підходу в економічній освіті ліцею.....	148
<i>Надтока В. О.</i> Економічна складова освіти в розрізі сучасних тенденцій розвитку суспільства	149
<i>Пузіков Д. О.</i> Вивчення економіки в гімназії і ліцеї України: перспективи педагогічних розвідок	150
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ БІОЛОГІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ	152
<i>Величко Л. П.</i> Розроблення курсу за вибором «Органічні речовини».....	153
<i>Вороненко Т. І.</i> Роль розрахункових задач з хімії у реалізації компетентнісної освіти	154
<i>Козленко О.Г.</i> Формування предметної біологічної і ключових компетентностей засобами курсу за вибором «моделювання в біології, 10 — 11 класи»	155
<i>Коршевніук Т. В.</i> Конструювання навчальної програми курсу за вибором «Біологічні системи»	156
<i>Матяш Н. Ю.</i> Програма курсу за вибором «Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи»: мета, завдання, структура і зміст.....	157
<i>Нетрибійчук О.С.</i> Ознайомлення учнів із новими матеріалами й технологіями в курсі за вибором.....	159
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ	161
<i>Непорожня Л. В.</i> Реалізація психолого-педагогічних засад формування ключових компетентностей на уроках фізики в гімназії.....	162
<i>Головко М. В.</i> Апробація методики компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії.....	163

Засекін Д. О. Особливості компетентнісно орієнтованої методики навчання фізики у класах із поглибленим вивченням.....	164
Крячко І. П. Компетентнісно орієнтована методика реалізації астрономічного складника освітньої галузі «природознавство» на рівні базової освіти.....	165
Мацюк В.М. Проектна і дослідницька діяльність учнів гімназії як засіб реалізації компетентнісного підходу у навчанні фізики	167
Мельник Ю. С. Особливості компетентнісно орієнтованої методики реалізації практикуму розв'язування фізичних задач у гімназії	168
Сіній В. В. Цифровізація освітнього процесу з фізики у гімназії.....	169
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ	171
Бурда М. І. Методичні засади відбору змісту математики рівня стандарту	172
Тарасенкова Н. А. Дидактичний аналіз підручника рівня стандарту як засобу навчання	173
Васильєва Д. В. Організація навчання математики в ліцеї на рівні стандарту на основі електронних підручників	174
Ващуленко О. П., Сердюк Е. Г. Принцип індивідуалізації навчання геометрії на рівні стандарту в ліцеї	175
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ	177
Лапінський В. В. Особливості планування вчителем освітнього процесу інформатики 11-го класу як обов'язково-вибіркового предмета.....	178
Семко Л. П. Особливості конструювання методичних посібників з інформатики	179
Бірілло І. В. Застосування технологій доповненої реальності в процесі підготовки майбутніх архітекторів	180
Єрмак І. О. Обґрунтування вибору змісту навчання інформатики у закладах мистецького профілю	181
ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ	183
Ільченко В. Р. Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею.....	185
Гуз К. Ж. Реалізація методичної системи формування наукової картини світу та образу світу учнів профільної школи	186

<i>Засекіна Т. М.</i> Формування компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій за технологією інтегрованого навчання природничих предметів в умовах профільної освіти	187
<i>Гльченко О. Г.</i> Складові навчального середовища для формування наукової картини світу та образу світу учнів ліцею	188
<i>Гринюк О. С.</i> Структура та зміст екологічної складової наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей	188
<i>Ляшенко А. Х.</i> Психолого-педагогічні основи організації роботи вчителів по формуванню наукової картини світу учнів ліцею	189
<i>Олійник І. М.</i> Формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту української літератури та предметів природничо-математичного циклу	190
<i>Педенко В. П.</i> Діагностика і контроль в процесі формування в учнів наукової картини світу та образу світу	191
<i>Білик Н. І.</i> Формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту зарубіжної літератури та предметів природничо-математичного циклу	193
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ	194
<i>Тарара А. М.</i> Методичні особливості реалізації змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у старшій школі	195
<i>Мачача Т. С.</i> Педагогічні умови реалізації варіативного складника змісту профільного навчання технологій на засадах компетентнісного підходу	197
<i>Туташинський В. І.</i> Експериментальна апробація змісту спецкурсу «Технології сучасного виробництва» у старшій школі.....	198
<i>Вдовченко В. В.</i> «Художнє проектування» — завершальна складова розробки неперервної художньо-проектної освіти.....	200
<i>Вдовченко В. В., Дзигаленко Л. М.</i> Експериментальна апробація ефективності взаємодії у старшокласників психологічних компонентів навчальної проектно-художньої діяльності.....	201
<i>Вдовченко В. В., Сорочан Н. М.</i> Напрями профорієнтаційного вибору уподобань у проектно-художній діяльності	202
<i>Вдовченко В. В., Поліщук З. В.</i> Система проектних завдань для формування художньо-проектувальних компетентностей	203

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ205**

Горошкіна О. М. Теоретичні засади підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти.....206

Доротюк В. І. Мотивація як психологічний чинник реалізації компетентісно орієнтованого навчання207

Піддячий М. І. Сутність формування ключових компетентностей учнів старших класів в освітньому процесі208

Левченко Ф. Г. Засоби удосконалення професійної діяльності вчителя209

Чудакова В. П. реалізація технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності.....211

Доротюк О. Г. Вимоги до організації освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.....213

Рогоза В. В. Особливості переходу до компетентісно-орієнтованої моделі шкільної освіти214

Тишковець М. Д. Умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти215

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК
ЦЕНТРІВ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ.....217**

Калініна Л. М. Розвиток мережі опорних закладів освіти в контексті децентралізації.....219

Калініна Л. М., Малюга М. М. Ефективність управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації.....221

Онаць О. М. Організаційно-педагогічні та партнерські засади розвитку персоналу в опорних закладах освіти223

Топузов М. О. Організаційно-економічні та педагогічні умови управління опорним закладом освіти.....225

Чижевський Б. Г. Організаційно-правові умови діяльності опорного закладу освіти226

Попович Л. М. Складові ресурсного забезпечення опорного закладу освіти в умовах децентралізації та ОТГ228

Лісова Н. І. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в умовах децентралізації малих міст України 229

Нідзієва В.А. Концептуальна модель організаційної культури закладу загальної середньої освіти..... 231

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ..... 233**

Трубачева С. Е. Педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії..... 234

Онищук Л. А. Передумова видозміни освітнього середовища закладів загальної середньої освіти 235

Цимбалару А. Д. Освітнє середовище учнів: результати аналізу..... 236

Гораш К. В. Проектування освітнього середовища гімназії в умовах інноваційних змін загальної середньої освіти 237

Климчук І. О. Організаційно-педагогічні засади проектування економічного складника освітнього середовища гімназії 239

Мушка О.В. Методологічні принципи проектування освітнього середовища гімназії 240

Прохоренко О. О. Інноваційні тенденції розвитку технологій освітнього середовища гімназії 241

Люлькова Ю. М. Інноваційні тенденції розбудови методичного складника освітнього середовища гімназії..... 242

Пархоменко Н. Є. Мета оцінювання результатів навчання у новій українській школі..... 243

Мезенцева О. І. Структурні компоненти освітнього середовища вальдорфської школи..... 245

**МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ
У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО
ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ..... 247**

Ляшенко О. І. Моделі організації державної підсумкової атестації випускників гімназій..... 251

Лукіна Т. О. Вплив чинників професійного і демографічного характеру на визначення концептуальних і методичних аспектів державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти 252

Жук Ю. О. Проблема підготовки здобувачів освіти до тестування..... 253

<i>Ващенко Л. С.</i> Використання понятійного апарату біології у тестах зовнішнього незалежного оцінювання.....	255
<i>Гривко А. В.</i> Структура тесту як чинник впливу на результати педагогічного тестування.....	256
<i>Науменко С. О.</i> Нетекстові елементи у тестових завданнях зовнішнього незалежного оцінювання	257
<i>Головко С. Г.</i> Зовнішнє незалежне оцінювання як відображення мотиваційної сфери особистості (гендерні аспекти).....	258
<i>Топузова А. В.</i> Хронологічний підхід до вивчення географії	259
<i>Дворецька Л. П.</i> Про правильну форму тестового завдання	261

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2019 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2020 РІК

*О. М. Топузов, докт. пед. наук, проф.,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України*

Із початку року в Інституті виконується 21 науково-дослідна робота, з яких 4 фундаментальних та 17 прикладних. Науковими співробітниками досліджувалися актуальні фундаментальні та прикладні проблеми за такими основними напрямками: “Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки”, “Розвиток світової і національних освітніх систем”, “Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище”, “Педагогіка і психологія освітнього процесу”, “Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта”, “Управління та економіка освіти”, “Теорія і методика шкільного навчання”.

Завершено виконання двох прикладних досліджень. Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході дослідження “Дидактико-методичний супровід компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі” - це системи завдань з формування і розвитку ключових і предметних компетентностей й наскрізних навичок молодших школярів, інструментарій формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Результати дослідження відображені у проекті Державного стандарту початкової освіти; в типових освітніх програмах для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти, створених під керівництвом О. Я. Савченко; в науково-методичних статтях і тезах конференцій, в рукописах планових методичних посібників і методичних рекомендацій. Ефективність типової освітньої програми підтверджена оприлюдненими незалежного дослідження, яке провів Інститут освітньої аналітики МОН України у 2019 році щодо моніторингу впровадження засад нової української школи у 1-х класах.

Результатом дослідження “Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі” є модель компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. У ході дослідження визначено і схарактеризовано систему навчальних дій, що мають виконувати учні 1–4 класів в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; розроблено систему вправ і завдань для формування та контролю іншомовної комунікативної компетентності в читанні; визначено і схарактеризовано показники сфор-

мованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи; визначено й описано технології та критерії оцінювання іншомовної предметної компетентності та її складників учнів 1–4 класів. Результати дослідження реалізовано в опублікованій концепції компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи й методичних рекомендаціях, в рукописі навчально-методичного посібника, в науково-методичних статтях і тезах конференцій.

Перехідні фундаментальні науково-дослідні роботи були присвячені: дослідженню реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності; виявленню і порівнянню сутності та динаміки розвитку шкільної освіти у форматі тенденцій в країнах ЄС, США та Китаї; обґрунтуванню дидактичних засад реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання та розробленню відповідних моделей і узагальнення їх у концептуальній моделі; організаційно-педагогічних засад та економічних умов функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації освіти, модель організації управління опорними закладами освіти різної структури та її субмоделі, підсистеми ресурсного забезпечення з урахуванням умови їх функціонування, критерії та науково-методичні основи оцінювання ефективності державно-громадського децентралізованого управління опорними закладами освіти; процедури державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії.

За результатами прикладних наукових досліджень обґрунтовуються, розробляються, експериментально перевіряються та упродовжуються в шкільну практику: експериментальна методика навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту; методики навчання української літератури учнів ліцею на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів; зміст, методи і прийомів навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї на засадах компетентнісного підходу; психолого-педагогічних чинники та дидактико-педагогічні умови удосконалення процесу навчання української мови як другої (неспорідненої) у початковій школі; методика компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї; зміст та методика компетентнісно орієнтованого навчання економіки та географічних курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї; предметний зміст, структура, методичних підходів до реалізації курсів за вибором з біології і хімії; методики компетентнісно орієнтованого навчання фізики; теоретичного і задачного матеріалу курсів математики, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання математики в ліцеї в умовах реалізації

компетентнісного підходу; методики компетентнісно орієнтованого навчання інформатики в ліцеї на рівні стандарту; дидактико-методичного забезпечення інтеграції змісту профільної освіти та формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей; системи педагогічних умов реалізації змісту варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї; психолого-педагогічних чинників і дидактико-педагогічних умов реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти; методологічних орієнтирів та принципів проектування освітнього середовища гімназії, організаційно-педагогічних умов проектування його складових на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені наукові результати знайшли своє відображення у підготовленій науковій, виробничо-практичній та навчальній продукції. За завершеними науково-дослідними роботами підготовлено проект Державного стандарту початкової освіти, 2 типові освітні програми, Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, 6 методичних та 1 навчально-методичний посібники, 5 методичних рекомендацій. З них уже надруковано і впроваджується Державний стандарт початкової освіти, 2 типові освітні програми для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти, створених під керівництвом О. Я. Савченко, Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, методичні рекомендації з вивчення іноземної мови в початковій школі. У цьому році надруковано і впроваджено 22 види продукції, підготовленої у поточному році та за попередні роки, з яких: 3 монографії, 8 підручників, 2 навчальні програми, 3 навчальні посібники, 3 практичні посібники, 2 методичні посібники, 1 методичні рекомендації.

Сучасний стан розвитку педагогіки й освітніх наук потребує оновленої інформації енциклопедичного рівня, яка охоплює широкий реєстр понять, термінів, що відображають освіту як цілісний феномен, що розвивається. У зв'язку з цим науковці Інституту педагогіки упродовж року працювали над оновленням і підготовкою нового видання “Енциклопедії освіти”.

Для впровадження результатів наукових досліджень широко використовуються можливості науково-практичних заходів: міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів, круглих столів та інших заходів. Інститут педагогіки НАПН України у цьому році традиційно провів міжнародні науково-практичні конференції “Проблеми сучасного підручника”, “Педагогічна компаративістика”, які мають широке визнання серед

наукової й педагогічної громадськості. У цьому році наукові відділи Інституту приділили значну увагу організації й проведенню академічних й інститутських заходів як на базі Інституту, так і виїзних, у тому числі закордонних заходів. Кожен захід супроводжувався підготовкою й виданням матеріалів й тез доповідей.

З метою найкращого висвітлення та використання новітніх досягнень науки, інтеграції наукової спільноти України до європейського та світового наукового-освітнього простору науковці в інституті налагоджена міжнародна діяльність. Зарубіжними партнерами інституту є: Інститут дидактики при Аланус університеті мистецтв та соціальних наук (Німеччина), Науково-методична установа “Національний інститут освіти” Міністерства освіти Республіки Білорусь, Державна установа освіти “Академія післядипломної освіти” (Республіка Білорусь), Інститут педагогічних наук Республіки Молдова, Хучжоуський університет (Китайська Народна Республіка), Інститут проблем освіти Азербайджанської Республіки, Інститут освітніх наук Румунії, Асоціація з міжнародних питань (АМО, м. Прага, Чеська Республіка), Європейська асоціація керівників шкіл (м. Утрехт, Нідерланди), Університет імені Томаша Гарріга Масарика (м. Брно, Чеська Республіка), Центр менеджменту Карлового університету (м. Прага, Чеська Республіка). Упродовж року здійснено ряд заходів із зарубіжними партнерами, зокрема спільно з Інститутом педагогічних наук Республіки Молдова проведено Міжнародну наукову конференцію “Роль вчителя в реалізації освітніх політик” (“Cadrul didactic – promotor al politicilor educative”), із Інститутом дидактики при Аланус університеті мистецтв та соціальних наук (Німеччина) та проведено Міжнародний форум до 100 річчя вальдорфської педагогіки.

Інститут широко використовує формат онлайн-конференцій, вебінарів.

Традиційно організовано серпневі онлайн-конференції “Учені НАПН України – українським учителям”. Започатковано постійно діючий семінар “Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів” метою якого є консультування учителів й надання їм фахової допомоги щодо реалізації концепції “Нова українська школа”, впровадження Типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О.Я. Савченко.

У суспільстві знань важливо забезпечити перехід від ідеї “освіченої людини” – до ідеї “людини культури”, тому науковці Інституту долучилися до нового напрямку – музейної педагогіки, задля презентації ролі науки, освіти та культури у розвитку як техніки та технологій, так і особистості, відкритої до взаємодії, партнерства та співробітництва.

Оперативному висвітленню результатів наукових досліджень сприяють фахові видання, де Інститут педагогіки є засновником (3 видання) або співзасновником (6 видань). Переглянуто та удосконалено редакційну політику збірника наукових праць “Проблеми сучасного підручника” “Українського педагогічного журналу”, чергові випуски яких підготовлено до друку. Оновлено редакційні колегії цих видань, здійснюються кроки щодо їх включення до переліку фахових видань, в яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора педагогічних наук (категорії “Б” та “А”). Збільшилась кількість публікації у закордонних і вітчизняних наукових виданнях, що індексуються в Web of Science Core Collection та Scopus, спільні публікації із закордонними авторами. Підтримується робота з висвітлення результатів діяльності Інституту в інформаційному науково-освітньому просторі, зокрема відстежується наповнення Електронної бібліотеки НАПН України виданнями й публікаціями.

Належна увага в Інституті приділяється експериментальній перевірці результатів науково-дослідних робіт, апробації пропонованих нововведень. Загальна кількість педагогічних експериментів у 2019 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.

Значна частина експериментів всеукраїнського рівня присвячена перевірці інноваційних підходів, що розробляються в ході НДР, а також під час експериментів здійснюється наукове консультування та дослідження стану методичної роботи вчителів, пошук шляхів розв’язання педагогічних і методичних проблем у заданих конкретних умовах.

Масштабною є науково-експертна діяльність Інституту педагогіки у співпраці з Міністерством освіти і науки України. Впродовж 2019 року за провідної ролі науковців Інституту здійснено низку заходів із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”.

Окремо слід відзначити внесок науковців Інституту у формування національного фонду шкільних підручників. У цьому році на конкурс підготовлено 31 рукопис підручників, з них надруковано й масово впроваджується 11 підручників для 2 класу, 2

– для 6 класу й 13 – для 11 класу. Також за цей рік підготовлено й впроваджується понад 50 навчально-методичних посібників для школи (усі з грифом МОН).

Освітня діяльність Інституту педагогіки розширилась новим видом діяльності - підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти у сфері післядипломної освіти для осіб з вищою освітою за спеціальностями за спеціальністю “013 Початкова освіта”, “014.01 Середня освіта (Українська мова і література)”, “014.15. Середня освіта (Природничі науки)”.

Результати аналізу діяльності Інституту педагогіки НАПН України у 2019 році свідчать, що його наукова й науково-організаційна робота здійснюється на належному рівні. Водночас варто звернути увагу на окремі проблеми, розв’язання яких сприятиме подальшому перспективному розвитку Інституту.

1. У процесі планування НДР доцільно передбачати віддавати перевагу завданням узагальнювального характеру, виконання яких сприятиме комплексному вирішенню актуальних проблем загальної середньої освіти, що постають в умовах реформування української школи.
2. Спрямувати роботу на підвищення рівня публікаційної активності, зокрема, підготовку публікацій у виданнях, які індексуються в Web of Science Core Collection та Scopus, спільних публікацій із закордонними авторами, публікацій у вітчизняних виданнях, що входять до Web of Science Core Collection та Scopus, у зарубіжних виданнях, що входять до інших наукометричних баз.
3. Здійснити самооцінювання ефективності діяльності установи, внеску у вітчизняну та світову педагогічну науку та розробити систему заходів щодо її підвищення відповідно до критеріїв і показників експертного оцінювання з урахуванням перспективних напрямів розвитку Інституту.
4. Продовжити роботу з висвітлення результатів діяльності Інституту педагогіки в інформаційному науково-освітньому просторі.
5. Активізувати роботу щодо участі Інституту у вітчизняних та міжнародних наукових проектах, які реалізуються на грантовій основі, пошуку інших додаткових джерел фінансування.



ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0117U000048

Роки виконання: 2017 – 2019 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Теорія і методика шкільного навчання.
Проблема дослідження: теорія і методика навчання різних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Науковий керівник: О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук, с. н. с., завідувач відділу початкової освіти

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Вперше науково обґрунтовано доцільність і можливість цілеспрямованого формування в учнів початкової школи переглядового виду читання у зв'язку із збільшенням масивів інформації, активної взаємодії учнів з різними інформаційними ресурсами, необхідністю оперативного пошуку потрібної інформації, розвитку умінь учнів критично її осмислювати; теоретично обґрунтовано дидактико-методичний супровід компетентісного орієнтованого навчання і виховання молодших школярів у взаємозв'язку урочної і позаурочної діяльності з включенням у навчальний процес соціально і особистісно значущих соціальних задач; розроблено і систематизовано види міжпредметних завдань (когнітивних, діяльнісних, ціннісних) як ресурсу впровадження нового змісту мовно-літературної галузі, розроблено методичне забезпечення їх впровадження в освітній процес; розроблено систему завдань для формування і перевірки предметних компетентностей з української мови в 2 – 4 класах; розроблено технологію конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; розроблено систему компетентісно орієнтованих завдань для формування у молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного тексту на уроках літературного читання та діагностувальних завдань для перевірки рівня їх сформованості; розроблено систему компетентісно орієнтованих завдань для забезпечення дидактико-методичного супроводу процесу вивчення величин молодшими школярами; розроблено систему компетентісно орієнтованих завдань з формування в учнів екологічної грамотності.

Удосконалено методику формування у молодших школярів ключових компетентностей уміння вчитися, комунікативної, загальнокультурної; систему індивідуалізованих вправ і завдань для подолання в учнів труднощів навчання читання: а) для типологічної групи учнів з труднощами читання вербального характеру, пов'язаних із недорозвиненням у дітей усного мовлення; б) для типологічної групи учнів з провідним компонентом труднощів *невербального характеру*, пов'язаних з функціональною незрілістю механізмів зорового сприймання, різних властивостей уваги під час читання; діагностувальну частину дослідження стану сформованості соціальної компетентності молодших школярів на кінець першого циклу навчання; методику навчання молодших школярів української мови, зокрема, визначено етапи застосування компетентнісно орієнтованих завдань (формувальний і підсумковий); методику використання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання; методику формування у молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного тексту на уроках літературного читання; методику формування у молодших школярів вміння працювати з величинами.

Набули подальшого розвитку ідеї суб'єктності навчання, розширення читацького і пізнавального простору в контексті методичного потенціалу уроків літературного читання; питання застосування продуктивних читацьких технологій для типологічної групи учнів з високим та достатнім рівнем розвитку навички читання: поетапного опрацювання змісту текстів різних видів; діалогової взаємодії учнів з текстом, автором твору; розвиток елементів критичного мислення; смислового прогнозування; система завдань для учнів і методика їх використання з формування і розвитку навичок письма на засадах диференційованого підходу; питання формування складників комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови (здатності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, змістовно і грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі, вільно володіти мовою в різних навчальних та життєвих ситуаціях); дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; методика формування складників математичної компетентності учнів початкової школи.

У практику початкової школи *впроваджено* розроблений дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів, втілений у: типових освітніх програмах для 1-2

і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти, створені під керівництвом О. Я. Савченко; методичних рекомендацій щодо викладання навчальних предметів у 1-х і 2-х класах закладів освіти; науково обґрунтованому й експериментально апробованому дидактико-методичному забезпеченні. Ефективність типової освітньої програми підтверджена оприлюдненими даними незалежного дослідження, яке провів Інститут освітньої аналітики МОН України. Матеріали дослідження подані в рукописах планових методичних посібників і методичних рекомендацій.

ЧИННИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Н. М. Бібік, докт. пед. наук, проф.

У науці й практиці склалися апробовані моделі соціалізації школяра. Зокрема:

- предметно-тематична, що передбачає введення в навчальний план спеціального предмета або курсу; його тематичну організацію;
- міжпредметна ґрунтується на виділенні в кожній із програм міжпредметних завдань, що разом становлять певну цілісність;
- інституціональна, коли спеціально моделюється весь стиль навчання, проживання в школі; політика самоуправління; створення шкільної республіки;
- проектна (розробка соціальних проектів);
- так званого доміно (сценарії, апробації в різних школах).

Предметно-тематична організація змісту допомагає школяреві найбільш цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовлені з іншими компонентами світу в системах: Я – Я; Я – інша людина; Я – суспільство; Я – світ.

Встановлено, що набуття соціальної компетентності забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем. Інтегруючись у систему зв'язків, відтворюючи зразки, суб'єкт взаємодії своєю чергою впливає на якісні зміни середовища.

Соціальна компетентність поширюється на різноманітні “соціальні поля” особистості, які охоплюються структурованим навколишнім світом, пов'язуючи воедино особистісне і соціальне.

Саме такий напрям важливо методично розгорнути під час опрацювання стратегії соціалізації молодшого школяра в різних варіантах за етапами:

- 1) діагностичний (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? і т. д.). На цьому етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ.
- 2) функціональний, або операційний, коли висувуються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; учні вступають у діалог щодо засадничих істин у системі: я – інший, я – навколишній світ: правда – неправда, добро – зло. Саме діяльність учня поєднує в єдине ціле множину процесів, які зумовлюють появу й функціонування нового знання, дають змогу розкрити неоднозначність впливу різноманітних умов.
- 3) етап практичної, а за певних умов і творчої самореалізації учня, оформлення компетентності у певній сфері життя. Цьому сприяють прийоми типу: Навчи мене; це презентації соціальних проєктів, участь у колективних справах, іграх тощо. Як мовиться в одному із прислів'їв народів світу “ Той, кого несуть на руках, не знає, який довгий шлях до міста”. Тому лише через подолання пізнавальних утруднень, проблем, пробуючи дії власні учень набуває соціального досвіду.

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук, с. н. с.

У першому класі водночас із початком шкільного навчання відбувається зміна соціальної ситуації розвитку дитини. Школяр стає суб'єктом соціальних стосунків і наділяється суспільно значущими обов'язками, за виконання яких отримує оцінку. В основі навчання молодших школярів перебуває взаємодія дітей і дорослих – гра, спільна праця, пізнання, спілкування. Поступово дитина стає активним учасником цього процесу. Вона спільно з учителем відкриває нові знання, засвоює навчальні дії, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Таким чином, у цей період важливо встановити й підтримати партнерські стосунки та довіру, адже згідно з концепцією НУШ, дитина є повноцінним учасником освітнього процесу, суб'єктом навчальної, в тому числі, контрольно-оцінювальної діяльності. Це враховано нами в побудові інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів. Він створений таким чином, що дитина без сторонньої допомоги може зрозуміти суть діагностувального завдання, виконати й оцінити його за допомогою обумовлених у класі символів зворотного

зв'язку. Нами взято до уваги особливості розвитку пізнавальних процесів першокласників: вони стають усвідомленими і довільними. Увага учнів на цьому етапі ще слабо організована, вона має невеликий обсяг, погано розподіляється, нестійка. Тому для її концентрації завдання подані в цікавій ілюстративній формі з мінімальним використанням текстової інформації. Акцент на ілюстративному матеріалі пояснюється особливістю наочно-образного мислення молодшого школяра, адже для здійснення розумових операцій порівняння, аналізу, узагальнення, логічного висновку дітям необхідно спиратися на наочну основу. Це до певної міри відрізняє такі роботи від звичних навчальних завдань, отже, викликає зацікавленість і стимулює пізнавальну активність. Цікавість є початковою стадією пізнавальної спрямованості дитини. На цьому етапі вона безпосередньо пов'язана не із змістом діяльності, а з емоційною реакцією на новизну ситуації, подразників, з якими стикається учень у процесі активної взаємодії з предметами і явищами навколишньої дійсності. Цікавість не виходить за межі відображуваного; це простий прояв дослідницького рефлексу, чого цілком достатньо для виконання діагностувального завдання.

Важливими новоутвореннями в молодшому шкільному віці є якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки; рефлексія, аналіз, внутрішній план дій; розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності; орієнтація на групу однолітків. Цей вік є сприятливим для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточення. Отже, введення в шкільну практику досвіду використання діагностувальних завдань для оцінювання результатів навчання є обґрунтованим і адекватним можливостям дітей.

СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНИХ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ТИПОЛОГІЧНИХ ГРУП МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ

В. О. Мартиненко, канд. пед. наук, с. н. с.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

уперше обґрунтовано доцільність і можливість цілеспрямованого формування у початкових класах переглядового виду читання, у зв'язку із збільшенням масивів інформації, активної взаємодії учнів

з різними інформаційними ресурсами, необхідністю оперативного пошуку потрібної інформації, розвитку умінь учнів критично її осмислювати і т. ін.;

розроблено й експериментально перевірено систему підготовчих вправ і завдань (2 клас) та завдань для формування умінь швидко здійснювати пошук заданої інформації в текстах різних видів (3-4 класи); *виокремлено та схарактеризовано* типологічні групи молодших школярів з труднощами навчання читання та високим і достатнім рівнем розвитку навички читання;

удосконалено систему індивідуалізованих вправ і завдань для подолання в учнів труднощів навчання читання: а) для типологічної групи учнів з труднощами читання *вербального характеру*, пов'язаних з недорозвиненням у дітей усного мовлення, застосовано систему вправ і завдань з фонетико-фонематичного, лексико-граматичного розвитку мовлення; усунення дикційних недоліків; труднощів орфоепічного характеру; різних аспектів виразного читання; розвитку зв'язного мовлення); б) для типологічної групи учнів з провідним компонентом труднощів *невербального характеру* застосовано систему вправ і завдань, спрямованих на удосконалення й розвиток *механізмів зорового сприймання*: розвиток гностичних зорових функцій (довільної зорової уваги; навичок зорового аналізу і синтезу; зорової пам'яті); розвиток моторних функцій зору (точних відстежувальних рухів очей; формування стратегій сканування перцептивного поля; формування просторово-зорових уявлень; вироблення моторно-зорових координат); розвиток різних властивостей уваги (вибірковість, концентрація, стійкість, розподіл, перерозподіл), саморегуляції під час читацької діяльності) та ін.; серед іншого *з'ясовано*, що вербальні труднощі у багатьох випадках – це наслідок недостатньої сформованості у школярів когнітивних функцій невербального характеру.

Для типологічної групи учнів з високим та достатнім рівнем розвитку навички читання *набули подальшого розвитку* питання застосування продуктивних читацьких технологій: поетапного опрацювання змісту текстів різних видів; діалогової взаємодії учнів з текстом, автором твору; розвитку елементів критичного мислення; смислового прогнозування та ін.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ

К. І. Пономарьова, канд. пед. наук, с. н. с.

Сучасний етап реформування початкової мовної освіти спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, який передбачає модернізацію дидактико-методичного супроводу процесу навчання молодших школярів української мови. Дидактико-методичний супровід ми розглядаємо, як цілісну систему навчально-методичних засобів, спрямовану на активізацію пізнавальної діяльності учнів у процесі реалізації програмового змісту навчального предмета і досягнення передбачених освітньою програмою очікуваних результатів навчання.

Дидактико-методичний супровід компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови забезпечується через навчально-методичний комплект. Склад і структура комплекту можуть бути гнучкими і залежать від змісту предмета, до якого він розробляється. Навчально-методичний комплект з української мови охоплює: нормативний компонент, навчально-методичний і контролювальний.

До нормативного компонента належать: навчальна програма, у якій зазначено цілі, завдання і зміст початкового курсу української мови та очікувані результати навчання; календарно-тематичне планування навчального процесу, що містить теми та форми кожного заняття, контрольні-діагностувальні заходи.

Основу навчально-методичного компонента становлять підручник і комплект допоміжних навчальних посібників для учня та методичний посібник для вчителя. Кожний складник навчально-методичного комплекту виконує функції: навчальну (забезпечує формування умінь і навичок, предметних і загальнонавчальних; сприяє повторенню, закріпленню та узагальненню навчального матеріалу); організаційно-методичну (визначає форму подання інформації, дозування матеріалу, розмір дидактичних одиниць, послідовність вивчення, реалізує диференціацію та індивідуалізацію навчання, виконує функцію довідника); розвивальну (забезпечує розвиток творчих умінь учнів через постановку і вирішення навчальних та творчих завдань, сприяє формуванню і розвитку інтелектуальних здібностей (пам'ять, мислення); виховну (мотивує навчальну діяльність школярів, формує певне емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу).

Контролювальний компонент становлять посібники для формувального і підсумкового оцінювання результатів навчальної діяльності молодших школярів з української мови. Їх функція полягає в тому, щоб забезпечити діагностування досягнень школярів на кожному етапі процесу навчання, вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку дітей; мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях; забезпечити зіставлення навчальних досягнень з очікуваними результатами, визначеними освітньою програмою.

Навчально-методичний супровід сприяє активізації навчальної діяльності молодших школярів на всіх етапах процесу навчання української мови.

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ ЗВ'ЯЗНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

О.В. Вашуленко, н. с.

У процесі наукового дослідження “Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного” було розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено методику формування зазначених умінь. Розроблена нами експериментальна методика – це система, яка відповідає загальному визначенню – “сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія”. Основними елементами нашої системи є методи та прийоми навчання, комунікативно-мовленнєві вміння, необхідні під час складання творів та тренувальні вправи, спрямовані на вироблення зазначених умінь і навичок, усвідомлення молодшими школярами специфіки різних типів мовлення. Єдність цих одиниць становить суть пропонованої методики та забезпечує системне й цілеспрямоване формування початкових умінь і навичок продукувати висловлювання.

Апробація зазначеної методики засвідчила, що в учнів експериментальних класів значно підвищився рівень сформованості структурно-композиційних умінь (кількість учнів з високим рівнем зростає з 5,7% до 21,2%), умінь використовувати різноманітні мовні засоби (високого рівня досягли 27% школярів). Під час перевірки сформованості умінь удосконалювати текст було з'ясовано, що високого рівня досягли 24% учнів ЕК. Аналіз учнівських висловлювань виявив підвищення комунікативно-мовленнєвої активності у процесі продукування висловлювань;

показав, що учні експериментальних класів вдаліше добирали переконливі аргументи й докази, критично оцінювали, висували припущення тощо. Натомість учні контрольних класів не завжди могли уявити словесно описані явища, фантазувати, помічати життєві проблеми, спростувати хибні припущення, робити висновки. У процесі вивчення якісних характеристик мовлення учнів було з'ясовано, що учні експериментальних класів продемонстрували не тільки вміння обмірковувати деталі змісту висловлювання, ставити запитання, висловлювати власну думку й переконувати інших, а й відбирати найдоречніші слова відповідно до комунікативної мети та логіки розгортання висловлювання. Загалом рівень умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного в експериментальних класах виявився значно вищим (на 12%), ніж у контрольних. Істотні відмінності у кількісних і якісних показниках рівнів сформованості зазначених умінь учнів ЕК і КК підтвердили ефективність запропонованої методики і засвідчили доцільність її застосування в практиці початкового навчання на уроках літературного читання.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що розроблений нами методичний супровід процесу формування у молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного тексту на уроках літературного читання є ефективним.

УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ В НАВЧАННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”

І.В. Андрусенко, н. с.

Упровадження системи компетентісно орієнтованих завдань екологічного змісту в практику початкової освіти показало результативність сформованості у молодших школярів екологічної грамотності, а саме: уміння встановлювати взаємозв'язки у природі; здатність заощаджувати енергоресурси – тепло та електроенергію у побуті; доглядати за рослинами та тваринами; здійснювати профілактичні та гігієнічні заходи та вправи для попередження порушень зору, слуху, опорно-рухового апарату; спостерігати за показниками власного здоров'я і розвитку.

Екологічну компетентність ми розглядали як інтегровану, комплексну характеристику, що поєднує знання, уміння та навички, здібності і риси особистості, показники загальної культури, вміння виконувати правила та обов'язки екологічної спрямованості, набуття учнями системи знань, умінь та навичок, шляхи їх формування як результат екологічної грамотності учнів початкових класів.

Система компетентісно орієнтованих завдань екологічного змісту в навчанні інтегрованого курсу “Я досліджую світ” розроблена в площині діяльнісного підходу з погляду затребуваності в суспільстві вирішення екологічних проблем необізнаності, та не сформованих компетентностей з такої проблеми.

Основним завданням наукового дослідження стало питання розкриття потенціалу для формування життєвих потреб сталого розвитку учнів початкових класів та їхньої екологічної грамотності. Експериментальна перевірка запропонованої системи компетентісно орієнтованих завдань екологічного змісту показала такі результати респондентів: 52,5% учнів охарактеризували стан природи як такий, що має екологічні проблеми; 37,5% опитаних охарактеризували стан природи як задовільний; 10% учнів вважають стан природи нормальним. Відповіді дітей свідчать про критичне ставлення учнів початкових класів до наявної екологічної ситуації. Важливо, що учні визначають проблеми, характерні для своєї місцевості: сміття на дорозі (відсутність смітничків, сміття ніхто не прибирає, сміття викидають будь-де, наявність стихійних сміттєзвалищ); заощадження енергоресурсів (електроенергії, тепла, води); дотримання розпорядку дня – свідомого ставлення до власного здоров’я, опанування основ здорового способу життя тощо.

Отже, екологічна грамотність учнів початкових класів є соціально затребуваною проблемою й актуальним стає пошук технологій формування екологічної компетентності учнів початкових класів, спрямованої на розвиток в учнів початкової школи усвідомлення цілей, сутності екологічної діяльності та досвіду самостійних екологічних дій.

СИСТЕМА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ: АСПЕКТИ АПРОБАЦІЇ

Н.П. Листонад, н. с.

Апробація результатів дослідження “Система компетентісно орієнтованих завдань у процесі вивчення величин молодшими школярами” відбувалася шляхом оприлюднення на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, вебінарах і науково-практичних семінарах різних рівнів. Теоретико-експериментальні результати науково-дослідної роботи представлені у публікаціях у наукових виданнях, методичних журналах та посібниках. Зазначимо, що апробація відбувалася впродовж всього

періоду дослідження, висвітлювалися не тільки кінцеві результати роботи, але і проміжні результати.

Одним із аспектів апробації є перевірка на практиці, в реальних умовах теоретично побудованих моделей. У нашому дослідженні така перевірка проводилася шляхом упровадження у процес вивчення математики в експериментальних класах розробленої системи компетентнісно орієнтованих завдань для забезпечення дидактико-методичного супроводу вивчення величин молодшими школярами. Процес і результати цього упровадження мали для нас вагомое значення, оскільки підтвердили актуальність дослідження; сприяли переосмисленню окремих теоретичних положень, зокрема, принципів відбору і конструювання завдань; зумовили уточнення частотності використання компетентнісно орієнтованих завдань та доцільності упровадження окремих видів завдань. Зауваження та побажання вчителів-експериментаторів були враховані під час доопрацювання розробленої системи завдань, перегляду методики вивчення величин.

Не менш цікавими і корисними для нашого дослідження були думки учнів про вивчення величин, зокрема, про завдання, зміст яких їм подобається, та завдання, з якими б вони хотіли працювати у підручниках та навчальних посібниках. В більшості відповідей зазначалося, що учням подобається виконувати завдання, в яких міститься інформація про тварин (їх маса, зріст, швидкість, тривалість життя). Учні висловили побажання, щоб такі завдання частіше зустрічалися у підручнику. Окремі побажання були від хлопців, зокрема, збільшити кількість завдань про сучасну техніку (транспорт, робототехніка). Це підтвердило наше припущення, що одним із чинників, які визначають зміст і форму компетентнісно орієнтованих завдань є особистісна значущість (пізнавальна, загальнокультурна, соціальна) отриманого результату, що забезпечує мотивацію учня вивчати математику.

Результати апробації були враховані під час розроблення навчального та методичного забезпечення навчання математики у першому циклі НУШ.



ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В. Г. Редько, докт. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0117U000047

Роки виконання: 2017–2019 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Науковий керівник: В. Г. Редько, докт. пед. наук, с. н. с., доц., завідувач
відділу навчання іноземних мов.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Зазначена тема є новим напрямом у теорії навчання іноземних мов. Вона спрямована на дидактичне і методичне обґрунтування та проектування змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Дослідження передбачало теоретичне опрацювання і практичну реалізацію методики навчання іноземних мов на компетентнісних засадах, що є визначальним пріоритетом у сучасній шкільній освіті у зв'язку з її переходом на нові цілі та зміст відповідно до методологічних положень Нової української школи.

Упродовж 3 років дослідження:

- *визначено і схарактеризовано* зміст ключових компетентностей, що доцільно формувати в учнів початкової школи відповідно до вимог навчальної програми, вікових особливостей та потенційних можливостей учнів 1–4 класів;
- *досліджено* вікові особливості та потенційні можливості учнів початкової школи, схарактеризовано їхню готовність до оволодіння компетентнісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов;
- *з'ясовано й обґрунтовано* принципи добору та функції навчального матеріалу для змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів;
- *створено, обґрунтовано та схарактеризовано* модель компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- *створено й описано* освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб ефективної організації компетентнісно

орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи;

- *визначено і схарактеризовано* систему навчальних дій, що мають виконувати учні 1–4 класів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов;
- *визначено й обґрунтовано* систему вправ і завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі та *схарактеризовано* вимоги до них;
- *визначено і схарактеризовано* сутність і функції проектної роботи як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи;
- *визначено дидактико-розвивальний потенціал* самостійної роботи учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови на компетентнісних засадах, *виокремлено принципи й засоби* формування предметної та ключових компетентностей шляхом організації самостійної роботи;
- *досліджено* сутність і характер іншомовних текстів для читання в початковій школі, *окреслено* вимоги до них відповідно до компетентнісно орієнтованого навчання (види читання, типи текстів, їх обсяг, етапи роботи з текстом) та *розроблено і схарактеризовано* систему вправ і завдань для формування та контролю іншомовної комунікативної компетентності в читанні;
- *розроблено* класифікацію ігор як засобів оволодіння ключовими та предметною іншомовною комунікативною компетентністю учнів початкової школи;
- *визначено і схарактеризовано* показники сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи;
- *визначено й описано* технології (мовне портфоліо, лепбук, knowledgeboard) та критерії оцінювання іншомовної предметної компетентності та її складників учнів 1–4 класів.

Упродовж 3 років опубліковано: 3 монографії, 4 навчальних посібники елективних курсів, 1 методичні рекомендації, 53 статті, 46 тез, 14 підручників, 8 робочих зошитів, 4 методичних рекомендації МОН до початку навчального року. Узяли участь у 48 науково-практичних заходах. В освітню практику упроваджено 50 результатів дослідження.

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

В. Г. Редько, докт. пед. наук, доц., с. н. с.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у початковій школі доцільно розглядати як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість учня початкової школи за результатами вивчення іноземної мови має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння доцільно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів. Учень початкової школи у межах змісту навчальної програми засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати в усній та письмовій формах власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Досвід, якого набувають учні початкової школи у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, повинен спрямовуватися на забезпечення їх певною прагматичною інформацією: знаннями, які здобуваються у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов і досвідом практичного використання здобутих знань, зокрема:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);
- які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками

різних соціальних статусів і груп, на зустрічах / зібраннях різного спрямування;

- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії застосовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Отже, зазначене вище дає змогу розглядати феномен іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти, які узгоджуються з віковими особливостями та потенційними можливостями учнів 1–4 класів та які доцільно брати до уваги вчителю під час компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Кожний із них виконує свої функції, і в комплексі вони сприяють набуттю учнями певного іншомовного комунікативного досвіду.

Процес компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно організовувати поетапно: від рецептивно-репродуктивної до продуктивної діяльності. Це зумовлюється віковими особливостями їхнього інтелектуального розвитку, зокрема ще не досить якісно розвиненими можливостями мислення, пам'яті, аналізу тощо. Як засвідчує шкільна практика, учні відчувають значні труднощі у самостійному створенні форм іншомовних лексичних і граматичних одиниць, в усвідомленні їх функцій у мовленні, а незначний рідномовний лінгвістичний досвід ще не дає змоги без підтримки вчителя виконувати нескладні мовні операції та мовленнєві дії під час продукування іншомовних текстів різного спрямування. Учні потребують не тільки деяких пояснень, але й відповідних зразків як орієнтовної основи діяльності.

Учителю доцільно знати і враховувати факт, що рівень креативності в кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним. Якщо школяр не вміє виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ рецептивно-репродуктивного характеру виникає потреба у використанні продуктивних (творчих) видів діяльності. До них варто віднести навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектну роботу. Поступово їх необхідно починати долучати до

навчального процесу вже в початковій школі, особливо в 3-х і 4-х класах, коли учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови та інших шкільних предметів. Помітно зростаючий рівень психофізіологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку дає їм змогу здійснювати нескладні розумові дії, що забезпечують виконання елементарних творчих видів навчальної роботи, зокрема групування, доповнення, узагальнення, аналіз, порівняння, систематизацію тощо. Методично доцільно розпочинати їх використовувати за зразками з поступовим переходом до продуктивної діяльності.

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, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим *дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до особливостей учнів кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве учням 1-го класу, не завжди може бути адаптивним і характерним для учнів 4-го класу і навпаки та об'єктивно даватиме різний результат. А відтак кожен наступний рік просування дітей у навчанні у межах 1–4-го класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації його змісту, у тому числі й до використання методів, форм і способів діяльності відповідно до певної педагогічної парадигми. Саме ці сентенції доцільно покласти в основу конструювання моделі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі.*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська, канд. пед. наук

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики є пошук нових підходів до контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів НУШ на засадах компетентнісного підходу. Зважаючи на той факт, що в першому циклі початкової школи (1–2 класи) основним видом оцінювання

навчальних досягнень учнів є формувальне оцінювання, до однієї з його сучасних та ефективних технологій можна віднести лепбук “Моя книга досягнень” (“My Progress Book”).

Лепбук (lapbook) є альтернативним варіантом мовного портфоліо, який створюється самостійно кожним учнем і формується ним у процесі навчання поступово, що значно полегшує відстеження динаміки навчального поступу школяра з іноземної мови в кінці року. Лепбук має вигляд міні-книги або папки, на кожній сторінці якої знаходяться креативні кишеньки (конверти) для зберігання досягнень учня. “Моя книга досягнень” розрахована на один навчальний рік, формується тематично і завершується в кінці навчального року “Карткою учня”. Кишеньки заповнюються учнем відповідно до його знань із предмета “іноземна мова” (кількість слів, речень, карток, проєктів тощо). Картки доцільно поділити на: “Я можу назвати САМ” і “Я потребую допомоги”. Під час підсумкового уроку з програмової теми (напр., “Дозвілля”, “Природа”, “Школа” тощо) учні закріплюють вивчений матеріал і заповнюють кишеньки, спираючись на твердження: могу назвати, розказати, скласти речення тощо.

Іншою інноваційною технологією формувального оцінювання досягнень учнів, яка пропонується МОН України, є навчальна дошка KnowledgeBoard і набір карток до неї (одна картка до однієї теми). Набір карток підготовлено до кожної теми відповідно до навчальної програми та зорієнтований на розвиток умінь учнів з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма). Дошка містить широкий спектр різноманітних розважальних і цікавих змістових завдань для учнів. У процесі використання навчальної дошки, як і лепбуку, учні засвоюють матеріал в ігровій формі, мають можливість багаторазового повторення, здійснення самоперевірки та самокорекції. Особливістю запропонованої технології є створення умов для забезпечення максимально можливого успіху в навчанні кожного окремого учня за рахунок організації навчання з опорою на обидві півкулі головного мозку та одночасної кінестетичної діяльності. Використання дошки сприяє розвитку дрібної моторики обох рук (при виконанні дій), уваги, уяви та синхронізації мисленнєвих та активних дій (listen–act response).

Застосування запропонованих технологій сприяє виконанню основних вимог до формувального оцінювання учнів початкової школи – самоспостереження за власною навчальною діяльністю, самооцінювання, самокорекція та формування відповідальності за результати свого навчання.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

І.О. Горошкін, канд. пед. наук

Сучасні глобалізаційні процеси, інтегрування України до світового освітнього та інформаційний простору зумовлюють актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування, що й спричинило зростання уваги до цього предмета учнів початкової школи. Зважаючи на те, що провідним у системі української освіти визнано компетентнісний підхід, у межах кожної навчальної дисципліни виокремлено важливий напрям виконання освітніх завдань, спрямованих на формування, розвиток і вдосконалення ключових компетентностей учнів. Нормативними документами визначено десять ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти. Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів демонструють, що ключові компетентності в учнів початкової школи на уроках іноземної мови формуються різною мірою.

У процесі навчання іноземних мов кожна ключова компетентність характеризується певною кількістю соціально значущих комунікативних умінь; здібностей у різних видах іншомовної діяльності, комунікативної поведінки, становлення й удосконалення яких свідчить про роботу над формуванням ключових компетентностей учнів, котра повинна здійснюватися систематично і комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів і їхніх потенційних можливостей. Подібні види діяльності спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють збагаченню комунікативного й соціального досвіду учнів.

Отже, такі компетентності, як *спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності* формуються постійно в процесі навчання іноземної мови, незалежно від теми чи змісту завдань, інші, як-от *математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя* формуються виключно в межах певних тем. *Інформаційно-цифрова компетентність* формується передусім у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі опанування іноземної мови. З огляду на це, у

формуванні зазначених компетентностей зростає роль учителя, який може впливати на тематику завдань, добір лексичних одиниць для засвоєння учнями.

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В 1–4 КЛАСАХ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О.С. Пасічник, канд. пед. наук, доц.

Незалежно від домінуючої освітньої парадигми, класно-урочна система залишається незмінною організаційною формою навчання, проте сам урок неминуче зазнає деяких змін під впливом розвитку освітньої системи та педагогічної науки і практики. Щодо навчання іноземних мов, то найбільш відповідними потребам сучасного суспільства та віковим особливостям учнів початкової школи є такі підходи: *комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний*. Хоча кожен із них має свої особливості та історію становлення, нині вони стали настільки взаємозалежними та взаємодоповнюючими, що не сприймаються сучасним педагогом як окремі. Саме симбіоз цих підходів у практиці іншомовної підготовки дає змогу досягати належної якості володіння мовою та культурою.

Характерно, що у змісті уроку іноземної мови існують два об'єкти, які учень повинен мати можливість пізнавати – *мова і культура*. При цьому формула організації засвоєння матеріалу на уроці трактується так: “культура через мову, мова через культуру” (Ю.І. Пассов). Цей принцип має неухильно дотримуватися як авторами навчальної літератури, так і учителем, оскільки такий взаємозв'язок є основою для реалізації *навчальної, виховної та пізнавальної* функцій уроку.

Структура й особливості проведення уроку значною мірою зумовлюються змістом підручників, які є орієнтиром для визначення його цілей, завдань і містять засоби їх реалізації. Водночас, учитель може мати власне бачення на виконання завдань щодо конструювання змісту уроку, зокрема враховувати дидактичний потенціал технічних засобів навчання, розробляти власні матеріали тощо. У свою чергу, аналіз наукової педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що компетентісно орієнтований урок складається з чотирьох блоків: *визначення цілей, технологізації, пізнавальної діяльності учнів та результативності* конкретного уроку.

Моделювання уроку є складним процесом, який передбачає, з одного боку, усвідомлення учителем траєкторії та логіки пізнавальної активності учня, а, з іншого – необхідності відповідним чином вибу-

довувати власну діяльність з метою активізувати мисленнєві процеси учня. Це означає, що мета уроку, його етапи формуються відносно діяльності учня, а не діяльності вчителя; також учень має виступати більшою мірою суб'єктом педагогічного процесу, а не тільки його об'єктом. Для цього вчителю необхідно володіти знаннями як з методики навчання мови, так і бути ознайомленим із особливостями функціонування дитячої психіки та їх пізнавальних можливостей. Безперечно, пріоритет має належати інтерактивним та ігровим формам навчальної діяльності з переважанням репродуктивних видів діяльності (на початкових етапах навчання); взаємопов'язаному навчанню усіх видів мовленнєвої діяльності; знайомству з іншомовною культурою та її порівнянню з власною.

Основою моделювання як окремого уроку, так і їх системи є взаємоузгодження мети й очікуваного результату. При цьому учитель має визначити укрупнений результат навчання (компетентність), яка не може бути сформована в межах декількох уроків. Оскільки вона формується упродовж тривалого часу, необхідно орієнтуватися на вимоги Державного стандарту та наскрізні змістові лінії навчальної програми.

Водночас варто пам'ятати, що конкретний урок не може виконати всіх завдань навчання. Незважаючи на те, що урок спрямований на вивчення певної теми, він має бути логічно завершеною одиницею процесу навчання з внутрішніми взаємопов'язаними частинами, єдиною логікою розгортання спільної діяльності вчителя й учнів.

ЦИФРОВІ МЕДІА В ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н.В. Шпак, н. с.

Використання цифрових медіа в процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов в початковій школі сприяє розвитку уміння відповідно до вимог навчальних програм розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово виражати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Використання цифрових ресурсів допоможе вчителям покращити ефективність навчального процесу, підвищить мотивацію учнів і результативність їхнього навчання.

Серед можливостей навчальних онлайн-інструментів слід виокремити: навчальні платформи, цифрові версії інтерактивних дошок, мобільні додатки, онлайн-вправи, які можна використовувати для розвитку

мовленневих умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку. Отже, представимо деякі з них:

<http://www.amira-lesen.de> – тренажер для тренування навичок читання.

<https://readlang.com> – платформа, на яку можна завантажити власний текст або почитати ті, що вже розміщені за рівнями володіння мовою (від А1 до С2) та кількістю слів. Також можна клікнути на будь-яке незнайоме слово, щоб не тільки дізнатися переклад, але й автоматично створити флеш-картку. Слова у флеш-картках відображатимуться у контексті, де вони впреше зустрічаються. Вивчення слів у контексті – обов'язкова умова засвоєння нової лексики. На платформу можна завантажувати відео й субтитри до них. Так тренується і сприйняття мови на слух, і читання, і вивчення нових слів.

<https://www.italki.com> – платформа, де можна знайти мовного партнера. Крім цього, на сайті є матеріали, присвячені вивченню мов, надихаючі інтерв'ю, поставити запитання та створити обговорення.

<https://lang-8.com> – на платформі Lang-8 люди зі 190 країн допомагають один одному опанувати близько 90 мов. Тут можна не тільки отримати виправлення до власного тексту та коментарі до кожного речення, але й допомогти тим, хто опановує вашу рідну мову. На Lang-8 можна швидко отримати якісний зворотний зв'язок, поділитися власними знаннями та навіть знайти друзів з різних країн.

Отже, зазначена інформація, на наш погляд, може слугувати вчителям методичною підтримкою та ознайомити їх із цифровими тенденціями, новими підходами та можливостями для створення сучасного освітнього середовища в процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі.

ІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*М.В. Яковчук,
учитель-методист, м. Луцьк, гімназія №18*

Орієнтація на компетентнісний підхід є одним із шляхів оновлення змісту освіти в умовах НУШ і узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією в європейський і світовий простір. Такий підхід акцентує увагу на необхідності нового розуміння знань як інструмента рішення життєвих проблем, на потребі інтеграції знань в компетентність. Компетентнісний підхід до навчання

іноземних мов розглядається як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання та досягнення його мети під час виконання певних комунікативних завдань.

Розглянувши різні традиційні та інноваційні педагогічні технології, ми дійшли висновку, що найбільш ефективним способом реалізації ключових компетентностей є інтерактивні та інноваційні технології навчання іноземних мов.

Інтерактивне навчання спонукає учнів до дії, активізує розумову діяльність, вчить мислити та приймати рішення. Вже з перших хвилин уроку я намагаюся залучати учнів до навчального процесу, тому використовую такі види роботи як мозковий штурм або асоціативні схеми. Це активізує діяльність учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання та розширює світогляд учнів. Одним із засобів активізації мовленнєво-розумової діяльності є гра, яку я застосовую на початковому етапі під час навчання німецької мови як другої іноземної. У ході навчально-виховного процесу використовую не тільки урочну форму роботи, а й практикую проведення позакласних заходів, конкурсів, вікторин. Часто використовую роботу в парах і малих групах. Цей вид діяльності вчить співпраці, відповідальності, розуміти та підтримувати один одного. У старшій школі практикую такі види роботи, як дискусія, обговорення. Вони дають змогу учням отримувати досвід, вести дискусію за допомогою таких методів, як “дерево рішень”, “мозковий штурм”, “дебати”, “ток-шоу” та формулювати власну позицію; співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою; розв’язувати конфлікти у комунікативних ситуаціях; переконувати, аргументувати, досягати взаєморозуміння/компромісу у ситуаціях міжкультурного спілкування; критично оцінювати інформацію з різних іншомовних джерел.

На своїх уроках я не віддаю перевагу якомусь одному методу роботи, а серед широкого арсеналу інноваційних технологій обираю ті, які, на мою думку, допоможуть реалізувати мету конкретного заняття.

Так, для формування пізнавального інтересу учнів використовую технологію розвитку критичного мислення. Навчаючи учнів критично мислити, намагаюся допомогти їм різнобічно розглянути будь-яку життєву ситуацію; ставити запитання: Чому це так? Кому вигідна ця ситуація? Про що можна дізнатись? Що можна зробити? Критично міркуючи, учні не скаржаться на проблему, а намагаються її розв’язати. Це сприяє активізації роботи учнів, становленню гар-

монійно розвинутої особистості.

Активно використовую метод проєктів. Проєкт цінний тим, що в ході його виконання школярі вчать здобувати знання, отримувати досвід пізнавальної та навчальної діяльності. Проєктна методика характеризується високою комунікативністю, тому учням пропонується висловити свої власні думки, почуття, активно включитися в реальну діяльність, приймати власну відповідальність за просування у навчанні.

Використання мультимедійних технологій надає можливість комбінувати в одному занятті неймовірну кількість цікавих завдань, підвищити якісний рівень використання наочності, змінити ставлення його учнів до комп'ютера, оскільки вони починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ОСНОВНІЙ І СТАРШІЙ ШКОЛІ

*І.В. Білохвост, в.о. директора
Іванківського районного ліцею Київської області*

В освітній процес Іванківського районного ліцею було включено елективні курси (курси за вибором) з іспанської (“Країнознавство: Іспанія, Латинська Америка”, автори Редько В.Г, Басай О.В.) та англійської (“Англійська мова для ділового спілкування”, Пасічник О.С.) мов. Профільна зорієнтованість змісту елективних курсів зумовлює до розширення обсягу лексичного матеріалу, а комунікативно-діяльнісна технологія оволодіння цим змістом сприяє активізації інтерактивних видів навчання, спрямованих на розвиток продуктивних і рецептивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

За результатами кількарічної роботи з курсу “Країнознавство: Іспанія, Латинська Америка” (вчитель С.О. Пархоменко) зроблено такі висновки:

1. Програма курсу різнобічно охоплює не тільки коло уподобань старшокласників, а є актуальною та інформаційно насиченою: розкриває проблеми сучасності, допомагає адекватно усвідомлювати навколишній світ, інтегрується з різними предметними галузями.
2. Авторами передбачено можливість не лише докладно ознайомити учнів з реаліями Іспанії та Латинської Америки, а й порівняти факти їх розвитку у різноманітних сферах життєдіяльності, робити аналіз, висновки та узагальнення, розширювати свій світогляд.

3. Програмою передбачено удосконалення вмінь учнів розуміти та спілкуватись іспанською мовою, підвищення їхньої самооцінки, впевненості у собі, що викликає почуття емоційного задоволення від процесу навчання.
4. Навчальний посібник елективного курсу “Країнознавство: Іспанія, Латинська Америка” для учнів 10–11-х класів має інформаційний і навчальний характер. Особливість змісту елективного курсу дає можливість долучати вчителем до посібника автентичні матеріали і урізноманітнювати види та форми їх засвоєння.

У межах курсу “Англійська мова для ділового спілкування” (учитель Я.В. Волохович) старшокласники мали змогу розвинути навички використання мови у сфері ділового спілкування та підвищити рівень й уміння практичного спілкування англійською мовою. У процесі навчання учні збагатили лексичний запас з різних сфер професійного спілкування, навчилися писати основні види ділових листів, заповнювати анкети, готувати резюме, заяву про прийом на роботу, вивчили правила ділового етикету та правила етикету ділової телефонної розмови через розігрування різних мовленнєвих ситуацій, навчилися самостійно працювати з різними джерелами інформації.

Загалом, на думку вчителів, співпраця з відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України була результативною, допомога та рекомендації, надані відділом, сприяли підвищенню рівня викладання іноземних мов та рівня навчальних досягнень учнів.

АПРОБУЄМО РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*В.П. Лукашук, директор навчально-виховного комплексу №176
імені Мігеля де Сервантеса Сааведри м. Києва,*

*В.П. Плієнко, заступник директора
навчально-виховного комплексу №176
імені Мігеля де Сервантеса Сааведри м. Києва*

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України №24 від 17 січня 2015 року “Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі мережі шкіл”, відділ навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України розпочав експеримент Всеукраїнського рівня за темою: “Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов в основній і старшій школі” на базі навчально-виховного комплексу (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іс-

панської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) №176 імені Мігеля де Сервантеса міста Києва.

Термін проведення дослідно-експериментальної роботи (2015–2020 рр.).

Мета експерименту – апробувати основні положення навчальної програми елективних курсів з іноземних мов, концепції посібників елективних курсів та експериментально перевірити якість засвоєння учнями змісту елективних курсів.

Упродовж першого етапу програми експерименту було здійснено діагностичну роботу для ознайомлення з проміжними результатами наукового дослідження відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України з теми “Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов в основній і старшій школі”, проведено анкетування учнів і вчителів щодо змістовного наповнення навчальних посібників елективних курсів з іспанської мови. В результаті анкетування учнів та вчителів щодо якості посібників з’ясувалося, що усі позитивно ставляться до перспективи впровадження таких курсів в освітній процес учнів старшої школи.

На початку другого етапу експерименту було визначено та науково обґрунтовано основні напрями дослідно-експериментальної роботи, проведено підготовку педагогічного колективу до роботи в його умовах, сформовано склад творчих груп учителів-експериментаторів та складено план їхньої роботи.

Другий етап завершився установчою науково-методичною радою з теми “Інноваційна діяльність педагогічних працівників в умовах дослідно-експериментальної роботи”.

Елективні курси (курси за вибором) – обов’язкові навчальні курси, які входять до профілю навчання, розширюють і поглиблюють його додатковою інформацією, обираються самими учнями відповідно до їхніх інтересів, уподобань і потреб.

Навчальний посібник елективного курсу “Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка” (“Bienvenidos a España y América Latina”) – книга, яка розширює межі підручника з іспанської мови, містить додаткову, новітню і довідкову інформацію з даного профілю.

Навчальний посібник створено на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого і культурологічного підходів. У його змісті враховано іншомовний комунікативний і країнознавчий досвід старшокласників, набутий ними під час навчання в 1–9-х класах. Тематика, мовні та мовленнєві засоби, тексти для читання, позатекстові матеріали, система вправ і завдань, використані в посібнику, зумовлені комунікативними намірами та

інтересами старшокласників, їхніми віковими можливостями. Вони спрямовані на забезпечення освітнього процесу як своєрідної моделі організації спілкування у формі діалогу культур.

16 травня 2019 року в навчально-виховному комплексі №176 імені Мігеля де Сервантеса пройшов Всеукраїнський науково-методичний семінар “Формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності на уроках іноземної мови: досвід, виклики і перспективи”. У роботі семінару взяли участь завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України Редько В.Г., науковці інституту, представники закладів освіти учасників експерименту Всеукраїнського рівня з Нововолинська, Житомира, Іванкова, а також учителі зі Львова, Луцька, Херсона, шкіл Дніпровського, Подільського, Солом’янського та Шевченківського районів міста Києва.

Результати експерименту доцільно буде застосовувати у процесі розроблення нових освітніх програм, навчальних посібників елективних курсів для загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Це сприятиме підвищенню ефективності і результативності освітнього процесу; у процесі підвищення професійної майстерності педагогів закладів загальної середньої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти; в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку вчителів іноземних мов, що в сукупності допомогатиме підвищенню результативності педагогічної діяльності, виконанню стратегічних завдань національної системи освіти.

Участь в експерименті дає можливість учителям підвищити ефективність підготовки до уроку завдяки використанню більшої кількості навчального матеріалу, наочності, враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Учні отримують можливість активно брати участь у формуванні своїх знань, умінь і навичок.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ОСНОВНІЙ І СТАРШІЙ ШКОЛІ: УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

*С.В. Мороз, директор Нововолинського ліцею №1
Волинської області*

Протягом 2015–2019 рр. педагогічними працівниками Нововолинського ліцею №1 була проведена апробація навчальної програми та посібників елективних курсів з іноземних мов, розро-

блених науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України. Використання програми елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11-х класів, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому і культурологічному підходах, створило можливість забезпечити поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння предметом, підвищити рівень сформованості універсальних загальнонавчальних умінь, закріпити навички володіння ключовими компетентностями, врахувати індивідуальні можливості, інтереси, мотиви, здібності, наміри школярів для формування чіткого орієнтування на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою.

Відповідно до теми експерименту за рахунок варіативної складової навчального плану вводилися елективні курси з іноземних мов “Культура і мистецтво Великої Британії”, “Англійська мова для ділового спілкування”, “Країнознавство: Іспанія, Латинська Америка”, “Німецькомовні країни”, “Моя Франція”, що дало можливість урізноманітнити, розширити та поглибити зміст шкільної іншомовної освіти.

Одним із найбільших досягнень дослідно-експериментальної роботи НВК є модернізація системи роботи з обдарованими учнями: у 2018/2019 н.р. 9 учнів НВК стали переможцями III етапу Всеукраїнських олімпіад з іноземних мов, з 2015 по 2019 рік 49 учнів здобули перемогу на III та IV етапах.

Педагоги НВК №1 ділилися досвідом роботи за програмою елективних курсів з іноземних мов з колегами міста: проведені семінари-тренінги для вчителів англійської мови “The Communicative Approach to Teaching English” (2016 р.) та “Тенденції оновлення цілей і змісту навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти” спільно з Відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (2018 р.).

Експериментальне дослідження підтвердило ефективність використання елективних курсів в навчально-виховному процесі, співпраця з відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України була результативною, допомога та рекомендації відділу сприяли підвищенню рівня викладання іноземних мов та рівня навчальних досягнень учнів НВК.

СИМБІОЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ШКІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

*Галина Тріль, заступник директора з іноземних мов,
НВК “Школа-садок “Софія”, м. Львів*

Упродовж 2015–2019 рр. на базі НВК “Школа-садок “Софія” м. Львова, проводився експеримент всеукраїнського рівня на тему: “Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов в основній і старшій школі”.

Мета експерименту полягала в апробації програм елективних курсів з іноземних мов, концепції посібників з елективних курсів та експериментальній перевірці якості засвоєння учнями змісту елективних курсів. Експеримент передбачав три етапи: організаційно-підготовчий, пошуково-формувальний та узагальнювально-впроваджувальний.

Під час організаційно-підготовчого етапу було визначено склад творчої групи вчителів-дослідників для участі в організації та проведенні дослідно-експериментальної роботи; вивчено та проаналізовано педагогічний досвід з проблеми; проведено комплексну діагностику готовності суб’єктів освітнього процесу до роботи в експериментальному режимі (тематичні зрізи знань); створено систему професійного розвитку педагогічних працівників та проведено тренінги для педагогічних працівників.

Під час пошуково-формувального етапу відбулось планування науково-методичної та навчально-виховної роботи НВК відповідно до завдань експериментальної роботи та результатів діагностики; апробація експериментальних матеріалів (“Bienvenidos a España y América Latina”, автори В. Редько, О. Басай); консультування педагогічних працівників для оволодіння ними педагогічною технологією реалізації змісту навчальних посібників елективних курсів (робота ШМО із монографією “Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія та практика”, автор В. Редько), що зумовило коригування робочого навчального плану НВК відповідно до цілей і завдань експериментального навчання.

Результати дослідження доцільно застосовувати для розроблення нових навчальних програм, навчальних посібників елективних курсів для закладів середньої освіти, що сприятиме підвищенню ефективності і результативності освітнього процесу; у системі післядипломної педагогічної освіти; у навчальному процесі закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку вчителів іноземних мов, що сприятиме підвищенню результатив-

ності педагогічної діяльності, виконанню стратегічних завдань національної системи освіти.

Результати експерименту засвідчили, що елективні курси суттєво впливають на розвиток комунікативних можливостей учнів; співпраця з відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України є результативною, допомога та рекомендації відділу, надані навчальному закладу, сприяють не лише підвищенню кваліфікації педагогів школи а й рівня опанування учнями навчального матеріалу.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АРАБСЬКОЇ МОВИ

*Саліх Саліх Абд, старший вчитель арабської мови,
Київська гімназія східних мов №1*

У педагогічному процесі навчання арабської мови учнів 1–11 класів Київської гімназії східних мов №1 я як носій арабської мови використовую різні методи навчання, від класичних до сучасних.

Для реалізації завдань сучасної іншомовної освіти в Україні на уроках арабської мови з метою вивчення граматичних конструкцій, правил вимови, написання арабських літер, слів і речень та їх використання у живому спілкуванні об'єднуємо зусилля носія арабської мови та учнів.

На уроках з метою формування та розвитку комунікативних компетентностей учнів я виконую соціальну роль учителя та комуніканта – носія арабської етнокультури. Мій педагогічний досвід свідчить: учні на уроках арабської мови успішно засвоюють ключові компетентності, цінності арабської та української етнокультур, навички читання, письма, говоріння, аудіювання на засадах культурологічного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів. Учні усвідомлюють, що використання у комунікативному процесі усних зразків мовних маркерів, культурно-мовних цінностей арабів, культурна практика з носієм арабської мови сприяє отриманню очікуваних результатів арабської мови здобувачів освіти. Здобувачі освіти навчаються критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб, висловлювати свої думки, почуття та ставлення, адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших начальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння арабською мовою.

У позаурочний час учні готують науково-дослідницькі роботи в секції сходознавства наукового товариства гімназистів для участі у І,

Пі етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України. У клубі юних дипломатів учні зустрічаються з дипломатами посольств арабських країн в Україні, з арабськими студентами київських вишів, що підвищує мотивацію до навчання арабської мови – мови ООН, ЮНЕСКО, дає змогу розуміти роль арабських країн у міжнародних відносинах, а арабських народів – у міжкультурній комунікації.

Розвитку культурно-мовних цінностей учнів гімназії сприяла їхня участь у телемості між Україною та Алжирською Народно-Демократичною Республікою (Школа Хайдара, м. Алжир, та Київська гімназія східних мов №1), скайп-мости між Україною та Державою Кувейт (школа “Умм-Кульсум”, м. Ель-Кувейт, та Київська гімназія східних мов №1).

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ КИТАЙСЬКОЮ МОВОЮ: ПІДХОДИ, ТРУДНОЩІ, ПЕРСПЕКТИВИ

*К.С. Мілюк, вчитель-методист китайської мови,
Київська гімназія східних мов № 1*

Аудіювання розглядаємо як важливий етап для формування ключових, життєвих компетентностей, цінностей, ставлень, лінгвістичних та комунікативних навичок здобувачів освіти на уроках китайської мови в Новій українській школі. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дає можливість навчати учнів уважно слухати на уроці текст та передавати його зміст. Аудіювання є ефективним засобом вивчення китайської мови. Аудіювання відкриває дуже значні можливості засобами китайської мови популяризувати Україну, українську мову, традиції українського народу.

Аудіюванню у навчанні китайської мови приділяється значна увага, адже завдання з аудіювання включені в державну підсумкову атестацію в 9 класі. Тому для формування компетентності в аудіюванні в учнів початкової і старшої школи вчителі китайської мови Київської гімназії східних мов № 1 розробили навчальні аудіотексти та скорочені й модифіковані напіваавтентичні тексти (автентичні тексти достатньо складні, містять багато незнайомих ієрогліфів). Крім того, ускладнюють аудіювання чотири тони китайської мови та редуція цих тонів. Наприклад, для навчання аудіювання на етапі базової освіти використовую текст про м. Харків з системою вправ.

Такі вправи розширяють лінгвістичний світогляд здобувачів освіти і формують соціокультурну компетентність, удосконалюють адитивні навички (фонетичні, лексичні, граматичні). Отже, формування компетентності аудіювання в методичному аспекті є спеціально організованою програмою з аудіотекстом яких необхідно поступово навчити.

У процесі навчання аудіювання передбачаю три етапи роботи: 1) формування інструкцій; 2) презентацію аудіоматеріалу; 3) контроль розуміння прослуханого тексту.

Важливу роль відіграє інструкція, що містить конкретне завдання для орієнтування учнів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації. Таке завдання організовує процес мислення здобувача освіти, його увагу та стимулює запам'ятовування у процесі слухання аудіотексту.

Після прослуховування учнями аудіотексту вчитель має перевірити його розуміння. Розуміння – вирішальний момент аудіювання.

Форми передачі розуміння аудіотексту різноманітні: позамовні/невербальні дії учнів (підняття руки, сигнальної картки, малюнків, виконання дій, виготовлення схем, добір малюнків згідно зі змістом) та вербальні: бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою змісту, визначення головної думки, завершення висловлювання, виправлення неправильних тверджень, тести з вибором відповіді (альтернативні, одноелементного та множинного вибору, перехресні, ланцюгові, тести класифікації), тести на відновлення випущених елементів речення (клоуз-тести) тощо.



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

Н. П. Дічек, докт. пед. наук, проф.

Регістраційний номер: 0119U001260

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки.

Науковий керівник: Н. П. Дічек, докт. пед. наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Визначено й обгрунтовано тенденції в освітній політиці (щодо середньої школи) суверенної Української держави у перше десятиріччя її існування. До позитивних тенденцій віднесено спрямування на державному й громадському рівні розбудови освітньої галузі на засадах національних пріоритетів; зміни змісту й організації діяльності середньої школи у напрямі її гуманізації й демократизації, що виявлялися в узаasadненні особистісно орієнтованої парадигми в освіті, у запровадженні психолого-педагогічної служби школи, в організації різнотипних, у тому числі й приватних, закладів середньої освіти, у концептуалізації навчання окремих шкільних предметів (українська мова, хімія, біологія), у дієвій підтримці обдарованих дітей й розширенні можливостей освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку. До негативних тенденцій віднесено постійне (упродовж зазначеного часу) хронічне недофінансування освітньої галузі, тривалі невивплати заробітної плати освітянам й погіршення матеріально-технічного забезпечення шкіл; скорочення мережі сільських малокомплектних шкіл, закриття позашкільних освітньо-виховних установ і професійно-технічних училищ. Суперечливою за соціальною роллю визначено й запровадження (на законодавчому рівні) відкриття приватних освітніх установ. З'ясовано роль очільників Міністерства освіти України у формуванні шкільної освітньої політики у 1990-ті роки як провідників державної політики.

Доведено, що методологія дослідження освітньої галузі України у добу незалежності має базуватися на здобутках практичної філософії освіти, яка зосереджує дослідницький інтерес на взаємозв'язку ціннісних і функціональних завдань освіти у їх історичній специфіці і конкретиці соціальних контекстів. Конкретизовано основні цінніс-

но-функціональні механізми легітимації та делегітимації соціальних норм у сфері освіти, зокрема легітимації поступового переходу на державну мову навчання в усіх школах України як реалізації частини загального проекту Нової української школи.

На основі аналізу державних документів про початкову освіту першого десятиліття суверенності *обгрунтовано*, що Законом України “Про освіту” (1991) затверджувалася доцільність створення початкових шкіл (школи першого ступеня) у сільській місцевості незалежно від наявної кількості учнів, а їх відкриття здійснюється за рішенням місцевих Рад народних депутатів. При цьому наголошувалося на необхідності відновлення культуротворчої функції школи. Однак фінансово-економічна криза перших років незалежності сприяла посиленню тенденції до закриття сільських шкіл.

Схарактеризовано державні документи, спрямовані на реалізацію основних положень Концепції НУШ. *Акцентовано* увагу на окремих положеннях Концепції НУШ, що вимагають посиленої уваги не лише з боку вчителів, батьків і громадськості в цілому, а й наукової спільноти, яка в змозі забезпечити науково-навчально методичний супровід для перепідготовки вчителів. *Доведено*, що діяльність НУШ має будуватися як інноваційна педагогічна діяльність, окреслено основні аспекти такої діяльності.

Встановлено основні тенденції в сучасному молодіжному середовищі та, враховуючи їх специфіку, запропоновано основні крижні в роботі з сучасною молоддю. Зокрема виявлено характерні риси “Z” - покоління та окреслено особливості роботи з ним в контексті реалізації концепції Нової української школи. На основі філософського аналізу сучасних глобалізаційних процесів *встановлено* тенденції культурного самовизначення і релігійної самобутності особи. Доведено, що глобалізація як “стиснення (ущільнення) світу” і перетворення планети у “єдине ціле”, не може витіснити культурне та релігійне розмаїття. На цій основі *запропонована* нова модель полікультурної освіти, центром якої є життєдайна парадигма особистості, що виступає перепорою як для “культурного націоналізму”, що абсолютизує відмінності, так і для “культурного імперіалізму”, що їх не помічає.

Встановлено, що українські науковці розглядали перехід до профільного навчання як форму радикальної диференціації навчання з різних позицій: з психолого-педагогічних – створення оптимальних умов для виявлення задатків, здібностей, розвитку інтересів кожного учня; із соціальних – найбільш повне розкриття можливостей кожної особистості як члена суспільства; з методичних – створення нової дидактичної системи мотивації та організації індивідуалізованого навчання.

Встановлено, що основними принципами реформування змісту початкової освіти в 90-х ХХ ст. стали гуманізація, диференціація та інтеграція. Їх реалізація мала на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання. Розроблення нового змісту освіти для початкової школи й розроблення Державного стандарту початкової освіти стало одним із пріоритетних завдань для її реформування у досліджуваний період і принципово значущою новацією в українській освіті. Державний стандарт освіти мав, по-перше, зберегти (забезпечити) єдність освітнього простору України та відповідність загальноєвропейському освітньому простору, а по-друге, мав би забезпечити контроль за якістю освіти, тобто зробити зміст освіти посилюючим для молодших школярів, унормувати навчальне навантаження учнів і вчителів.

На підставі аналізу законодавчих і нормативних джерел *обґрунтовано* твердження, що у 2000-х роках мережу закладів вищої військової освіти (ВВО) в суверенній Україні було оптимізовано й удосконалено згідно з потребами державної безпеки країни та відповідно до обраного державою вектору на євроатлантичну інтеграцію. З'ясовано і доведено, що внаслідок цього в системі ВВО було створено потужні види (за видами збройних сил) навчально-наукові центри, до складу яких увійшли навчальні підрозділи (факультети, кафедри академії, університети), а отже уможливилось зосередити на єдиних навчальних базах підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців усіх рівнів військового управління, забезпечити інтеграцію військової освіти та науки, зменшити бюджетні видатки на їх утримання.

Обґрунтовано методологічні засади прогнозування як багатокомпонентної діяльності, спрямованої на вироблення науково обґрунтованої системи прогнозів, що витлумачена як упорядкована, цілісна сукупність компонентів діяльності, функціонування яких забезпечує розроблення обґрунтованих прогнозів щодо формування змісту сучасної загальної середньої освіти.

ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1990-ТІ РОКИ)

Н. П. Дічек, докт. пед. наук, проф.

Доведено, що з початку 1990-х років, завдяки посиленню національно-громадської активності українців (діяльність Руху, письменницької, наукової й журналістської спільнот, окремих патріотів) освітня політика ще Української РСР почала транс-

формуватися із системи стратегічних цілей і програмних дій із забезпечення функціонування та розвитку освіти, що визначалися й формулювалися виключно державною владою, у систему державно-громадського політичного керування стратегічним поступом освіти, насамперед шкільної. Із здобуттям Україною незалежності така трансформація уможливила спрямування змін в освітній політиці у річище національно орієнтованого навчання, виховання й соціалізації молодих громадян в Українській державі. Також *доведено*, що шкільна освітня політика України в перше десятиліття її суверенності заслуговує на амбівалентну оцінку.

До позитивних тенденцій слід віднести: формування нової законодавчої бази, концептуальних (теоретичних і практичних) підходів до організації роботи шкільної галузі відповідно до потреб суспільства суверенної країни; спрямування змін в середній освіті в русло гуманізації, що виявилось насамперед у посиленні індивідуалізації навчально-виховного процесу та позашкільної роботи (розширення можливостей зовнішньої і внутрішньошкільної диференціації, оновлення змісту шкільної освіти (введення варіативного складника) відповідно до потреб українського суспільства, зростання ролі психологічного компонента у реалізації індивідуального підходу до дітей і молоді (введення посад шкільних психологів, розроблення психолого-педагогічної моделі особистості-громадянина України (І.Бех, М.Боришевський). Важливою позитивною тенденцією стало невпинне надання освіти національного за духом і змістом виміру (надання модальності українській мові, введення нових українознавчих навчальних предметів). До стратегічних змін амбівалентного характеру віднесено започаткування формування мережі приватних освітніх закладів, які сприяли й індивідуалізації навчання, запровадженню нових форм, методів і технологій в освіті, але водночас – і розшаруванню учнів за соціально-майновою ознакою.

На підставі аналізу статистичних даних *обґрунтовано*, що до суперечливих і навіть негативних тенденцій, які проявилися в освітній політиці України в 1990-і рр., доводиться віднести низький рівень фінансування галузі державою, що стало перешкодою у забезпеченні належного функціонування навчальних закладів й упровадження важливих новацій. Внаслідок цього в галузі сформувався комплекс невирішених проблем, підсилений об'єктивними виявами соціально-економічної кризи.

Аналіз державної політики України в галузі шкільної освіти в перші роки незалежності, відображеної у документальних джерелах (закони, постанови, розпорядження, інші документальні матеріали), дав підстави виснувати, що основна тенденція у розбудові

освітньої галузі – її гуманізація й демократизація – була тісно переплетена з тенденцією реалізації національної ідеї засобами навчання, виховання і соціалізації дітей та молоді. Ґрунтуючись на тезі, що особистість керівника Міністерства освіти, яке є і провідником, і двигуном державної гуманітарної політики, а тому безперечно набуває значення персоналізованого чинника зрушень в освітній сфері, охарактеризовано діяльність керівників освіти (І.Зязюн, П.Таланчук, М.Згуровський, В.Зайчук) незалежної України (1991-1999) із запровадження змін на рівні закладення тенденцій, розроблення стратегій, а також в аспекті додержання спадкоємності в реалізації важливих освітньо-політичних починань (діяльна підтримка освіти обдарованих дітей, збереження національного вектору розбудови освіти, зокрема неперервність у підтримці руху учнівської молоді “Моя земля – земля моїх батьків”, спроби підвищення соціального статусу вчителя).

Аргументовано, що наприкінці 1990-х років у розвитку загальної середньої освіти почали формуватися такі стратегічні тенденції, як інформатизація та комп’ютеризація навчання, запровадження стандартизації рівнів освіти, згортання мережі сільських малокомплексних шкіл, середніх професійних загальноосвітніх закладів, позашкільних навчально-виховних закладів.

ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (початок 90-х рр. ХХ ст.)

Н. Б. Антонець, канд. пед. наук, с. н. с.

Дбаючи про повноцінний політичний, економічний, соціальний і духовний розвиток народу України, Верховна Рада УРСР 16 липня 1990 р. ухвалила Декларацію про державний суверенітет України. У розділі VIII (“Культурний розвиток”) документа вказано, що Україна перебирає до своєї компетенції питання науки, освіти, культурного й духовного розвитку української нації. У зв’язку із здобуттям незалежності в країні почалося реформування освітньої галузі.

У процесі дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності *охарактеризовано* нормативно-правову базу її функціонування, зокрема тих документів, які стали ключовими для початкової школи. *Визначено*, що 23 травня 1991 р. Верховною Радою УРСР було ухвалено Закон “Про освіту”, що підтверджував самостій-

ність Української РСР у вирішенні питань освіти, науки, культури та інших сфер духовного життя республіки. Відповідно до цього Закону загальна середня освіта має забезпечувати “всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, екологічне виховання, фізичне вдосконалення”. Згідно із Законом України “Про освіту” (1991) основним видом навчально-виховних закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів, перший з яких – початкова школа, де навчання починається з шести- або семирічного віку. При цьому у документі наголошувалося, що школи першого ступеня у сільській місцевості створюються незалежно від наявної кількості учнів. Відкриття таких шкіл, а також самостійних класів у них мало здійснюватися за рішенням місцевих Рад народних депутатів.

Досліджено, що, виходячи із принципів, які було закладено у Законі “Про освіту” (1991), колегією Міністерства народної освіти УРСР 19 червня 1991 р. було затверджено Програму розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). У Програмі, зокрема, констатувалося, що освітня політика попередніх десятиріч суттєво позначилась на структурі загальноосвітньої мережі. Так, якщо в 1965 р. на початкові школи у загальноосвітній мережі припадало 36,8%, то в 1990 р. їх частка становила вже 15,2%. Закриття початкових шкіл призвело до відсутності будь-яких закладів освіти майже в половині сіл України, що негативно вплинуло на процес збереження та відновлення малих населених пунктів. Проте ця тенденція прогресує донині, хоча причини, що її зумовлюють, змінюються.

Встановлено, що одним із ключових документів для реорганізації початкової школи стала Концепція середньої загальноосвітньої школи в Україні, яку було затверджено рішенням колегії Міністерства освіти 12 вересня 1991 р. У ній було визначено основні підходи до відновлення культуротворчої функції школи і її відродження на гуманістичних і демократичних засадах з пріоритетом у її діяльності загальнолюдських цінностей і моралі над класовими і національними. У документі, зокрема, зазначалося, що орієнтація школи і учителя на нівелювання природних задатків, інтересів та можливостей дітей, нехтування принципом диференціації навчання призвели до погіршення якості шкільної підготовки, школа перетворилася у бюрократичну ідеологічну установу, де панує одноманітність. Загострилася суперечність між вимогою суспільства забезпечувати кожній людині

єдиний, досить високий рівень загальної освіти і необхідністю всіляко задовольняти і розвивати індивідуальні інтереси і здібності учнів. Розв'язання цієї суперечності і стало одним із пріоритетних завдань реформування шкільної освіти, зокрема початкової школи.

ФІЛОСОФСЬКЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

М. І. Бойченко, докт. філ. наук, проф.

Уточнено положення, що філософія освіти виступає як методологія дослідження освіти в Україні в добу незалежності – а саме як практична філософія освіти, що зосереджує дослідницький інтерес на взаємозв'язку ціннісних і функціональних завдань освіти у їхній історичній специфіці і конкретиці соціальних контекстів. Аргументовано, що філософія освіти постає як практична філософія у двох основних стосунках: по-перше, забезпечує практичне застосування і перевірку здобутих теоретично філософських ідей у освітньому процесі; по-друге, створення у сфері освіти нових філософських практик, що є основою нового типу практичної філософії, яку ще належить у подальшому теоретично осмислити.

Доведено положення, що дотримання принципів академічності у навчанні формує особистість, яка готова дотримуватися всіх академічних чеснот – як на засадах свідомого самоконтролю, так і несвідомо, за звичкою, відповідно до хорошого, доброго звичаю. Формування академічних чеснот у тих, хто навчається, потребує здійснення щодо них відповідної виховної роботи педагога, яку варто починати якомога раніше. Обґрунтовано, що формування особистості школяра у душі академічної доброчесності та інших академічних чеснот забезпечує виконання таких завдань, як: 1) підготовка учнів до можливого успішного навчання у вищій школі; 2) сприяння вихованню свідомих і відповідальних громадян; 3) виховання в дітей і молоді належного ставлення до навчання, до закладу освіти та до всіх учасників освітнього процесу.

Обґрунтовано положення, що Нова українська школа не може послуговуватися лише інструментально-функціональними або лише ціннісно-гуманістичними критеріями та загальною та, відповідно, лише функціональною або лише ціннісною методологією, натомість елементи обох методологій та обидва типи критеріїв мають стати складовими більш загальної методології ціннісного функціоналізму, яка набуває втілення у національній освітній ідеї. Загальні ціннісно-

гуманістичні характеристики національної ідеї знаходять своє функціональне застосування у конкретиці завдань освітніх інститутів, а загальні освітні цінності – у конкретиці функціонального захисту національних інтересів. Яскравим прикладом такої національної ідеї є практичне запровадження української мови як основної мови викладання в усіх закладах середньої освіти України. Конкретизовано основні ціннісно-функціональні механізми легітимації та делегітимації соціальних норм у сфері освіти, зокрема легітимації поступового переходу на державну мову викладання в усіх школах України як частини загального проекту Нової української школи.

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

М. Б. Євтух, докт. пед. наук, проф.

У сучасних умовах реформування середньої і вищої школи особливої актуальності набувають проблеми професійної підготовки вчителя, в тому числі і вчителя початкової школи, вдосконалення її форм і методів. XXI століття характеризується значною кількістю змін в системі освіти, зокрема прийняттям низки Законів України “Про освіту”. Сьогодні також здійснюється глобальна реформа Нової української школи, основною метою якої є створення школи, яка надаватиме учням не лише знання, а й вміння застосовувати їх у житті; вміння критично мислити, формувати і висловлювати власну думку; школи, яка навчить дітей бути свідомими громадянами своєї країни. Доведено, що одним із пріоритетів завдань є вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення.

В умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу основні шляхи реформування освіти було визначено ще у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”). Вже у XXI ст., з метою модернізації освіти, й зокрема підвищення ефективності організації підготовки майбутніх вчителів початкової освіти, Кабінет міністрів України ухвалив Концепцію реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року” (№988-РН від 14.12.2016), де зазначено як одну з ключових вимог – підготовку висококваліфікованих учителів, з високим рівнем володіння територією та практикою проектування, практичного втілення і особистісного підходу, безумовно розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності

забезпечують психолого-педагогічний комфорт і сприяють вияву творчості школярів. Нова українська школа повинна давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

Схарактеризовано низку документів, спрямованих на реалізацію основних положень Концепції НУШ. *Акцентовано* увагу на окремих положеннях Концепції НУШ, що вимагають посиленої уваги не лише з боку вчителів, батьків і громадськості в цілому, а й наукової спільноти, яка в змозі забезпечити науково-навчально методичний супровід для перепідготовки вчителів. *Доведено*, що діяльність НУШ має будуватися як інноваційна педагогічна діяльність, окреслено основні аспекти такої діяльності.

Розкрито сутність педагогіки добра Івана Зязюна в підготовці учителів. *Визначено* основні шляхи інтеграції вітчизняної системи науки і освіти в європейський освітній простір, зокрема: реорганізація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти; уточнення, змісту і організаційних форм навчання з акцентом на діяльнісний аспект засвоєння змісту підготовки фахівців та ін.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ ДИСКУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ (РЕАЛІЇ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ)

П.Ю. Саух, докт. філ. наук, проф.

Виявлено причини розбалансованості навчання і виховання в освітньому процесі. Доведено, що вирішити проблему цілісності навчально-виховного процесу можливо на основі синергійного тренда спеціально організованого “едукативного середовища” на зразок давньогрецького світоглядного ідеалу “пайдеї”, який поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише завдяки такій включеності “виходив” на освіченість.

Встановлено основні тенденції в сучасному молодіжному середовищі та, враховуючи їх специфіку, запропоновано основні крижні в роботі з сучасною молоддю. Зокрема виявлено характерні риси “Z” - покоління та окреслено особливості роботи з ним в контексті реалізації концепції Нової української школи.

На основі філософського аналізу сучасних глобалізаційних процесів розкрито сутність реальних тенденцій культурного самовизначення і релігійної самобутності особи. Доведено, що глобалізація як “стиснення (ущільнення) світу” і перетворення планети у “єдине ціле” не може витіснити культурне та релігійне

розмаїття. На цій основі запропонована нова модель полікультурної освіти, центром якої є життєдайна парадигма особистості, що виступає перепонуою як для “культурного націоналізму”, що абсолютизує відмінності, так і для “культурного імперіалізму”, що їх не помічає.

Розкрито філософське розуміння толерантності в аксіологічному дискурсі. Доведено, що толерантність виступає життєдайним уроком “освіти для миру”, яка виконує важливу людинотворчу і гуманітарну місію, допомагаючи зрозуміти світ і самого себе, вивести молоду людину на якісно новий рівень життя, забезпечити комфортність її існування в соціумі, допомогти ефективно реалізувати свій потенціал.

ПРОФІЛЬНА ШКОЛА ЯК ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (КІН. 90-х — ПОЧ. 2000-х РР. ХХ ст.)

А. А. Загородня, канд. пед. наук, доц.

У процесі наукового пошуку *встановлено*, що однією із ключових тенденцій оновлення змісту середньої освіти у період з кінця 90-х рр. було впровадження профільного навчання у старших класах середньої школи, що дало можливість за рахунок зміни у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їхньої освіти відповідно до професійних інтересів та життєвих планів. Становлення, розвиток і розв’язання цієї проблеми відбувалось поступово: від простих вимог враховувати індивідуальні можливості кожного учня до виділення їх у відповідний дидактичний принцип.

Визначено, що становлення та розвиток профільної школи у 90-роках ХХ століття здійснювалось поетапно, а саме: кінець 90-х років – розвиток закладів освіти нового типу, становлення профільного навчання в загальноосвітній школі; 1999 р. – законодавче введення профільного навчання в старшій школі незалежної України, формуванням нормативно-правової бази, створенням шкіл нового типу та запровадженням у них профільної диференціації; 1996 р. – формування змісту освіти загальноосвітньої школи, формування державного стандарту загальної середньої освіти, визначення інваріантної та варіативної складової змісту навчання.

З’ясовано, що профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення,

що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання.

Виявлено, що науковці розглядали перехід до профільного навчання як форму радикальної диференціації навчання з різних позицій: з психолого-педагогічних – створення оптимальних умов для виявлення задатків, здібностей, розвитку інтересів кожного учня; із соціальних – найбільш повне розкриття можливостей кожного як члена суспільства; з методичних – створення нової дидактичної системи мотивації та організації індивідуалізованого навчання.

ЗАПОЧАТКУВАННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ В 90-х РОКАХ ХХ СТ.

Т. І. Куліш, канд. пед. наук, с. н. с.

З прийняттям у першому десятилітті незалежності України Закону України “Про освіту” (1991 р.), Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993 р.), Закону України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) закладено законодавчу базу стандартизації освіти. Основним елементом стандартизації визначено Державний стандарт освіти. У ході дослідження *обґрунтовано* думку про те, що розроблення Державних стандартів початкової освіти, є важливим інструментом оновлення змісту освіти та приведення його у відповідність із потребами особи і суспільства, адже зі зміною суспільства змінюється соціальне замовлення на освіту.

Встановлено, що основними принципами реформування змісту початкової освіти в 90-х ХХ століття стали гуманізація, диференціація та інтеграція. Їх реалізація мала на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання. Отже, розроблення нового змісту освіти для початкової школи, тобто розроблення Державного стандарту початкової освіти стало одним із пріоритетних завдань для її реформування у досліджуваний період. По-перше, Державний стандарт освіти повинен був зберегти єдність освітнього простору України та відповідність загальноєвропейському освітньому простору, а по-друге, мав би забезпечити контроль за якістю освіти, тобто зробити по-сильним зміст освіти для молодших школярів, унормувати навчальне навантаження учнів і вчителів.

Доведено, що перший Державний стандарт початкової загальної освіти був затверджений постановою Кабінету Міністрів України

від 16 листопада 2000 р. №1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. Цей документ передбачав всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання й уміння вчитися. Прийнятий стандарт став підґрунтям для розвантаження змісту початкової освіти, створення умов для утвердження особистісного навчання, орієнтацію на реалізацію компетентнісного підходу до змісту освіти, на формування універсальних компетенцій учнів. Принципово новим для початкової школи стало те, що вперше змістом початкової освіти поряд з функціональною підготовкою за роки початкової освіти передбачено набуття учнями достатнього особистого досвіду культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності та самовираження у творчих видах завдань.

Прийняття Державного стандарту початкової освіти викликало необхідність розробки нових типових планів, програм для початкової ланки загальноосвітньої школи, створення нових підручників, методичних посібників для вчителів тощо. Уперше в історії української освіти зміна цілей, структури й змісту освіти відбулися на основі Державного стандарту початкової освіти.

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НЕЗАЛЕЖНОЇ ДЕРЖАВИ (1991-2000)

С. М. Шевченко, канд. пед. наук, с. н. с.

За роки незалежності в Україні створено правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян, що знайшли відображення в Декларації прав національностей України (1991), Законах України “Про освіту” (1991), “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (2004), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про охорону дитинства” (2001), “Конституції України (1996) та ін.

У ході дослідження *схарактеризовано* державну освітню політику щодо дітей з особливими потребами на прикладі функціонування в умовах незалежної України спеціальних шкіл, які діяли у формі шкіл-інтернатів (1991-2000 рр.) I–III-го ступенів для дітей з різними особливими потребами. *Установлено*, що діяльність спеціальних шкіл скерувалася Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про

охорону дитинства”, “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, нормативно-правовими актами Президента України, Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування. Спеціальні школи працювали на підставі статуту, розробленого на основі Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 №964 (із змінами) з урахуванням виду спеціальної школи (школи-інтернату) та особливостей її діяльності.

Установлено, що головними завданнями розвитку спеціальної школи були: забезпечення права дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією; розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їхньої допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості; сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок. Показано, що навчально-виховний процес у спеціальній школі України здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку, що знаходило відображення у змісті, формах і методах навчання, встановлення відповідного режиму дня, що забезпечувало системність навчально-виховної, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної роботи, проведення реабілітаційних заходів.

Доведено, що мета освіти досліджуваних шкіл у 1991–2000 рр. декларувалася на рівності здобуття вихованцями знань, умінь і навичок, для чого діти з особливими потребами забезпечувалися спеціальною навчальною і допоміжною літературою, допоміжними технічними засобами. Рівень їхнього психофізичного розвитку урахувався під час комплектування груп за видами праці (уроки трудового навчання), у процесі створення умов для подолання порушень психофізичного розвитку (у тому числі й засобами медичної реабілітації), засвоєння програмового матеріалу, розвитку їхніх здібностей, набуття професійно-трудова навичок (професійна підготовка), розвитку соціалізації, зокрема завдяки створенню можливостей вступу до професійно-технічних та закладів вищої освіти.

СИСТЕМА ПРОГНОЗУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, доц.

Доведено, що прогнозування – це складна діяльність, спрямована на вироблення науково обґрунтованих прогнозів, тому систему прогнозування тлумачимо як упорядковану, цілісну сукупність компонентів цієї діяльності, функціонування яких забезпечує розроблення обґрунтованих прогнозів.

На основі застосування загальнонаукового системно-діяльнісного підходу виділено найістотніші компоненти системи прогнозування змісту загальної середньої освіти, до яких відносимо: *суб'єктний компонент*, який охоплює фізичних та/або юридичних осіб (тимчасові колективи фізичних осіб), котрі мають необхідну підготовку, здійснюють прогнозування змісту загальної середньої освіти; *об'єктний компонент*, тобто зміст загальної середньої освіти як об'єкт прогнозування; зміни, котрі відбуваються (мають відбутися) в цьому змісті (у його компонентному складі, структурі тощо); прогнознний фон цього об'єкта прогнозування (сукупність зовнішніх (суспільних) умов і чинників, котрі впливають на розвиток змісту освіти); *цільовий компонент*, до якого відносимо цілі й завдання прогнозування змісту загальної середньої освіти, котрі визначено (прийнято) його суб'єктами; *змістовий компонент*, у котрому можна виділити основні напрями прогнозування змісту загальної середньої освіти, котрі можна виділити, наприклад, виходячи з освітніх галузей і навчальних предметів, зміни в яких прогнозуються, різновидом прогнозу змісту освіти, який передбачається розробити; *процесуальний компонент*, який охоплює сукупність послідовних етапів прогнозування змісту загальної освіти, інваріантний алгоритм яких виділено в працях з освітньо-педагогічної прогностики; *методичний (інструментальний) компонент*, тобто сукупність методів, методик, прийомів, технік прогнозування змісту загальної середньої освіти, серед яких варто згадати сучасні інформаційно-комунікаційні технології й програмне забезпечення, за допомогою яких можна сконструювати інформаційне середовище системи прогнозування змісту загальної середньої освіти; *ресурсний компонент*, котрий охоплює ресурси, насамперед, фінансові, а також інформаційні, методичні та інші, необхідні для здійснення прогнозування змісту загальної середньої освіти; *результативний компонент*, котрий включає наслідки (результати) прогнозування змісту загальної середньої освіти, до яких можна віднести як самі прогнози змісту загальної середньої

освіти, так і рекомендації вченим, котрі його конструюють, тобто розробникам освітніх програм закладів освіти, навчальних програм з окремих предметів і курсів, авторам-творцям навчальної й навчально-методичної літератури. Результатом є також прогностичні моделі, котрі (за періодичного коригування) можна використовувати як засіб розроблення прогнозів.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

Н. В. Гоголь, канд. пед. наук, докторантка

В умовах модернізації шкільної літературної освіти ідея реалізації культурологічного підходу до вивчення літератури є однією з провідних, про що регламентовано в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції “Нова українська школа”, Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти. Вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та практиці шкільної літературної освіти України дає змогу оцінити її сучасний стан, глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, характерних для певних суспільно-політичних і соціально-культурних умов, з’ясувати особливості української методики навчання літератури як науки. Так, у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” визначено ключові компетентності, серед яких чільне місце належить загальнокультурній грамотності. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2004, 2011, 2013) наголошено на важливості усвідомлення дітьми “художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті...”. Послідовно ідею культурологічного підходу втілено в оновлених чинних програмах із української і зарубіжної літератури (рівень стандарту, профільний рівень), що передбачає формування в учнів ключової компетентності “Обізнаність та самовираження у сфері культури”, зокрема здатність розуміти твори мистецтва, аналізувати та інтерпретувати літературні твори, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва тощо.

У сучасній педагогічній і науково-методичній літературі проблема культурологічного підходу до вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти розглядається як багатовекторна, а

саме через визначення ефективних чинників його реалізації в процесі навчання української і зарубіжної літератури, розроблення методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтв, розкриття соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу тощо. Отже, реалізація культурологічного підходу в шкільній літературній освіті сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню з шедеврами української та зарубіжної художньої культури, поглибленню вмінь аналізу та інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті.

ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ТА ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ УКРАЇНЦІВ

В. М. Лебедь, аспірант

У контексті реформування соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої сфер в Україні в XXI ст. особливою гостротою набуває проблема збереження здоров'я нації, забезпечення умов для її фізичного розвитку, ведення здорового способу життя громадян.

Проблема єдності фізичного та духовного компонентів у процесі виховання особистості, відповідальної за своє здоров'я перед громадянами та державою, була однією з ключових у педагогічній спадщині Г. Ващенка (1878-1967 рр.). Вона залишається актуальною для нас і нині, зокрема у сфері виховання у молодого покоління позитивного ставлення до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю у поєднанні з формуванням національних цінностей. Вирішення завдань гармонійного розвитку особистості відбувається шляхом зміцнення здоров'я, розвитку м'язової сили, спритності у поєднанні із вихованням сили волі, здатності керувати своїм тілом як “знаряддям духу”, - вважав видатний український педагог.

На сучасному етапі духовного, морального відродження та реформування культурно-освітньої сфери дедалі більшої уваги набуває проблема взаємодії фізичного та духовного розвитку особистості. Вивчення “Спогадів” видатного педагога, наукових праць “Виховання волі і характеру”, “Виховний ідеал”, “Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру” та інших дає підстави стверджувати, що його підходи до розвитку особистості базувались на ідеї душевно-тілесної цілісності людини.

Розвиваючи ідеї П. Лесгафта, І. Боберського, Г. Ващенко сформулював власні міркування щодо організації системи фізичного виховання в Україні як чинника формування здорового способу життя її громадян. Він поділяв думку П. Лесгафта щодо фізичного виховання, як засобу розвитку і тіла, а також виховання волі і характеру. Досліджуючи науково-педагогічну спадщину з питань тіловиховання та здорового способу життя різних історичних епох і часів, Г. Ващенко зробив висновок про те, що всі народи світу звертали і звертають більшу або меншу увагу на тіловиховання молоді, щоб виховуючи фізично, разом з тим виховувати молодь і духовно. А проте, кожен з цих народів ставив собі особливі завдання в галузі тіловиховання і по-своєму розв'язував питання про зв'язок його з вихованням духовним. Тому, усвідомлюючи взаємозв'язок фізичного і духовного розвитку виховання особистості, педагог наголошував на тому, що фізичне виховання слід розглядати у зв'язку з вихованням інтелектуальним і моральним, адже основне в людини – її дух, тож дітей треба виховувати так, щоб “тіло було спритним і міцним знаряддям духу”.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ (2000-І РОКИ)

С. В. Шайдюк, аспірант

Доведено, що у розвитку мережі закладів вищої військової освіти в незалежній Україні присутню роль відіграла прийнята 9 грудня 2005 р. на засіданні Ради національної безпеки і оборони України “Державна програма розвитку Збройних Сил України на 2006-2011 роки”. Згідно з цією Програмою Міністерство оборони України відмовилося від практики однорічного оборонного планування діяльності та перейшло до програмно-цільового методу стратегічного планування дій (середньострокове планування) за стандартами НАТО. Ще одним важливим аспектом зазначеної Програми стало окреслення шляхів подолання проблем, нагромаджених у попередні роки і пов'язаних з реформування ЗС України.

Окремий розділ у Програмі присвячено визначенню основних напрямів удосконалення військової освіти, а саме: було визнано доцільним скорочення кількості вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), яка значно перевищувала потреби ЗС України. Станом на 2005 навчальний рік освіту військових фахівців здій-

снювали у понад 60 ВВНЗ та військових навчальних підрозділах цивільних ЗВО. На кінець цього навчального року чисельність особового складу в системі військової освіти (курсанти, слухачі, науково-педагогічні працівники, адміністративно-технічні працівники) становила понад 31 тис. осіб, що у відсотках дорівнювало 11% загальної чисельності ЗС України. Тому було прийнято рішення до кінця 2011 р. зменшити кількість ВВНЗ та факультетів до 12, чисельність особового складу наблизити до 10 тис. посад, у т. ч. близько 7000 військовослужбовців та 3000 цивільних осіб, що мало становити 7% загальної чисельності ЗС України.

Аргументовано, що у 2000-х роках мережа і система військової освіти та науки в Україні зазнала істотних якісних і кількісних змін у межах оптимізації й удосконалення функціонування військової освіти і науки. Організація в Україні оновлених військових закладів освіти підпорядковувалась меті створення потужних видових навчально-наукових центрів, до складу яких увійшли навчальні підрозділи – факультети, кафедри академії, університети. Це дало змогу зосередити на єдиних навчальних базах підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців усіх рівнів військового управління (тактичний, оперативно-тактичний та оперативно-стратегічний рівні), забезпечити інтеграцію військової освіти та науки, зменшити бюджетні видатки на утримання мережі закладів вищої військової освіти.



ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

О.І. Локшина, докт. пед. наук, проф.

Реєстраційний номер: 0118U003360.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової і національних освітніх систем. Проблема дослідження: Порівняльні дослідження освіти, педагогіки.

Науковий керівник: О.І. Локшина, докт. пед. наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Проаналізовано контекст розвитку шкільної освіти в країнах зарубіжжя;

охарактеризовано виклики, які визначають характер розвитку шкільної освіти у світовому та регіональному просторах;

розкрито внесок ключових міжнародних організацій у формування стратегічних орієнтирів розвитку освіти у світі;

обґрунтовано наукові ідеї щодо сутності освітніх тенденцій;

виокремлено ключові тенденції розвитку шкільної освіти в умовах векторності глобалізованого світу;

охарактеризовано регіональні та національні тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС (ФРН, Польща, Фінляндія, Велика Британія), США та КНР;

удосконалено технології упровадження результатів компаративних досліджень в освіті (на прикладі міжнародної конференції “Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта”).

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕНДЕНЦІЮ ЯК БАЗОВУ ОДИНИЦЮ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ НДР ВІДДІЛУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ “ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ” (2018-2020)

О.І. Локшина., докт. пед. наук, проф.

Виявлено, що в рамках теорії поля термінологічне поле визначається як група слів однієї мови, що мають досить щільний смисловий зв'язок. На основі смислової спільності у термінологічне поле

НДР “Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США і Китаї” (2018-2020) об’єднані такі терміни, як “тенденція”, “розвиток”, “шкільна освіта”, “країни ЄС”, “США”, “КНР”. До базової одиниці термінологічного поля віднесено термін “тенденція”.

Розкрито, що у тлумачних словниках “тенденція” трактується, як кількісні і якісні зміни досліджуваного руху або ідеї. Зокрема, в Академічному тлумачному словнику української мови “тенденція” трактується як напрям розвитку чого-небудь. На урядовому рівні в Україні “тенденція” в широкому значенні трактується як незворотні зміни певної спрямованості, що визначаються через реалізацію конкретних умов за законами функціонування.

Підтверджено, що тлумачними словниками англійської мови термін “trend”, що синхронізується з українським “тенденція”, трактується як “загальний розвиток або зміна в ситуації” (Cambridge Dictionary), “зміна або розвиток у напрямі чогось нового чи іншого” (Collins Dictionary), “загальний рух протягом часу” (Merriam-Webster).

Констатовано, що у контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень “тенденція” розуміється як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху в освіті.

Доведено, що тенденція є однією з базових наукових категорій порівняльної педагогіки, оскільки метою порівняльної педагогіки у міжнародному науковому просторі проголошено дослідження стану та виявлення тенденцій і закономірностей розвитку освітньої теорії і практики у країнах/регіонах світу та у глобальному масштабі на тлі національної специфіки задля виявлення форм/способів оптимізації національної освіти шляхом використання зарубіжного досвіду. *Акцентовано* ефективність методу аналізу тенденцій для дослідження розвитку феноменів в освіті (ОЕСД). Цей метод забезпечує логіку виокремлення спільних трансформацій, владність характеристики їх сутності, окреслення прогнозу

Зроблено висновок про особливу важливість компаративного дослідження тенденцій розвитку освіти в умовах глобалізації, яка формує векторність розвитку сучасних суспільств, сприяє їх синхронізації. Зазначене уможливорює прогнозувати розвиток систем, включно з освітою.

ДИГІТАЛІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НЕВІДВОРОТНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ІНСТИТУЦІЙ

А. П. Джурило, кан. пед. наук

Розкрито, що впровадження сучасних цифрових технологій вимагає абсолютно нового переосмислення функціонування та векторів розвитку шкільної освіти, адже дотепер наші уявлення про освіту спиралися на норми і цінності ХХ ст. Таким чином школярів продовжують готувати до завдань минулого, а не до нових мінливих викликів сучасності.

Констатовано, що дигіталізація докорінно змінює існування людства на всіх рівнях – побутовому, професійному, освітньому. Прогнозується, що у найближчі 20 років зникне понад півсотні професій (логісти, нотаріуси, ріелтори, секретарі, аналітики і т.д.), натомість з'явиться більше 200 нових. За даними Європейської Комісії перед освітянами вже сьогодні постає проблема визначення навчальних цілей для дітей, що народилися після 2015 р. Вже через 2-3 роки сучасне “цифрове” покоління замінить ті, кого називають “дітьми смартфонів”, Google babies, поколінням “дзен” та “альфами”.

Індустрія 4.0 суттєво вплинула і на освітнє середовище, зробивши технології блокчейну, штучного інтелекту, хмарних технологій, Інтернету речей, гейміфікації невід’ємною складовою сучасного освітнього процесу.

Доведено, що у Німеччині з кожним роком розробники освітньої політики все більше орієнтуються на цифрові навички. У 2017 р. 68% опитаних німців зазначили, що володіють принаймні базовими цифровими навичками (ці результати дорівнювали результатам опитування попереднього року), що поставило Німеччину на сьоме місце серед країн – членів ЄС (середній показник для ЄС – 57%¹). Політична увага до дигіталізації, включаючи інфраструктуру та навички, є надзвичайно високою, що призвело навіть до створення посади федерального міністра з питань дигіталізації. У 2016 р. новий федеральний уряд затвердив для шкіл так званий дигітальний пакт “DigitalPakt Schule”, який передбачає, що протягом наступних 5 років федеральний уряд вкладе 5 мільярдів євро в дигітальну інфраструктуру в школах. Федеральні землі натомість забезпечать необхідну підготовку вчителів та оновлення навчальних програм.

Зроблено висновок, що різні ініціативи федеральних земель спрямовані на зміцнення сталого професійного розвитку цифрових навичок вчителів, які опитувані вчителі визнали неадекватними згід-

1 Європейська Комісія, 2018

но з дослідженням цифрової освіти. Німецькі як вчителі, так і учні оцінюють медіакомпетентність, зокрема захист даних та етику, надзвичайно важливими.

ФЕНОМЕН ФІНСЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

С. М. Кравченко, канд. іст. наук

На основі аналізу й узагальнення фахового наукового дискурсу з'ясовано, що фундаментом освітньої системи Фінляндії є доступність і безперервність освіти, формування ключових навичок для життя.

Акцентовано на особливостях фінської шкільної освіти, що полягають у прагненні захистити учнів від стресових ситуацій, які можуть виникнути під час навчального процесу. Це сприяло зменшенню кількості домашніх завдань, контролюючих тестів, екзаменів. Учні не обтяжені теорією, а зосереджені на здобутті практичних навичок, необхідних у повсякденному житті. У початковій школі широко застосовується ігрова діяльність як навчальна. Освітні програми розробляються на рівні школи – відповідно до потреб здобувачів освіти. Тож у Фінляндії школа підлаштовується під дітей. У цьому й полягає феномен фінської освіти. Підкреслено, що у Фінляндії освіта є безкоштовною на всіх рівнях. Водночас фінське суспільство характеризується надзвичайною повагою та високим рівнем довіри до вчителів і керівників шкіл. Про це свідчить автономія закладів середньої освіти, помірне навантаження на вчителя (не більше чотирьох занять на день, які він може проводити з асистентом). Головними завданнями вчителя є підтримка інтерактивного навчання, модерування дискусій на заняттях, розвиток і формування аналітичного мислення, пізнавальної активності та самостійної навчальної діяльності учнів.

Охарактеризовано, що на національному рівні освітню політику провадять Міністерство освіти і культури як найвищий орган влади, на який покладено відповідальність за державну освіту у Фінляндії, у т. ч. за підготовку законодавства про освіту, розширення співпраці між університетами тощо, та Національне агентство з освіти Фінляндії (EDUFI, із 2017 р.), завданнями якого є розвиток шкільної освіти, освіти для дорослих, міжнародної академічної мобільності та ін.

Досліджено, що реформування шкільної освіти Фінляндії відбувалося в три етапи: 1980-ті рр. – переосмислення теоретичних і методологічних основ; 1990-ті рр. (основний) – національна реформа навчальних програм, підвищення якості освітніх послуг; 2000-ті рр. – покращання ефективності освітніх структур і управління ними.

Виявлено тенденції розвитку шкільної освіти у Фінляндії, які полягають у модернізації освіти, зокрема її інтернаціоналізації та цифровізації, кореляції ринку праці й освітніх послуг, використанні штучного інтелекту в освітній сфері, залученні інноваційних практик у школах тощо.

Зроблено висновок про актуальність досвіду освітніх реформ Фінляндії в контексті упровадження Нової української школи. Утім, запозичуючи європейський досвід, важливо зважати на прикметність національної системи освіти та збереження власних освітніх традицій.

ТЕНДЕНЦІЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ У США КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗАКОНОДАВСТВА

Н.В. Никольська, канд. пед. наук

Метою дослідження є виявлення тенденцій розвитку шкільної освіти у США в умовах глобалізаційних процесів для розробки наукових підходів при модернізації сучасної української освіти.

Досліджено ключові закони в освіті, які протягом останніх десятиліть формують освітню політику США. Це

- Закон: “Жодної невстигаючої дитини” (No Child Left Behind Act – NCLB, підписаний Дж. Бушом у 2002 р.), який запровадив реформу освіти на основі філософії високих стандартів та визначення спеціальних завдань для шкіл, що покращить індивідуальні результати для учнів державних шкіл. Закон вимагає від штатів розробки стандартизованих іспитів та оцінювання усіх учнів у визначених класах для отримання фінансування на федеральному рівні. Кожний окремий штат відповідав за розробку власних стандартів. Common Core State Standards Initiative – програма загальних для всіх штатів стандартів у галузі знань англійської мови та математики у середній школі. Це американська освітня ініціатива, яка визначає кількісні показники англійської мови та математики у кожному класі від дитячого садка до середньої школи.
- Закон 2015 р. “Про успіх кожного учня” (Every Student Succeeds Act – ESSA), підписаний президентом Б. Обамою, є вагомим доповненням 50-річного Закону “Про початкову та середню освіту” (Elementary and Secondary Education Act Elementary and Secondary Education Act, ESEA). Закон акцентує давню традицію відданості ідеї рівних можливостей доступу до освіти. Закон вперше з 1980-х років звужив роль федерального

уряду США в початковій та середній освіті. ESSA зберігає щорічні вимоги Закону 2001 р. до стандартизованого тестування, але передає федеральну відповідальність на рівень штатів.

Виявлено, що результатом американської освітньої політики є те, що сьогодні середні рейтинги випускників є найвищими, темпи падіння – мінімальними. Ці досягнення забезпечують міцну основу для подальшої роботи щодо розширення можливостей освіти та покращення результатів навчання.

Зроблено висновок, що чинне законодавство формує орієнтири розвитку сучасної американської освіти, структуруючи його за такими ключовими тенденціями, як підвищення якості шляхом оптимізації підзвітності на усіх рівнях та забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом запровадження спеціальних програм федерального рівня та рівнів штатів. Освітня політика у США орієнтована на задоволення індивідуальних та національних потреб суспільства.

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ

О. М. Шпарик, канд. пед. наук

Виявлено та охарактеризовано провідні тенденції на сучасному етапі розвитку шкільної освіти в КНР:

- *спрямованість на підвищення якості/ефективності освіти*: рівня навченості учнів; їхньої готовності до продовження освіти; рівня вихованості учнів; стану здоров'я дітей; рівня соціальної адаптації випускників до життя в суспільстві; рівня виконання стандартів освіти тощо;
- *регіоналізація освіти/рівний доступ до освіти*: орієнтація освіти на регіональні умови і потреби; забезпечення мінімального рівня освіти, встановленого освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечення рівності при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання тощо;
- *орієнтація на нову філософію освіти*: заміна традиційної шкільної освіти (екзаменаційно орієнтоване навчання *інши цзяоюй*) на нову *素质教育* *сучжи цзяоюй*, орієнтовану на розвиток здібностей, необхідних її випускникам для самостійного самовизначення, прийняття обґрунтованих рішень, прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко

змінних ситуаціях;

- *актуалізація цивілізаційної специфіки*: глибокий зв'язок педагогічних ідей з філософським змістом китайської культури, конфуціанські пріоритети, збереження традиційних культурних цінностей при запозиченні західних методик навчання, патерналістська роль держави в стратегії реформування;
- *застосування інноваційного навчання, цифрових технологій та штучного інтелекту в освітньому просторі країни*: комп'ютеризація освітнього процесу, інноваційні педагогічні технології, побудова індивідуальних освітніх траєкторій з використанням штучного інтелекту тощо.

Доведено, що тенденції сучасного розвитку освіти детерміновано конотативним розвитком, тобто вони полягають не в кількісному, а в якісному покращанні освіти.

Зроблено висновок, що тенденції розвитку освіти КНР реалізуються у межах загальносвітових процесів, проте зі своєю національною специфікою. Вони формуються під впливом різних чинників і характеризуються багатовекторністю, динамічністю, спрямованістю на потреби китайського суспільства.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

М. М. Тименко, канд. пед. наук

Розкрито, що сучасна британська освіта перебуває у стані удосконалення змісту, методів навчання та виховання у сучасному швидкозмінному житті. Кожна частина Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії ставить перед собою певні виклики щодо подальших реформ у сфері освіти. До ключових тенденцій розвитку шкільної освіти усіх частин Сполученого Королівства слід віднести: забезпечення рівного доступу до якісної освіти, незалежно від їхнього походження або місця проживання; підвищення якості освітніх послуг; удосконалення сектору подальшої освіти, його відповідності вимогам ринку праці; забезпечення якісного та ефективного використання новітніх технологій в освіті; орієнтація на зміцнення професійної освіти”; дигіталізація освіти.

З'ясовано, що переважна більшість шкіл Великої Британії використовують новітні технології у процесі навчання, адміністрування та управління. Більшість вчителів використовують ІКТ, які доповнюють існуючі методи навчання.

Визначено, що дигіталізація освіти включає використання хмарних технологій, які зберігають інформацію та розробки уроків в одному центральному місці, до якого можуть звертатися учні з будь-якої точки світу. Прогнозується швидке зростання освіти на основі мобільного зв'язку. Використання цих пристроїв увійшло в життя молодого покоління, і максимізація цього знайомства в цілях освіти є природним і практичним прогресом. Також навчальні заклади створюють, випробовують та впроваджують ряд нових цифрових інструментів для покращення навчання та успішності студентів. До них належать: ефективні системи добору ефективних навчальних курсів; використання штучного інтелекту для аналізу даних та допомоги тим, хто навчається, на більш персоналізованому рівні з робочим навантаженням, логістикою, а також мотивацією.

Доведено, що тенденцією в освіті є посилення орієнтації на професійне навчання в рамках нової промислової стратегії британського уряду. Йдеться про удосконалення професійної освіти як альтернативи академічній освіті. Нові професійно орієнтовані програми для дітей віком від 16 до 19 років будуть викладатися з 2020 року. Їх метою проголошено набуття молоддю сучасних професійних кваліфікацій як альтернативи академічним.

Зроблено висновок, що освіта у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії розвивається відповідно до сучасних економічних та соціокультурних умов, та за активної підтримки уряду і громадських організацій.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

О. З. Глушко, м.н.с.

За результатами аналізу розвитку освітньої політики в Республіці Польща *визначено* актуальні, стратегічні та прогностичні тенденції розвитку шкільної освіти на сучасному етапі.

До **актуальних тенденцій** розвитку шкільної освіти Польщі віднесено:

Модернізація структури освіти.

У 2016 р. була розпочата реформа структури шкільної освіти в Польщі. До головних структурних змін в системі шкільної освіти можна віднести запровадження 8-річної початкової (pol. szkoła podstawowa) або основної школи, замість 6-річної школи, а також ліквідацію гімназій.

Модернізація змісту освіти.

Одночасно зі змінами у структурі шкільної освіти Польщі відбувається також модернізація змісту освіти, з акцентацією на ключових компетентностях та якості освіти.

До **стратегічних тенденцій** розвитку шкільної освіти Польщі віднесено:

Демократизація та децентралізація освіти.

Доведено, що сформована в Польщі децентралізаційна модель управління з широкими повноваженнями органів територіального самоврядування дала можливість зробити якісний перехід на європейські стандарти в освіті, забезпечила стабільне фінансування шкільної освіти. Отже, створення сильного і незалежного місцевого самоврядування стало рушійною силою реформ не тільки в освіті, а й у цілому польського суспільства і держави.

Підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення стандартів праці для вчителів, збільшення рівня зарплат.

Виявлено, що відбулись суттєві зміни (впродовж 2018-2019 рр. до Закону “Карта вчителя” були внесені відповідні доповнення та поправки) щодо підвищення престижності педагогічної професії та осучаснення стандартів праці для вчителів та оновлення правил щодо отримання відповідного кваліфікаційного рівня. Акцентовано, що підвищення заробітної плати вчителям є одним із пріоритетів національної освітньої політики країни. Зокрема, у 2020 р. планується чергове підвищення заробітної плати на 6%.

Впровадження сучасних технологій та інновацій у навчальний процес. Розвиток цифрових компетентностей учнів та викладачів є одним із пріоритетних напрямів Міністерства національної освіти. У рамках програми “Цифрова Польща” було розпочато роботу за декількома напрямами:

- навчальний проект, орієнтований на вчителів початкової шкільної освіти у зв’язку із впровадженням для учнів вже з першого класу основ програмного навчання;
- проект, який надає змістовну та фінансову підтримку викладачам, які працюють з ІТ-клубами. Мета – розвиток компетентності у навчанні програмування;
- обов’язкова навчальна підготовка з цифрових компетентностей вчителів з усіх загальноосвітніх предметів (у цьому проекті до 2023 р. має взяти участь 75 000 вчителів).

З’ясовано, що забезпечення всіх шкіл країни безкоштовним доступом до ширококутного Інтернету, завдяки Польській національній освітній мережі (OSE), а також програма “Активна дошка” (надання державних коштів на мультимедійні дошки), сприяє запровадженню

сучасних технологій у навчальний процес.

До прогностичних тенденцій ми віднесли *направлені зміни щодо відповідей на сучасні виклики в соціумі й в освіті зокрема.*

Впровадження штучного інтелекту і робототехніки в освітній процес.

Стратегічним завданням освіти XXI століття є оволодіння учнівською молоддю компетентностями для ефективного управління сучасною державою та розвитку конкурентоспроможності економіки, з необхідним застосуванням інновацій та наукових розробок. Адже, інноваційна економіка не може бути побудована без інноваційного суспільства. У цьому контексті, на систему освіти, як на шкільну, так і на академічну, має бути покладена провідна роль. З'ясовано, що важливим аспектом у прогностичному планування щодо розвитку освіти є активне запровадження штучного інтелекту і робототехніки.

Зроблено висновок, що національні структури країни, які відповідають за розвиток освіти повинні заздалегідь планувати і відповідно реагувати на динамічні зміни в світі та на потреби ринку праці.

Констатовано, що модернізаційний вектор освітніх реформ у Республіці Польща синхронізується зі стратегічною політикою ЄС, а саме зі стратегічними європейськими документами (“Європа 2020”, “Горизонт 2020”, “Освіта 2030” тощо).

ТЕНДЕНЦІЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ МЕДІАНАВЧАННЯ У США: ПРИНЦИПИ МЕДІАОСВІТИ У БАЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ АСОЦІАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ США

Н.О. Приходькіна, канд. пед. наук

Розкрито, що тенденція інтенсифікації медіаосвіти у США відповідає потребам американської економіки і суспільства в умовах сучасних викликів глобалізованого світу.

Охарактеризовано шість основних принципів медіаосвіти, що виокремлені Національною асоціацією медіаосвіти National Association for Media Literacy Education, NAMLE, 2007):

Медіаосвіта вимагає активного вивчення і критичного осмислення всіх одержуваних і створюваних нами повідомлень. Медіаосвіта покликана навчити молодь ставити питання, які дають змогу їй досягти більш глибокого розуміння повідомлень, переданих медіа. Медіаосвіта вчить дітей надавати обґрунтовані аргументи на підтвер-

дження власних висновків. Просте використання медіа на уроках не може вважатися медіаосвітою.


Медіаосвіта розширює межі поняття “грамотність” (тобто читання і письмо), включаючи всі форми медіа. Медіаосвіта включає в себе аналіз, надаючи учням можливість висловлювати власні ідеї через різні форми медіа.

Медіаосвіта покликана формувати і закріплювати медіакомпетентність учнів різного віку у процесі комплексної і безперервної практики. Медіа освіта не може обмежуватися рамками одного уроку, дня і навіть тижня занять.

Медіаосвіта сприяє підготовці компетентних, мислячих і небайдужих членів демократичного суспільства.

Оскільки медіа функціонують у соціокультурному контексті, медіаосвіта включає тексти, що представляють різні точки зору і спільноти, надає можливості вивчати альтернативний погляд на медіакультуру і міжнародні перспективи.

Медіаосвіта передбачає, що учні повинні використовувати індивідуальні вміння, переконання і досвід при створенні власних медіатекстів. Медіаосвіта вчить аудиторію робити власний вибір, відповідно до індивідуальних цінностей. Інтерпретація медіатексту учнями може відрізнятись від інтерпретації цього ж медіатексту вчителем, але не бути помилковою.



ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Васьківська, докт. пед. наук, проф.

Реєстраційний номер: 0118U003355.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Науковий керівник: Г. О. Васьківська, докт. пед. наук, проф., завідувач відділу дидактики

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Обґрунтовано: дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання; застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором; дидактичні умови реалізації педагогічних технологій інтерактивного навчання; методологічні підходи, принципи, способи та дидактичні умови реалізації педагогічних технологій за еколого-економічним спрямуванням; дидактичні засади реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів за гуманітарним спрямуванням; методологічні підходи, принципи, способи та дидактичні умови реалізації педагогічних технологій профільного навчання за природничим спрямуванням; методологічні підходи, принципи, способи та дидактичні умови реалізації мультимедійних технологій профільного навчання;

систематизовано емпіричні матеріали за результатами аналітико-діагностичних зрізів;

виявлено і досліджено особливості реалізації педагогічних технологій в за соціальним спрямуванням;

розроблено: дидактичну модель реалізації педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням; структурно-функціональну модель застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором; дидактичну модель реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням; дидактичну модель реалізації педагогічних технологій за еколого-економічним спрямуванням; дидактичну модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів за гуманітарним спрямуванням; дидактичну модель реалізації мультимедійних технологій в умовах профільного навчання;

узагальнено розроблені дидактичні моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання.

У 2019 році опубліковано **101** працю: монографій – 1 (у співавторстві); посібників – 5 (у т. ч. 1 робочий зошит); програм – 1; збірників наукових праць та матеріалів за результатами проведених науково-практичних заходів – 4; довідників – 2; статей: *Scopus* – 1; *Web of Science Core Collection* – 1; у виданнях, що належать до *Переліку наукових фахових видань України*, – 7; у наукових фахових виданнях інших країн – 2; матеріалів конференцій, які відбулися в Україні, – 55, в інших країнах (Білорусь, Польща, Чехія) – 8; інших публікацій – 14.

За звітний період науковці відділу дидактики взяли участь у 10 науково-практичних заходах, включених до планів роботи НАПН України та Інституту педагогіки. З них 4 – організовано і проведено.

Усього відділом організовано і проведено **11** заходів: 3 – міжнародні науково-практичні конференції; 4 – всеукраїнські науково-практичні семінари; 2 – всеукраїнські науково-практичні тренінги; 1 – науково-практичний семінар локального рівня; 1 – круглий стіл.

Окрім того, наукові співробітники відділу взяли участь у **36** науково-практичних заходах, організованих іншими установами та закладами: 19 міжнародного рівня, проведених в Україні (форум – 1; виставки – 2; науково-практичні конференції – 16 (10 – в Україні; 6 – у Білорусі, Польщі, Росії, Чехії); 7 всеукраїнських науково-практичних конференцій (у т. ч. звітна); 3 регіональні конференції та семінари та 7 інших заходів (семінари, круглі столи, конкурси, засідання комісій, серпневих нарад).

Загалом – 53 науково-практичні масові заходи міжнародного, всеукраїнського та локального рівнів.

Упроваджено **121** електронний ресурс (Електронна бібліотека НАПН України) (усього ресурсів – 562). Оприлюднення інформації про наукові події в соціальних мережах Facebook, на сайтах Інституту педагогіки та відділу дидактики – **50 одиниць**. Публікацій та виступів у засобах масової інформації та відкритих джерелах інформації – **4**. Завідувач відділу дидактики є членом редколегій **5 видань інших країн** (3 – Болгарія; 2 – Молдова).

ДИДАКТИЧНА ФУНКЦІЯ РЕФЛЕКСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Васьківська, докт. пед. наук, проф.

Для забезпечення гарантованої якості профільної освіти постає необхідність розроблення й упровадження у навчальний

процес науково обґрунтованих педагогічних технологій. Ураховуючи психолого-педагогічні чинники будь-якої діяльності, що пов'язана з навчанням, ми визначили навчальну технологію, задіяну у профільному навчанні, як *рефлексійно-пізнавальну технологію*, в основі якої лежить *рефлексія як мотивація до пізнання*, і яка передбачає конструювання змісту освіти не традиційно – від знань до учня, а від учня – до його потреб, інтересів, внутрішньої і зовнішньої мотивації, до необхідних знань і вітагенного досвіду, що уможливорює самовизначення, самореалізацію і самоствердження.

У структурі *рефлексійно-пізнавальної технології* виокремлено компоненти, які визначають освітній процес як творчий: рефлексійно-пізнавальні ситуації і їх виявлення; розв'язання рефлексійно-пізнавальних ситуацій на основі гіпотетичного мислення.

Рефлексійно-пізнавальна технологія виконує соціально важливу роль, оскільки є засобом упровадження ідей співпраці в освітній процес. Під час її використання удосконалюються соціальні навички здобувачів освіти, необхідні їм для налагодження взаємодії у структурі спільній діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики тощо. Водночас основним джерелом навчального пізнання виступає вітагенний досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні і розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний досвід наповнюється не тільки у здобувача освіти, а й у педагогічного працівника, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення. Саме тому ми розробили рефлексійно-пізнавальну технологію, що спонукає до рефлексії, розвиває творчі здібності учнів і самостійність їхнього мислення. Здобувачі освіти під час розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій самостійно обирають мету, окреслюють проблеми, заглиблюються в суб'єктивний досвід. Однак в умовах профільного навчання в учнів старшої школи постійно існує альтернатива.

Організація рефлексійно-пізнавальної діяльності передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне розв'язання питань на основі аналізу обставин і ситуацій. Сутність використання рефлексійно-пізнавальної технології зводиться до накопичення вітагенного досвіду, водночас має на меті створення сприятливих умов для навчання й виховання способами активної взаємодії учнів і вчителів, учнів між собою – для розв'язування спільних проблем. Це – співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (команда, група), коли і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами освітнього процесу.

Головне завдання рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання – розвиток особистості, вміння критично мислити й ставитися до інформації. Застосування рефлексійно-пізнавальної технології дає змогу вчителю об'єднати діяльність кожного учня, тобто створюється система взаємодій: учитель – учень, учитель – клас, учень – клас, учень – учень, група – група), пов'язати його (учня) навчальну діяльність і міжособистісне спілкування.

Отже, рефлексійно-пізнавальна технологія характеризується такими ознаками: міжособистісна, діалогічна, рівноправна взаємодія вчителя і учня, учня з іншими учнями; зміна установок на співпрацю і соціальні цінності, задоволення від такого навчання; спонукання учнів до конкретних дій; значне зростання ролі особистості педагогічного працівника, він виступає як лідер, організатор; рефлексія щодо засвоєння нової інформації; поєднання парної, групової діяльності на паритетних засадах. За реалізації рефлексійно-пізнавальної технології жоден учень не залишається байдужим до свого навчання, до результатів колективної діяльності.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Л. В. Шелестова, докт. пед. наук

На дослідницько-моделювальному етапі дослідження визначалися теоретико-методологічні засади дослідження – процесу реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням. Розроблялася модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням.

Серед комплексу ключових положень, які досить повно і всебічно розкривають суть, зміст, особливості досліджуваного явища та дають змогу розв'язати досліджувану проблему, виокремлено такі:

- сутність навчального процесу як процесу пізнання світу, керованого педагогом у спеціально створених педагогічних умовах, одним із важливих результатів якого є розвинені творчі здібності учнів;
- сутність творчого процесу як процесу створення оригінального творчого продукту, конструктивного перетворення інфор-

- мації та отримання інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих;
- сутність творчих здібностей як комплексу якостей особистості та їхнього компонентного складу;
 - зміст навчання як педагогічно адаптовану систему знань людства про світ, яка містить чотири складники: знання, способи дій, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвід творчої діяльності;
 - можливості гуманітарних предметів у творчому розвитку старшокласників в умовах профільного навчання, обумовлених компонентним складом цих навчальних предметів;
 - загальнодидактичні принципи як нормативні вимоги до процесу розвитку творчих здібностей;
 - педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання;
 - організаційну форму як зовнішнє вираження узгодженої освітньої діяльності педагога й учнів;
 - педагогічні умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх елементів, що сприяють розвитку особистості та забезпечують ефективне функціонування й розвиток процесуального аспекту системи.

Розроблено дидактичну модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням. Описано мету та основні складники цієї дидактичної моделі: цільовий, змістовий, процесуальний та результуючий блоки.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

О. В. Барановська, канд. пед. наук

Проблемі педагогічних технологій присвячено в дидактичній науці і практиці достатньо багато уваги, але їхня систематизація і створення дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання є новим напрямом дослідження. Аналіз джерел з проблеми дослідження та попередні результати засвідчують відсутність комплексного вивчення питань, пов'язаних саме з проектуванням та реалізацією педагогічних технологій в умовах Нової української школи, що вимагає подальших наукових пошуків.

Під час виконання планової теми нами *вперше* визначено сучасні тенденції, принципи та умови реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням; розроблено дидактичну модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням. Ключовими *тенденціями реалізації педагогічних технологій профільного навчання за гуманітарним (філологічним) спрямуванням* ми визначили: тенденцію гуманітаризації освіти (підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення); тенденцію інтеграції навчання (використання інтегрованого підходу у вивченні предметів гуманітарного циклу, впровадження міждисциплінарних зв'язків, інтегрованих курсів та підручників); тенденцію варіативності (постійне оновлення змісту гуманітарних предметів в сучасному інформаційному просторі, банку педагогічних технологій). Нами виокремлено *дидактичні умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в профільному навчанні*, а саме: 1) необхідність формування комунікативної та читацької компетентності; 2) важливість міжпредметної інтеграції як чинника створення спільного інформаційного простору; 3) гуманізація та гуманітаризація освітнього простору; 4) постійне оновлення бази інноваційних технологій; 5) постійне оновлення змістового наповнення курсів філологічної спрямованості в умовах профільного навчання. Узагальненням нашого дослідження стала *вперше розроблена дидактична модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням*, яка містить у собі означені вище тенденції, принципи, умови реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням та побудована з урахуванням основних компонентів процесу навчання та зворотних зв'язків. *Удосконалено* існуючу класифікацію педагогічних технологій, виокремлено ті, які є важливими в нашому дослідженні. *Набули подальшого розвитку* теоретичні підходи до розроблення дидактичних підходів проблем гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, прогнозування, профілізації, фундаменталізації, змісту і технологій загальної середньої освіти.

Результати анкетування вчителів профільної школи показали, що важливим вчителі вважають застосування різних педагогічних технологій гуманітарного та гуманістичного спрямування; викладання суміжних курсів (країнознавство, художня культура, громадянська освіта); можливість вивчення досвіду в іноземних колег; осучаснення змісту гуманітарних предметів; підготовку учнів до конкуренції на ринку праці; допомогу учневі у виборі

життєвої траєкторії, підготовку до складання іспитів; створення сучасної бази підручників для старшої школи.

АПРОБАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В. І. Кизенко, канд. пед. наук

В основу розроблення структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання покладено ідеї педагогіки партнерства у руслі здобуття профільної освіти та орієнтації на соціалізацію випускників закладів загальної середньої освіти; принципи мовного, морального та громадянського виховання здобувачів освіти; парадигмальний особистісно-творчий компонент з акцентом на саморозвитку “Я” майбутнього фахівця і громадянина. У контексті функціонального навантаження модель вказує на взаємозумовленість педагогічних дій учителя з метою дидактично доцільного та оптимального застосування саме дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання. Ця модель може стати невід’ємним складником дидактичної системи конкретного закладу загальної середньої, визначаючи принципи взаємодій “учитель – учень”, адже вона не порушує єдності предметної змісту, тобто цілісності його інваріантної і варіативної складових, засобів пізнання, розвитку і виховання суб’єктів освіти.

Апробацію структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання було здійснено на базі Київської гімназії східних мов № 1, яка є асоційованою школою ЮНЕСКО та дослідно-експериментальним закладом загальної середньої освіти всеукраїнського рівня (тема “Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів”). Педагоги цього закладу свідомі того, що курси за вибором допомагають розв’язати коло пріоритетних освітніх проблем, зокрема тих, які стосуються індивідуалізації освітніх траєкторій здобувачів освіти. Провідна роль у розвитку дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання тут належить авторській модернізації і створенню навчальних програм і курсів за вибором, де закладено дидактичне

бачення педагогічних працівників і результати досліджень освітнього потенціалу учнів. Із метою впровадження профільного навчання створено програми спеціальних курсів для учнів 10–11-х класів як складові змістової компоненти структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання (“Вступ до сходознавства”, “Лінгвокраїнознавство Китаю”, “Китайська мова. Практична граматики”, “Лінгвокраїнознавство Ірану”, “Японська мова. Практична граматики”, “Лінгвокраїнознавство арабських країн” й ін.).

Перевага такої моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором та етапі профільного навчання в її організаційній простоті, завдяки чому старшокласники гарантовано отримують запланований зміст освіти в рамках визначеного навчального часу.

На жаль, практика фактичного розвитку профільної школи показує, що пріоритети залишаються за упровадженням організаційних моделей; має місце зосередженість на створенні умов для глибшого осягнення сутності управління освітнім процесом, а не на дидактичності процесів профільного навчання здобувачів освіти.

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ: НОВИЗНА І СПЕЦИФІКА

С. В. Косянчук, канд. пед. наук

Розробляючи дидактичну модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування в умовах профільного навчання, ми передусім з'ясували суть поняття “дидактична технологія”. Новизна і специфіка дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій соціального спрямування у тому, що її засоби усеціло спрямовуються на формування у здобувачів освіти соціальної компетентності – як на рівні освітнього простору закладу загальної середньої освіти, так і у подальшому – на рівні закладу вищої освіти і професійної діяльності після здобуття професії.

Оскільки сьогодення вимагає, щоб освітній шлях здобувача профільної освіти набував ознак метапроцесу, то, звісно, у відповідній моделі враховано основні детермінанти функціонування і розвитку суспільства (соціально-економічні, екологічні, політичні та інші трансформації, геоекономічні, геополітичні, діджитальні виклики, а також констеляційно-конструктивні прояви індивідуальної свідо-

мости людини, викликані функціонуванням і розвитком самого суспільства.

Отже, у розробленій дидактичній моделі реалізації педагогічних технологій соціального спрямування передбачено: констеляційно-конструктивний блок, що репрезентує індивідуальні прояви (малопомітні, яскраво виражені, радикалізовані і т. ін.) здобувачів освіти у процесі навчання; форми і методи роботи з цими констеляційними конструктами, аби адекватно добиралися засоби (у т. ч. педагогічні технології) для їх синхронного переведення (переспрямування) у площину когнітивно-соціальних конструктів особистості. Своєю чергою, когнітивно-соціальні конструкти особистості наблизитимуть до реалізації завдань соціалізації здобувачів освіти і позитивно впливатимуть на їхнє профільне самовизначення і, зрештою, – аж до професійного.

Робота з когнітивно-соціальними конструктами особистості здобувача освіти уможливорює психологічну активізацію процесів подолання мисленневих констеляційних конструктів і стереотипів Я-особистості здобувача освіти, даватиме педагогічним працівникам “емоційний доступ” (поняття розроблене нами у ході дослідно-експериментальної роботи у закладах загальної середньої освіти; і це становить наукову новизну) до ціннісних установок і мислеформ учня як потенційного соціонома, тобто – як члена суспільства.

Загалом модель спрямовується на розкриття детермінантного потенціалу вербальних і невербальних засобів комунікативної взаємодії у системі “педагогічний працівник – здобувач освіти” саме у процесі реалізації педагогічних технологій соціальномісткого ґатунку. Відтак, продукти такої комунікативної взаємодії активізуватимуть “педагогічний тонус” (цим поняттям ми оперуємо вперше) у бік пізнання здобувача профільної освіти як феномена у процесі тієї таки реалізації педагогічних технологій, що виводитиме їх на рівень психоергономічності, тобто збалансованості внутрішнього діалогу та інтеракцій в освітньому процесі.

Дидактична модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування вказує на специфіку алгоритмізування процесів опанування здобувачами освіти конкретного навчального матеріалу, пов’язує зміст, форми, методи, технічні засоби передачі та обміну інформацією між учасниками освітнього процесу, визначає шляхи оптимізації його. Навчальна діяльність стає синергетично пронизаною вихованням і турботою про розвиток особистості здобувача освіти, а це – новопрояв дидактичних технологій як технологій освітніх, що є вже на сьогодні, безперечно, метатехнологіями.

СКЛАДОВІ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ЕКОЛОГО- ЕКОНОМІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ

О. П. Кравчук, канд. пед. наук

Розроблення дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням передбачає існування суспільного замовлення, яке задовольняється через освоєння поглибленого змісту базових предметів та курсів за вибором і технологій навчання, що реалізуються в певному закладі загальної середньої освіти і забезпечують досягнення особистісно ціннісного компетентнісного результату. Ця модель не є сталою за структурою, але деякі складові, на нашу думку, є обов'язковими:

- *концепція профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням* в конкретному закладі загальної середньої освіти (або у партнерській мережі закладів, що забезпечує високий рівень навчальних досягнень випускників);
- *зміст курсів за вибором* формується на основі *технології практики короткострокових та довгострокових досліджень учнями природних і антропогенних об'єктів, доступних для індивідуального або групового вивчення, вирішення проблемних життєвих ситуацій локального масштабу*;
- *учитель* – носій та реалізатор педагогічних технологій – має прийняти філософію особистісно зорієнтованого навчання, бути дослідником еколого-економічних явищ і небайдужим експертом в розв'язуванні локальних соціально значущих задач, високо культурною особистістю, яка має неформальний авторитет серед колег та громади, в якій він працює. Також учитель, як і випускник закладу загальної середньої освіти, має вільно володіти державною мовою; грамотно спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами²; бути громадянсько та соціально компетентним, впроваджувати ідеї демократії, справедливості, рівності, забезпечення прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; проявляти компетентність у математиці, галузі природничих наук,

2 Вимога прописана в Законі України “Про освіту” у переліку ключових і предметних компетентностей. Відповідно, стосується і вчителів – вони ж не можуть бути менш компетентними за тих кого навчають. Але ця вимога нездійсненна просто тому, що на нашій планеті серед навіть висококультурних людей мало поліглотів.

- техніки і технологій, екології та інформаційно-комунікативних технологіяx; виявляти інноваційність у методичній роботі та буденному житті; навчатися впродовж життя; бути культурною особистістю; володіти економічними та підприємницькими знаннями; бути фінансово грамотним; бути носієм предметних компетентностей, що досягатимуться учнями під його керівництвом тощо;
- *дидактичні умови*, що забезпечують досягнення компетентнісних результатів у профільному навчання за еколого-економічним спрямуванням на основі відповідної педагогічної технології;
 - *базове техніко-технологічне та науково-методичне забезпечення* реалізації педагогічних технологій;
 - *система громадського аудиту якості профільного навчання*.
-

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

О. В. Черноус, канд. пед. наук

Одним з важливих питань організації профільного навчання є визначення ефективної мультимедійної складової технологій профільного навчання, її місця в структурі профільного навчання та змістового наповнення. Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а з допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих формах. Одна сторінка тексту містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач вимовляє цей текст приблизно протягом 1-2 хвилин. За ту ж хвилину повноекранне відео приносить близько 1,2 Гбайт інформації. Ось чому “краще один раз побачити, ніж сто разів почути”. Методика використання мультимедійної складової технологій профільного навчання передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру учнів, підвищення рівня підготовки учнів в галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри. Мультимедійні уроки допомагають вирішити наступні дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі над навчальним матеріалом.

Використання мультимедійної складової технологій профільного навчання найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку:

Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення.

Розвиваючий аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів.

Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги.

Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійної складової технологій профільного навчання, дають змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого низки чинників: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками; гра не викликає стресової реакції.

Мультимедіа-візуалізація передбачає реалізацію дидактичного потенціалу мультимедіа-технологій.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. М. Власенко, канд. пед. наук

Сучасне українське суспільство постійно потребує активних освічених громадян, здатних до самореалізації, самопізнання та саморозвитку, особистостей з активізованим внутрішнім ресурсом, готових самостійно приймати рішення, здатних до співпраці й міжкультурної взаємодії у громадянському суспільстві.

Без сформованих громадянських цінностей людиною легко керувати та маніпулювати, оскільки вона не здатна до усвідомленого вибору, швидко підпадає під емоційний вплив та змінює свої політичні орієнтири, що викликає атомізацію суспільства (відокремленість членів суспільства). У старших класах завершується процес первинної соціалізації, тому й вимоги до освітнього процесу передбачають цілісне зосередження уваги на підготовці старшокласника як до праці, до створення сім'ї, так і до життя в громадянському суспільстві та виконання громадянських обов'язків. Серед ключових проблем формування громадянських

цінностей старшокласників виділяємо: суспільну значущість процесу формування громадянських цінностей старшокласників та недостатню розробленість дидактичних умов реалізації даного процесу; об'єктивну потребу суспільства в учителях, які володіють громадянськими цінностями, недостатній рівень їх готовності до аксіологічної діяльності; епізодичне використання аксіологічного потенціалу освітнього середовища закладу середньої освіти. Життєва активність дає змогу молодим людям достатньо органічно інтегрувати як традиційні, так і нові ціннісні моделі, але молодь схильна до впливу різних соціальних суб'єктів, які нерідко є носіями взаємовиключних норм і цінностей.

Необхідно відзначити, що структура орієнтації старшокласників на громадянські цінності суспільства представлена когнітивним (знання про світ, себе, часу, мету і сенс життя), емоційним (ціннісні відношення до майбутньої життєдіяльності, ціннісні орієнтації особистості), діяльнісним (сукупність умінь цілепокладання, планування, проектування, вибору, побудови часової перспективи життєдіяльності) компонентами, і рівнями сформованості громадянських цінностей (прагматичним, фрагментарним, креативно-діяльнісним). Критеріями розвитку когнітивного компонента виступають знання про громадянина в суспільстві, державі, їх політичних, правових і соціально-економічних відносинах, а його показниками стали: рівень знань старшокласників з гуманітарних предметів; рівень знань про систему цінностей, а також народ (або народи), що населяють територію, зі своєю культурою, мовою і традиціями; зацікавленість у вивченні індивідуальних маркерів ідентичності тощо. Критеріями розвитку емоційного компонента стало усвідомлення особистості як суб'єкта діяльності, ціннісне ставлення до людини, держави й суспільству, майбутньої життєдіяльності, а його показниками стали: сприйняття іншої людини і його емоційної сфери, терпимість і лояльність; адекватність самооцінки і цілеспрямованість особистості; рівень готовності старшокласників сприймати суспільні процеси і брати участь в них. Критерієм розвитку діяльнісного компонента виступала сукупність умінь старшокласників: цілепокладання, планування, проектування, рефлексії, розробки і реалізації соціальних проектів, а показниками стали: кількість старшокласників, які беруть участь у діяльності об'єднань додаткової освіти; участь старшокласників у навчальній і позаурочній діяльності суспільствознавчої спрямування; володіння навичками прогнозування, аналізу та рефлексії; участь старшокласників у соціальних проектах і акціях, заходах виховного характеру. Сприятливими пе-

редумовами формування системи громадянських цінностей в юнацькому віці стають: прагнення до оволодіння соціокультурним простором, високий рівень розвитку критичної рефлексії, необхідність самовизначення в різних життєвих сферах, громадянська активність.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОФІЛІВ У МУЛЬТИПРОФІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

П. І. Замаскіна, директор гімназії № 290 м. Києва

Засвоєння змісту в основній школі на допрофільному етапі профільного навчання має ґрунтуватись передусім на формуванні навчальної мотивації, залученні здобувачів освіти до творчого ставлення до навчання, на використанні узагальнювального наукового потенціалу шкільних (особливо – природничих предметів), на інтеграції міжпредметних знань, формуванні провідних світоглядних ідей (зокрема – про цілісність природи та системність її організації, закони і закономірності життя суспільства, встановлення зв'язків між різними процесами у довкіллі) і т. ін.

Необхідність дослідження моделей реалізації освітньої діяльності учнів з допрофільної підготовки та дидактичних умов ефективного функціонування цієї моделі зумовлена низкою суперечностей та необхідністю їх розв'язання. Зокрема, з'ясування ситуації на ринку праці, аналіз результатів діяльності школи, у т. ч. у питанням соціального партнерства, ознайомлення з сучасними дослідженнями з проблеми профільного навчання.

Основна особливість реалізації навчальних профілів у мультипрофільному закладі загальної середньої освіти полягає у тому, що на цій основі уможливується розв'язання деяких соціальних суперечностей між: а) потребами суспільства у кваліфікованих кадрах для різних галузей господарства і запланованими освітніми результатами; б) мультипрофільністю навчання і утрудненнями учнів основної школи щодо їх вибору; в) обмеженими можливостями закладу загальної середньої освіти щодо задоволення потреб за профільним самовизначенням випускників основної школи і мультипрофільністю як технологічним освітнім явищем оперування самовизначенням старшокласників і корекцією їхнього вибору у 10-му класі.

У своєму дослідженні ми довели, що саме на етапі допрофільної підготовки здобувачів освіти необхідно: а) створювати умови

для здійснення учнями свідомого вибору профілю свого навчання; б) формувати високий рівень навчальної мотивації за обраним профілем як сукупністю психологічних конструктів, що позитивно корелюють навчальну діяльність учнів, їхню спрямованість та активність; в) розширювати знання про світ професій і зміст професійної діяльності; г) збагачувати зміст уявлень здобувачів освіти про їхні психофізіологічні якості; д) адекватно оцінювати інтелектуальний потенціал учнів і спрямовувати його у русло омріяної професії; е) навчати самостійно здобувати інформацію про стан ринку праці, ринку освітніх послуг у регіоні і країні; ж) формувати у здобувачів освіти якості творчої, активної, соціально спрямованої особистості, здатної адаптуватись у процесі самореалізації у майбутній професійній діяльності, зміст якої за сучасних соціально-економічних умов може трансформуватись; з) виявляти інтереси, перевіряти (моніторинг) можливості учнів на основі їх ознайомлення зі змістом курсів за вибором, відповідних секцій, студій і т. ін.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Г. М. Скиба, аспірантка

Найоптимальнішими засобами у налагодженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем та учнями є сучасні інноваційні технології, потенціал яких здебільшого орієнтований на активне залучення учнів у спільну освітню діяльність за реалізації їхніх здібностей, інтелектуального потенціалу, за підтримки і розвитку їхніх ідей у процесі здобуття освіти. Педагогічний працівник у такому навчанні стає помічником, радником, консультантом, який адекватно сприймає оригінальні рішення учнів, не судить їх із суб'єктивної позиції, а у спільній діяльності обговорює, аналізує, коригує, надаючи учневі право самому оцінити свої досягнення на рефлексивній основі. Прикладом такої діяльності є організація проектної, ігрової роботи, застосування методів проблемно-розвивальної технології, інформаційних технологій, методу експертної оцінки, інтерактивні методи: “Мозковий штурм”, “Акваріум”, “Коло ідей” та ін. Конструктивному розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем та учнями сприяють також такі форми уроків як: уроки-діалоги (бесіди, розповіді), уроки-екскурсії, уроки-подорожі, уроки-тренінги, тематичні конкурси, зустрічі з відомими людьми, участь у суспільно корисних благодійних акціях тощо.

У суб'єкт-суб'єктній взаємодії “педагогічний працівник – здобувач освіти” вибір стилю та форми спілкування є основою проектування навчання із використанням інноваційних педагогічних технологій. Наприклад, для розвитку комунікативної культури та демократичної свободи учнів учителям доцільно застосовувати демократичний стиль спілкування та використовувати діалогове навчання.

У взаємодії “педагогічний працівник – здобувач освіти” за умов “горизонтальних” дружніх стосунків ці суб'єкти навчання осмислюють динаміку своєї життєдіяльності, пізнаючи самих себе. У такий спосіб відбувається усвідомлення смислу буття у соціальному середовищі, творення власного життя, самореалізація в житті й освітньому середовищі, становлення особистості у системі суб'єкт-суб'єктних відносин з оточенням. Отже, “збереження” й розвиток суб'єктності у стосунках “педагогічний працівник – здобувач освіти” змінює спосіб детермінації особистісного розвитку з огляду на специфіку освітньої діяльності, соціокультурне середовище, рівень сформованості індивідуальних якостей, які цілісно впливають на вибір моделей поведінки особистості у міжособистісних взаємовідносинах, діяльності, житті.

Технологічний підхід та психолого-педагогічний супровід освітнього процесу уможливають ефективність розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності у поєднанні з потенціалом індивідуально-гуманістичного підходу, визначальними ознаками якого є: високий професіоналізм учителя та його комунікативна культура, доброзичливість й повага, ввічливість і тактовність, стриманість, шанобливе ставлення до оточення, відкритість і невимушеність взаємодії тощо.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Н.Б. Голуб, докт. пед. наук, проф.

Реєстраційний номер: 0118U003364

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: Н.Б. Голуб, докт. пед. наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури

Найсуттєвіші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Уперше розроблено концепцію компетентісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею (рівень стандарту); концепція спрямована на розв'язання завдань нової української школи, містить теоретико-методологічні засади, репрезентує суть інноваційної методики, наголошує на важливості ролі й значення української мови в житті людини; орієнтує вчителя у багатьох питаннях компетентісного навчання; *визначає* умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання української мови в ліцеї;

удосконалено модель методики навчання української мови учнів ліцею (рівень стандарту), особливістю її є *передусім приведення у відповідність* із моделлю розбудови освітнього процесу, ключовим словом у якому є *результат*, учні і вчитель – повноцінні суб'єкти, а предмет і дидактичний інструментарій – засоби досягнення результату; модель представлена в концепції (п. 5); усі ключові елементи методики (принципи, методи, прийоми) урівноважено між суб'єктами, що сприяє не лише організації освітнього процесу в школі, але самоосвіти учнів;

скориговано основні аспекти роботи над вивченням мовленнєвих жанрів, передбачених чинною програмою для учнів ліцею (рівень стандарту);

уперше запропоновано різні способи засвоєння мовленнєвих жанрів на уроках української мови, а саме: передбачені програмою на спеціальних уроках риторики і не передбачені програмою на інших уроках у процесі роботи з текстами, розв'язання навчальних і життєвих проблем ;

уперше в основу підручників “Українська мова, 10 кл.” і “Українська мова, 11 клас” (рівень стандарту) покладено *компетентісно орієнтовану методику*;

здійснено спостереження за освітньою діяльністю учнів на уроках української мови в 10-11 класах, *виявлено*, що в результаті системного підходу в підручниках в учнів сформовані оргдіяльнісні вміння (визначати цілі, планувати роботу, здійснювати рефлексію), увага до незрозумілих слів, здатність виявляти проблему і пропонувати способи розв'язання її;

досліджено особливості організації самостійної роботи з української мови й формування компетентного мовця, *виявлено*, що підручники сприяють організації самостійної роботи учнів (завдяки спеціальним покажчикам, порадам, уміщеним в додатках);

приведено у відповідність розроблені вправи і завдання мовним досягненням ХХІ століття, завданням Нової української школи, ключовим життєвим навичкам;

проведено анкетування вчителів української мови та літератури та студентів закладів вищої педагогічної освіти, у результаті *виявлено*, які види роботи з текстом посідають особливе місце в навчанні української мови;

підготовлено рукописи планових посібників.

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Н.Б. Голуб, докт. пед. наук, проф.

Зі зміною освітніх пріоритетів українська мова як шкільний предмет соціалізується, активізує розвивальний і світорозширювальний потенціали. Перелаштовуючись на нові методики, учителі мають знати, що саме в їхній роботі змінюється кардинально, а що доцільно зберегти.

Змінитися передусім має ставлення – учителя до освітнього процесу, до учнів як суб'єктів; учнів – до себе, до навчання, до мови як суспільного явища і шкільного предмета, до результатів шкільної мовної освіти і власних досягнень. Саме ставлення визначає поведінку, робить кожен вчинок і вибір усвідомленим.

Результативними показниками шкільної мовної освіти мають бути не сухі цифри балів ЗНО, а сформовані в учнів мовна стійкість, мовний смак, лінгвокреативність, наявність багатого досвіду послуговування мовою, ціннісне ставлення до неї.

Оскільки роль і значення мови для країни, суспільства й кожної людини в ньому визначають функції, які вона (мова) виконує, то й навчати мови сьогодні необхідно не з позицій структурної

лінгвістики, а крізь призму суспільних функцій і комунікативних потреб людини.

Виділяємо ключові положення, що визначають інноваційність методики:

1. Вивищення ролі мотивів, що найбільше впливають на діяльність і поведінку людини. Наявність цього складника у структурі сучасного уроку обов'язкова. Усвідомлюючи важливість внутрішньої мотивації, пропонуємо вчителям механізми регулювання її.
2. Усвідомлення особливостей кліпового мислення і поради щодо запобігання його недолікам.
3. Урахування видозміни функцій та ролі пам'яті й зміщення акцентів у визначенні цінних умінь.
4. Спрямування дидактичного інструментарію водночас на засвоєння мови й формування функційної грамотності учня (уміти вчитися, розв'язувати різноманітні життєві проблеми, орієнтуватися в системі цінностей, готуватися до вибору професії).
5. Розуміння мови як ефективного механізму організації освітнього процесу (засобами мовленнєвих жанрів педагогічного спілкування).
6. Актуалізація прийомів, спрямованих на заохочення учнів до виявлення проблем; активізацію пошуку способів розв'язання їх; спонукання учнів до формулювання й висловлення ідей та уявлень; стимулювання учнів до альтернативних пояснень, припущень, здогадок; творчого застосування знань і вмінь; розвиток емоційного світу тощо.
7. Реалізація ідеї системного творчого пошуку: від бачення й поставлення проблеми – до висування гіпотез, перевірки їх, пізнавальної рефлексії над результатами й процесом пізнання.
8. Орієнтування на нові освітні результати: предметну й ключові компетентності.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

О.М. Горошкіна, док. пед. наук

Компетентісно орієнтована методика навчання української мови, ураховуючи соціальні виклики, спрямована на виховання національно-мовної особистості учнів шляхом формування предметної і ключових компетентностей, розвитку в них критичного мислення, емоційного інтелекту, лінгвокреативності.

Мета компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови полягає в забезпеченні дієвості процесу формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой, креативної мовної особистості.

Провідною тенденцією сучасної мовної освіти є антропоцентричне спрямування її, що реалізується в особистісній орієнтації мовної освіти й створенні належних умов для формування мовної особистості учня, розвитку в нього морально-етичних якостей, предметних та ключових компетентностей.

Усвідомлення й урахування важливих психолого-педагогічних чинників сприяє ефективній організації освітнього процесу, спрямуванню його на розвиток учнів, удосконалення їхніх практичних умінь і навичок, набуття досвіду застосування їх у штучно змодельованих учителем і реальних ситуаціях, подальшому комфортному входженню в соціум і реалізації в обраній сфері творчого потенціалу школярів.

Дидактичні та лінгводидактичні засади компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею визначають підходи, закономірності, принципи, форми, методи і засоби навчання.

Особливу роль відіграють принципи, що увиразнюють особливості особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного й діяльнісного підходів та спрямовують на реалізацію завдань компетентнісно орієнтованої методики: мотиваційного забезпечення освітнього процесу; ціннісного орієнтування; активізації пізнавальної діяльності учнів; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання.

У контексті компетентнісного підходу докорінно змінюється роль учителя, який є не лише наставником, інформатором, а й консультантом, координатором. Це зумовлює і зміну його завдання – допомогти учням, узгодити їхні дії, спрямовуючи освітній процес на досягнення мети. Тож педагог скоординує навчально-пізнавальну діяльність учнів, не подаючи готовий матеріал, а моделюючи навчальні ситуації, що стають імпульсом до самостійного засвоєння ними певних мовних явищ чи понять, дослідження їх, зіставлення із відомою їм інформацією, формулювання висновків.

Важливим складником уроку є конкретні ситуації як моделі системи взаємовідносин. Прикметними ознаками ситуацій є евристичність, високий рівень новизни, змістовність проблемність, комунікативність.

КОМПЕТЕНТІСНА МЕТОДИКА ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ ЛІЦЕЮ МОРФОЛОГІЧНИХ НОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Н. В. Бондаренко, канд. пед. наук

Україна за світовим зразком заклала компетентнісний підхід у концептуальні орієнтири освітньої політики і здійснюваної шкільної реформи.

Наукові засади компетентнісної освіти в Новій українській школі та окремі її аспекти й предметні напрями активно досліджують в Україні й за кордоном. Однією з найзапитаніших ключових компетентностей і водночас предметною є *вільне володіння державною мовою*. Технологія її ефективного опанування різноаспектно розробляється у профільному відділі Інституту педагогіки НАПН України в межах теми “Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту”.

У наукових розвідках проаналізовано й інтерпретовано досвід закордоння із впровадження компетентнісного підходу в освіті; розкрито феномен компетентнісно орієнтованої освіти щодо шкільного предмета “Українська мова”; з’ясовано суть базових понять щодо зазначеної компетентності. Визначено й описано структуру компетентності; виокремлено її компоненти й означено специфіку, пов’язану з опануванням норм сучасної української літературної мови на всіх рівнях і морфологічному як найбільш проблемному з огляду на остаточну неунормованість і значний обсяг регульованих відповідними нормами мовних явищ.

Створено компетентнісну матрицю опанування норм літературної мови, яка передбачає побудову методики на текстоцентричній основі. Спеціальна логічно вибудована робота з текстами різної тематики, розгалуженої за всіма ключовими компетентностями, визначеними в Законі України “Про освіту”, забезпечує їх формування й уконтекстнює опрацювання учнями ліцею мовної теорії згідно з чинною програмою.

Інноваційність дослідження полягає в розробленні методики навчання української мови на основі як предметної, так і ключових компетентностей. Усі без винятку ключові компетентності імплементуються в зміст навчання через спеціально дібрані тексти відповідної тематики і систему роботи з ними.

Для розвитку ключових і предметної компетентностей застосовано такі випробувані та інноваційні інтерактивні методи навчання як робота з текстом, метод бесіди, метод проектної діяльності, розумо-

вої мобілізації, ситуативний, Storytelling, метод “Шести кольорових капелюшків мислення”, круглий стіл, інтелект-карти, сенкан, есе, дискусія, рольова гра та ін.

Розроблена методика, яку буде реалізовано в посібнику, ґрунтується на цілісному сприйманні особистості як такої, що має рівноважливі сфери життєреалізації: інтелектуальну, ціннісну, духовно-естетичну, фізичну, поведінкову, емоційну.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ НАД ЗАСВОЄННЯМ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ УЧНЯМИ ЛІЦЕЮ

В. І. Новосьолова, канд. пед. наук

Компетентнісно орієнтований освітній процес передбачає формування здатності в учнів ліцею пізнавати життєві реалії, у яких здобути знання мають значення, аналіз їх, вироблення навичок працювати в команді й знаходити спосіб вирішення конкретних завдань у різних життєвих ситуаціях.

Для оволодіння вміннями спрямовувати спілкування в бік налагодження міжособистісних стосунків і запобігання конфліктних ситуацій, вправно й доцільно висловлювати привітання, співчуття, пропозицію, згоду/незгоду, застереження тощо розроблено систему роботи над засвоєнням мовленнєвих жанрів учнями ліцею й реалізовано в чинних підручниках української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) і 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горюшкіна, В. Новосьолова).

Актуалізація мовленнєвих *інформаційних* (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), *діалогічних* (бесіда, телефонна розмова, листування), *оцінювальних* (похвала, осуд, рецензія, характеристика), *етикетних* (привітання, вибачення, відмова) жанрів у комунікативній взаємодії старшокласників сприятиме тому, аби їхнє мовлення було змістовним, цікавим, прогнозованим. Практичне впровадження мовленнєвих жанрів відбувається за допомогою текстів, ситуативних вправ, методично доцільної системи завдань і запитань, які спрямовані на досягнення передбачених навчальною програмою кінцевих результатів. Створено умови для засвоєння мовленнєвих жанрів за рахунок уміщення в підручниках пояснень, пам’яток, алгоритмів й зразків виконання завдань.

Порівняльний аналіз здобутих результатів проведеного моніторингу умінь, навичок, ставлень і поведінкових норм здобувачів

освіти засвідчує відчутну перевагу пропонованої системи вправ і завдань. Зокрема значно помітне зростання кількості учнів 10 класу із достатнім (25%) і високим (17%) рівнем сформованих умінь використовувати засвоєні мовленнєві жанри у різних життєвих ситуаціях, порівняно з контрольними класами. Здобуті дані підтверджують ефективність розробленої системи роботи. Аналіз зрізових робіт виявив основні труднощі учнів контрольних класів (продукування ними власних висловлень відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування). З'ясовано, що однією із причин такого стану є відірваність освітнього процесу від реального мовного середовища, низький показник мотиваційного компонента організації освітньої діяльності учнів, неусвідомлення учнями ролі й значення виучуваних на уроках понять у повсякденному житті.

Отже, упровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику учнів ліцею є дієвим механізмом реалізації компетентнісного підходу, перетворення здобутих знань умінь в ефективне володіння ними відповідно до комунікативного наміру й відповідної ситуації спілкування, способом вирішення конкретних завдань.

ЗАСОБИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Л. О. Попова, канд. пед. наук

Засоби навчання є одним із інструментів досягнення предметної мети навчання української мови – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатого мовної особистості. Вивчення праць українських дослідників спонукало нас до висновку, що в контексті компетентісно орієнтованого навчання української мови засоби доцільно вважати репрезентантами інформації, функція яких не лише унаочнювати навчальну інформацію, а й активізувати пізнавальну й творчу діяльність учнів, стимулювати їх до прогнозування ситуацій, у яких доцільно застосовувати здобуті знання, набуті вміння й навички, спонукати до створення власного творчого продукту – результату їхніх освітніх досягнень.

Застосування засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови під час організації урочної і самостійної діяльності учнів позитивно впливає на ефективність формування в них предметної і ключових компетентностей, оскільки більшість засобів навчання дає змогу інтегрувати знання, вміння й навички з кількох

навчальних предметів, стимулює старшокласників до набуття досвіду різних видів діяльності (навчальної, пізнавальної, мовленнєвої, самостійної тощо), уможлиблює синтетичне засвоєння норм сучасної української літературної мови, активізує їхню мовотворчість, дає змогу самостійно перевірити рівень освітніх досягнень з української мови (знанневий компонент).

На основі вивчення наукових праць українських і закордонних дидактів, психологів, лінгводидактів з окресленої проблеми ми дійшли висновку, що, класифікуючи засоби компетентнісно орієнтованого навчання української мови, необхідно брати до уваги мету суб'єктів освітнього процесу (навчання, вивчення), домінуючу модальність сприймання учнів (мономодальні, полімодальні), спосіб подання навчального матеріалу (електронні, традиційні) й функцію застосування (освітню, інформаційно-ілюстративну, стимулювальну, інтегровальну, контрольну тощо).

Отже, використання засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови дає змогу не лише унаочнити або “передати” динамічним зображенням інформацію, сконцентрувати увагу учнів ліцею на особливостях певного мовного явища або процесу, а й стимулює самостійну освітню діяльність старшокласників, сприяє розвитку в них креативності й ініціативності. Крім того, створений учнями продукт (текст, презентація, таблиця, схема тощо) в подальшому також може стати засобом навчання української мови.

СИСТЕМА РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ УЧНЯМИ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л.В. Галаєвська, м. н. с.

Реформи в системі сучасної освіти зумовили трансформацію її завдань – сформувати різнобічно розвинену, ініціативну, конкурентоспроможну, соціально мобільну особистість, яка в майбутньому зможе реалізуватися як професіонал в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства. А це передбачає високу культуру спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, володіння засобами самовираження рідною мовою, вміння аналізувати і продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації.

У рамках роботи над плановою темою “Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею” виокремле-

но мовленнєві жанри в українській мові, опанування яких життєво необхідне учням ліцею.

Це такі жанри мовлення, як жанр представлення, пояснення, інструкція, повідомлення, бесіда, телефонна розмова, листування, похвала, характеристика, привітання, вибачення.

Схарактеризовано особливості мовленнєвих жанрів: цілеспрямованість, цілісність, завершеність, безпосередній контакт з дійсністю і безпосереднє відношення до чужих висловлювань, смислова повноцінність, експресія, типова, відтворена жанрова форма.

Розроблено методику вивчення таких мовленнєвих жанрів як представлення, телефонна розмова, осуд на уроках української мови


Система роботи над означеними жанрами мовлення включає такі методи і прийоми: метод проєктів, метод вправ, ситуаційний метод, ігровий метод тощо.

Основою методики стали комплексні завдання на основі текстів. Їх добір яких здійснювався за такими критеріями: тематично-змістовим, структурно-композиційним, інформаційним, мовно-функціональним, психологічним, адаптивним.

З урахуванням жанрового аспекту система вправ і завдань включає вправи аналітичного, аналітико-синтетичного, конструктивного і творчого характеру.

Аналітико-синтетичні вправи забезпечують формування в учнів ліцею мовленнєвих умінь, спрямованих на часткову синтетичну діяльність: створення фрагмента тексту на основі запропонованого, поширення вихідного тексту, зміна окремих текстових фрагментів, аналіз конкретного друкованого чи аудіо- або відеоматеріалу у формі тексту на основі власної мовленнєвої поведінки тощо.

Організація роботи над мовленнєвими жанрами скеровує на моделювання різних комунікативних ситуацій, у яких здобувач освіти виявляє здатність розв'язувати різноманітні завдання засобами мови.



МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Т. О. Яценко, докт. пед. наук, с. н. с.

Регстраційний номер: 0118U003363

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

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

Науковий керівник: Т. О. Яценко, докт. пед. наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Уперше визначено поняття “предметна читацька компетентність” як інтегрований результат навчальних досягнень учнів-читачів, пов’язаних із читацькою діяльністю; здатність до осмисленого здобуття предметних знань і вмінь, передбачених конкретною програмою літературною темою та шкільним курсом літератури загалом; *представлено* сутнісні характеристики складників предметної читацької компетентності (загальнокультурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний, творчо-мовленнєвий);

удосконалено розроблену методику навчання української літератури учнів ліцею на засадах компетентісного підходу, що на основі якої підготовлено підручник “Українська література (рівень стандарту). 11 клас”;

проведено апробацію експериментальної методики;

проаналізовано результати моделювально-експериментально-го етапу науково-дослідної роботи та *підтверджено* результативність експериментальної методики, зокрема значущість реалізації культурологічного підходу до вивчення української літератури в 11 класі, втілення принципу діалогізму, що ґрунтується на ідеї розгляду художнього тексту як тексту культури, який відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури, на діалог культур та особистісний діалог учнів із текстом художнього твору, його автором та іншими читачами; методичну ефективність розробленої системи різнорівневих ком-

петентнісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру під час вивчення тематичних блоків навчального матеріалу, що сприяє розвитку в сучасних учнів інтересу до читання; глибокому розумінню концептуального змісту літературних творів, здатності критично їх осмислювати; засвоєнню теоретико-літературних понять та посиленню розуміння міжмистецьких паралелей у процесі аналізу та інтерпретації творів;

триває впровадження в освітню практику підручника “Українська література (рівень стандарту). 11 клас”, що за результатами Всеукраїнського конкурсного відбору рекомендований МОН України для впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти, а авторський колектив якого став лауреатом конкурсу “Національне визнання наукових досягнень” (2019) у номінації “Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів”;

опубліковано 1 підручник (“Українська література (рівень стандарту). 11 клас”) і 26 наукових публікацій з проблеми дослідження; *підготовлено* до друку рукопис “Хрестоматія з української літератури. 11 клас”.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 11 КЛАСУ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Т. О. Яценко, докт. пед. наук, с. н. с.

Підручник “Українська література (рівень стандарту). 11 клас” (автори – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко та ін.) підготовлено у контексті освітніх завдань НУШ. У процесі впровадження навчальної книги в шкільну практику (гриф МОН України “Рекомендовано для впровадження в закладах загальної середньої освіти”) підтверджено компетентнісний потенціал її змісту і структури. Засвідчено, що у рубриці “Читацький путівник” конкретно визначено обсяг знань та вмінь, які учні повинні здобути під час вивчення програмової теми, що є основою для розвитку їхніх предметної та ключових компетентностей. Алгоритмічне первинне подання навчального матеріалу про письменника (цитата-самохарактеристика; цитата відомого літературного критика тощо про творчий спадок автора; коротка характеристика-презентація особистості письменника) сприяє системному формуванню предметних знань старшокласників, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Рубрика “Знайомство здалеку і зблизька”, навчальний

текст якої конкретизується у підрубриках “Портрет”, “Вдача”, “Захоплення”, “Сторінки життєпису” тощо допомагає формуванню в уяві учнів образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості, мотивує до прочитання його творів. Матеріал рубрики “Художній світ письменника” сприяє загальному розумінню творчого доробку письменника (історична доба; тематика, проблематика, загальна характеристика творчості) і поглиблює осмислення художнього твору, що вивчається текстуально. Рубрика “Читацькі діалоги” презентує теоретичний матеріал та подає поради учням-читачам для налагодження діалогу з текстом художнього твору. Змістове наповнення рубрики “Культурно-мистецький контекст” і система запитань і завдань до неї сприяє розвиткові культурної компетентності учнів (на прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва). Рубрика “Довідник читача” подає чітке і доступне тлумачення теоретико-літературних понять у процесі вивчення кожного тематичного розділу підручника. Рубрика “Запитання і завдання” вміщує збалансоване представлення компетентісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру з метою перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Рубрика “Ваші читацькі проекти” рекомендує варіанти навчальних проектів та поради щодо їх індивідуальної чи групової підготовки. У рубриці “Читацьке дозвілля” запропоновано перегляд екранізацій художніх фільмів, прослуховування музичних творів тощо, що також сприяє глибокому усвідомленню вивченого програмового матеріалу.

Отже, зміст і структура підручника є результативним чинником формування сучасного компетентного учня-читача, виховання особистості інноваційного типу мислення та культури.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ В СТРУКТУРІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 11 КЛАСУ: РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ

О. В. Міщенко, канд. пед. наук

У ході апробації підручника “Українська література. 11 клас (рівень стандарту)” (авторський колектив: А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко) здійснено діагностику запитань і завдань як засобів організації й реалізації компетентісного навчання.

Результати дослідження підтвердили, що послідовності розвитку як предметної (читацької), так і ключових компетентностей сприяє відповідно організована навчальна діяльність, орієнтирами якої є система запитань і завдань. Процес формування умінь і навичок завжди спирається на знання теоретичних положень, тому практична частина підручника спершу спрямовує старшокласників на поглиблення, систематизацію та закріплення матеріалу, що забезпечує в подальшому розуміння більш складних літературних творів. Експериментально доведено, що завдання провести міжмистецькі паралелі, створити портрет літературної епохи, охарактеризувати творчу концепцію письменника сприяють розвитку умінь простежувати особливості творчості українських авторів у контексті національного та європейського літературного процесу, що засвідчує сформованість у старшокласників читацької та ключових компетентностей (загальнокультурної, літературознавчої, обізнаність та самовираження у сфері культури тощо).

Система запитань і завдань у підручнику української літератури для 11 класу спрямована на підвищення в учнів рівня читацького сприйняття художнього матеріалу. Результативність її впровадження засвідчено показниками сформованості інтерпретаційного, аксіологічного та творчо-мовленнєвого компонентів предметної читацької компетентності: уміння учнів застосовувати теоретичні знання в процесі аналізу художніх творів; асоціювати художню дійсність з власною життєдіяльністю (визначати особистісно значимі цілі та способи їх реалізації); здатність формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів літературних творів тощо.

Результати апробації підручника засвідчили, що в процесі самостійної дослідницької діяльності, передбаченої спеціально розробленими завданнями, старшокласники вчать висловлювати думки усно й письмово, критично мислити, логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, вирішувати проблемні питання, приймати рішення, що загалом сприяє й розвитку ключових компетентностей: готовність вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість.

Отже, на моделювально-експериментальному етапі науково-дослідної роботи підтверджено, що завдання в структурі підручника української літератури для 11 класу є компетентнісно орієнтованими та охоплюють всі етапи навчальної роботи з художнім твором.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОНТЕКСТНОСТІ У НОВИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ

*І. А. Тригуб, заступник директора з науково-методичної роботи
ОНЗ “Щасливський НВК” Бориспільського р-ну Київської обл.*


Підручники “Українська література (рівень стандарту). 10 клас” та “Українська література (рівень стандарту). 11 клас” (авторський колектив Інституту педагогіки – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко та ін.), що успішно пройшли апробацію в закладах загальної освіти України, зокрема й у Щасливському НВК, зорієнтовані на реалізацію освітніх завдань НУШ. У навчальних книгах виразно простежується дотримання принципу контекстності, що забезпечує формування в старшокласників сприйняття української літератури в широкому контексті (мистецький, історичний, біографічний і літературознавчий контекст). Такий підхід до вивчення художніх творів ефективно сприяє розвитку ключових і предметної компетентностей учнів-читачів.

Біографічний контекст виразно простежується у рубриці “Знайомство здалеку і зблизька”, що подає матеріали про життєвий і творчий шлях митця, промовисті цитати, фрагменти спогадів про письменника тощо. Такий виклад матеріалу дає можливість створити в уяві учнів психологічний портрет митця, зрозуміти його як особистість через уподобання, ставлення до природи, людей.

Звернення до історичного контексту допускає формування в учнів повноцінного уявлення про епоху, в яку жив письменник, зрозуміти витоки його творчості, збагнути цінності, що знайшли втілення в творі. Залучення цього контексту в процесі аналізу художнього твору сприяє актуалізації учнівських знань, здобутих зі шкільних курсів історії України та всесвітньої історії. Рубрика “Культурно-мистецький контекст”, змістове наповнення якої висвітлює міжмистецькі паралелі, дає змогу учням-читачам досягнути літературний твір як мистецьке явище у системі інших видів мистецтва, прослідкувати за його інтерпретацією засобами живопису, музики, театру, кіно. Принцип контекстності до вивчення української літератури враховує індивідуальні художні смаки школярів, сприяє розвитку їхніх читацьких інтересів, підвищенню рівня дослідницько-пізнавальної діяльності. Прикладом його чіткої реалізації є рубрика “Ваші читацькі проекти”, виконання завдань якої передбачає опрацювання учнями довідкової літератури, інтернет-джерел, презентацію проєктів із використанням сучасних ІКТ. Літературознавчий контекст

увиразнюється у рубриці “Читацький довідник”, де літературознавчі явища розглядаються у контексті світового літературного процесу, що сприяє розумінню української літератури як невід’ємного складника світової літератури. Авторам вдалося підібрати цікаві форми організації навчальної діяльності учнів у процесі вивчення теоретико-літературних понять.

Отже, дотримання у зазначених підручниках принципу контекстності сприяє формуванню в учнів здатності до глибокого осмислення надбань української літератури в широкому контексті, а відтак і підвищенню рівня сформованості ключових і читацької компетентностей.



МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

Л. І. Курач, канд. пед. наук

Реєстраційний номер: 0118U003358

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Напрямок 7. Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта. Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

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

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

розроблено та уточнено зміст, методи і прийоми компетентнісно орієнтованого навчання російської мови і літератури (інтегрований курс) у ліцеї; роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит та новогрецької мови у ліцеї; методику формування комунікативної компетентності у навчанні ромської мови;

підтверджено концептуальні засади конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з інтегрованого курсу з російської мови і літератури, навчально-методичного посібника з мови іврит, новогрецької та ромської мов;

організовано та проведено формувальний етап педагогічного експерименту;

здійснено експериментальну перевірку теоретичних положень дослідження у ході формувального етапу педагогічного експерименту;

результати експериментальної роботи *довели* ефективність розроблених навчальних матеріалів та їх безпосередній вплив на вирішення провідних завдань інтегрованого навчання російської мови та літератури у ліцеї, письмові есе учнів експериментальних класів відзначаються логічністю, розумінням поставленої проблеми, самостійністю мислення, образністю; системи завдань навчання мови іврит та новогрецької мови у ліцеї, метою яких є формування в учнів уявлень про існування різних картин світу, їхню взаємодію та співіснування, долучення до цінностей новогрецької єврейської, ромської культури, традицій, історії, літератури, мистецтва, пізнання яких через оволодіння вивчених мов

сприятиме усвідомленню власної національної ідентичності та формуванню толерантного ставлення до інших культур;

експериментально доведено, що інтегроване навчання активізує пізнавально-комунікативні здібності учнів; забезпечує зв'язок різних видів діяльності на уроці; дає змогу досягти органічного поєднання логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів у процесі пізнання, посилює практичну спрямованість навчання;

застосовано результати дослідження до підготовки підручників і посібників з мов та літератур національних меншин:

створено рукопис підручника “Російська мова і література. Інтегрований курс. 11 клас”;

триває підготовка рукописів навчально-методичного посібника “Методика роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї”, “Методика компетентісно орієнтованого навчання ромської мови в школі”, “Методика роботи з культурологічними текстами на уроках новогрецької мови у 10-11 класах”.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

*Л.І. Курач, канд. пед. наук
О. Л. Фідкевич, канд. філ. наук*

Під час експериментальної перевірки науково-методичних засад інтегрованого підходу до навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї було здійснено апробацію навчальних матеріалів підручників “Російська мова і література”. Інтегрований курс. 10 – 11 класи та експериментально перевірено ефективність розробленої методики, що спрямована на ефективну реалізацію цього курсу.

На основі аналізу дослідження: підтверджено робочу гіпотезу про те, що запровадження інтегрованого курсу створює нові умови для ефективної реалізації компетентісно орієнтованого навчання учнів-старшокласників, що сприяють формуванню основних ключових компетентностей, визначених новою програмою, зокрема продуктивному формуванню комунікативної компетентності.

Інтегрований підхід посилює практичну спрямованість навчання, дає учням можливість більш ефективно визначати комунікативні стратегії у своїй діяльності; дає можливість цілеспрямоване формувати культуру усного та писемного мовлення, умінь використовувати

мовні засоби залежно від функціонального різновиду мови; розвиток умінь будувати свою промову відповідно до конкретної мовної ситуацією, визначати мету спілкування, враховувати тип і наміри адресату мовлення, вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення і бути готовим до його осмисленої корекції.

Доведено 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 формуванню цілісного світогляду, підвищенню пізнавальних інтересів учнів, їхньому творчому самовираженню, розвитку критичного мислення; самоорганізації та самовдосконалення, ефективній орієнтації в сучасному інформаційному просторі;

У результаті експериментального наукового дослідження, яке проводилося в школах з російською мовою навчання відзначено зростання контрольних показників, таких як: здатність до побудови промови відповідно до конкретної мовної ситуації – на 6,8 %, до адекватного оцінювання власного мовлення та його корекції – на 10 %, здійснення комплексного філологічного аналізу текстів, який передбачав, осмислення як ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів його вираження – на 9,2%, до створення усних та письмових висловлювань (повідомлення, виступи, резюме, есе) – на 10,2%.

Зроблено висновок, що інтегрований підхід до навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї є актуальним і перспективним.

Отримані результати було застосовано до удосконалення змісту, методів і прийомів навчання російської мови і літератури у ліцеї на засадах компетентнісного підходу та підготовки рукописів підручників “Російська мова та література. Інтегрований курс” для 10, 11 класів закладів середньої загальної освіти України.

ФІЛОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ У ПОБУДОВІ ЗАВДАНЬ ДО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ІНТЕГРОВАНИХ ПІДРУЧНИКАХ “РОСІЙСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА” ДЛЯ 10, 11 КЛАСІВ

В. В. Снегір'ова, канд. пед. наук

Філологічний аналіз тексту є чільним у побудові завдань до художнього твору в інтегрованих підручниках “Російська мова та література” для 10 і 11 класів. Він спрямований на реалізацію комуні-

кативної функції предметів мовно-літературної галузі й передбачає поєднання лінгвістичного й літературознавчого аналізу.

Філологічний аналіз акцентує увагу на широкому літературному й соціально-культурному контексті епохи, розглядає текст як явище культури. У його рамках текст сприймається як відображення словесної культури автора і суспільства на певному етапі його розвитку. Такий аналіз відображає інтерес до мовних засобів як форми вираження наших думок і почуттів у різних сферах спілкування. Головна мета його – вивчення мовної особистості письменника (поета) та формування мовної особистості учня.

Аналіз творів О. Пушкіна, М. Гоголя, Ф. Достоєвського, Л. Толстого, А. Чехова, І. Буніна, А. Ахматової, І. Бабеля, М. Булгакова та ін. у рамках пропонованого курсу сконцентровано навколо тем: родина, батьківщина, дружба, кохання, життєвий вибір, відповідальність, моральні проблеми. Завдання до тексту передбачають читання художніх творів або ключових епізодів, поглиблений аналіз їх, рефлексію учнів на проблеми, що розглядаються у творі, роботу над проектами, літературну творчість.

У ході педагогічного експерименту, який проводився локально, в школах та класах з російською мовою навчання перевірено ефективність пропонованої методики і відзначено зростання контрольних показників, таких як: визначати проблеми, поставлені автором – на 5,4%; аналізувати підтекст – на 9,6%; оцінювати роль сюжетно-композиційних елементів твору – на 7,8%; складати психологічну характеристику героїв з урахуванням художніх деталей (портретних, мовленнєвих тощо) – на 5,2%; вести діалог у процесі аналізу твору – на 8,3%; успішно працювати в групах, парах – на 11,6%; створювати власні усні та письмові висловлювання (повідомлення, виступи, резюме, есе, пости) – на 10,2%.

Учителі, що працювали за розробленими підручниками, відзначили їх актуальність, відповідність запитам часу та освітнім викликам, сучасність змісту та дидактичного апарату.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ НА УРОКАХ ІВРИТУ

Н. В. Бакуліна, канд. пед. наук

Експериментальна перевірка теоретичних положень у ході проведення наукового дослідження за темою “Методика компетентнісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у

ліцеї” виявила низький рівень сформованості культурологічної компетентності в процесі навчання мови іврит у учнів ліцею.

Під час здійснення формувального етапу педагогічного експерименту ми перевірили у ліцеїстів рівень обізнаності та здатності до самовираження в сфері культури як однієї з ключових компетенцій, визначених у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”.

Так, аналіз результатів анкетування педагогів, проведеного в закладах освіти України з єврейським етнокультурним компонентом, засвідчив, що вчителі мови іврит приділяють недостатню увагу формуванню культурологічної компетентності у учнів ліцею. Так, лише 25,3% із них регулярно проводять інтегровані уроки, застосовують сучасні методи навчання. 17,8% опитаних використовують тексти культурологічного спрямування та працюють над збагаченням лексики учнів, знайомлять із особливостями івритського мовленнєвого етикету, 13,5% респондентів усвідомлюють поняття культурологічної компетентності, а 83% взагалі не мають навчального матеріалу для застосування в освітній практиці.

Результати тестування ліцеїстів під час опрацювання експериментальних матеріалів засвідчили зростання рівня культурологічних, лінгвокультурних і соціокультурних знань і вмій. Так, знання базових елементів єврейської культури (національних звичаїв, традицій, реалій, історичних подій, відомих постатей тощо) виявили 64% респондентів; здатність виявляти у мові іврит культурологічну, лінгвокультурну, країнознавчу, соціокультурну інформацію та користуватися нею з метою досягнення комунікативної мети – 87,8%; проаналізувати та зіставити ціннісно-культурні поняття й явища єврейської й української культур – 57%; здійснювати міжкультурну комунікацію, яка передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики та навичок адекватного їх уживання у ситуаціях міжкультурного спілкування – 62% опитаних; 81% учнів були здатні самостійно створити власний текст із використанням культурологічної інформації, а 78% - долати труднощі у процесі спілкування.

Отримані результати було застосовано до розроблення й уточнення змісту, методів і прийомів навчання мови іврит у ліцеї на засадах компетентнісного підходу та до підготовки рукопису розділів навчально-методичного посібника “Методика роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї”.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ


Є. К. Чернухін, канд. філол. наук

Формування світогляду учнів, їхньої здатності до самовираження у сфері культури як однієї з ключових компетентностей, визначених у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” є одним з пріоритетних завдань української школи на сучасному етапі розвитку. Особливої ваги ця тема набуває в останні роки через тенденцію до збільшення кількості міжрегіональних та міжнародних контактів населення України, ускладнення міжнаціональних стосунків і зростання соціального напруження, а разом з поширенням світових трендів до впровадження мультикультурних підходів до шкільної освіти та виховної роботи серед населення в цілому. Питання формування культурологічних знань критично важливе в національних школах, а також у закладах освіти, розташованих у зонах компактного поселення національних меншин або поширення різних мов спілкування, де разом навчаються діти носіїв різних мов і культур.

Новогрецька мова викладається більше ніж у 50 школах і ліцеях України, переважно в південно-східних регіонах і великих містах, як іноземна мова, хоча певна кількість українських греків може вважати її за рідну. Для іншої частини греків України історично рідними є румейська та понтійська мови, споріднені з новогрецькою, але не тотожні їй. Значна частина українських греків є урумами, тобто носіями тюркських діалектів. Таке діалектне розмаїття греків на теренах України ускладнює викладання культурологічних тем на уроках новогрецької мови й літератури в порівнянні з іншими мовами національних меншин.

Затверджені програми з новогрецької мови й літератури створені в річищі подібних програм з іноземних мов і майже не враховують особливостей походження греків України. Задекларовані в програмі культурологічні й виховальні цілі мають узагальнюючий характер і мають утілюватися в конкретних дидактичних матеріалах, кількість і варіативність яких наразі дуже обмежена. Так, єдиний підручник з новогрецької мови для старших класів (автор О. Добра) аж ніяк не може задовольнити значний попит на дидактичні матеріали з боку викладачів, які вже третє десятиліття поспіль використовують власні матеріали, переважно зкопійовані з навчальних матеріалів шкіл і ліцеїв Грецької Республіки.

Опитування вчителів новогрецької мови в ході проведення наукового дослідження за темою “Методика компетентнісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї” виявила низький рівень сформованості культурологічної компетентності в процесі навчання новогрецької мови в учнів старших класів київських шкіл. Аналіз результатів опитування вчителів, проведеного в закладах освіти з грецьким етнокультурним компонентом, засвідчив, що вчителі новогрецької мови приділяють недостатню увагу формуванню культурологічної компетентності в учнів. Так, лише незначна частина їх регулярно проводять інтегровані уроки, застосовуючи сучасні методи навчання. Результати тестування учнів під час опрацювання експериментальних матеріалів засвідчують недостатній рівень культурологічних, лінгвокультурних і соціокультурних знань і вмінь. Зазначені факти були взяті до уваги під час розроблення й уточнення змісту, методів і прийомів навчання новогрецької мови й літератури в ліцеї на засадах компетентнісного підходу та для підготовки рукопису практичного посібника “Методика компетентнісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури: робота з культурологічними текстами на уроках в 10-11 класах”.



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

О.М. Петрук, канд. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0119U001261

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку. Педагогіка і психологія освітнього процесу.
Проблема дослідження. Компетентнісний підхід в освіті. Дидактичні засади, методика і технології формування ключових (загальних і предметних) компетентностей в освітньому процесі.

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

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Упродовж 2019 року тривав аналітико-констатувальний етап дослідження теми “Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин”. Дослідження спрямоване на підвищення рівня українськомовної компетентності учнів – представників національних меншин шляхом вдосконалення методики навчання української мови як другої на засадах компетентнісного підходу. На першому, аналітико-констатувальному, етапі було:

- *проведено* аналіз наукової літератури з проблеми дослідження;
- *з’ясовано* особливості компетентнісно орієнтованого навчання української мови як другої (неспорідненої) у початковій ланці освіти;
- *визначено* психолого-педагогічні чинники і дидактико-методичні умови удосконалення процесу навчання української мови;
- *розроблено* методику констатувального експерименту;
- *спроєктовано* компетентнісно орієнтований зміст навчання з метою його подальшої реалізації у підручнику української мови для 3 класу ЗЗСО з навчанням польською мовою.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ – ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

О. М. Петрук, канд. пед. наук, с. н. с.

Нормативні документи гарантують учням – представникам національних меншин право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Згідно з чинним Законом України “Про освіту” у подальшому передбачено збільшення кількості навчальних предметів, що вивчатимуться українською мовою. З огляду на це початковий курс української мови у ЗЗСО з навчання мовами національних меншин відіграє винятково важливу роль, оскільки має забезпечити формування певного рівня комунікативної компетентності молодших школярів, який дав би їм змогу здобувати освіту державною мовою на наступних етапах навчання.

Урахування соціальних запитів суспільства, реальних потреб представників національних меншин України у знанні державної мови та рівня навчання української мови в освітніх закладах із навчання мовами національних меншин спонукає до пошуку шляхів розв’язання проблем, які стосуються методики компетентнісно орієнтованого навчання української мови як другої.

Нині ефективність початкової освіти загалом і мовної освіти зокрема пов’язується з реалізацією компетентнісного підходу. Це відображено в Державному стандарті початкової загальної освіти та нових типових програмах з української мови для освітніх закладів з навчання мовами національних меншин.

Компетентнісно орієнтоване навчання української мови учнів – представників національних меншин має здійснюватися передусім шляхом застосування комунікативного підходу. Специфіка його полягає в тому, що процес навчання будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто максимально зближено процеси навчання і мовленнєвої комунікації за такими параметрами, як 1) комунікативно вмотивована мовленнєва поведінка вчителя і учнів під час уроку; 2) предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій спілкування, які відображають інтереси та потреби учнів.

Компетентнісний підхід до навчання української мови у початкових класах ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин скеровує діяльність вчителя на формування елементарного рівня комунікативної компетентності учня. Аналіз дефініцій поняття “комунікативна компетентність” виявив такі спільні для багатьох визначень складові: 1) спроможність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, відслідковувати й адаптувати свої комунікативні дії; 2) здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими комунікантами; 3) володіти вербальними і невербальними засобами спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Успішність цього процесу залежить від таких чинників, як: 1) позитивна мотивація до опанування української мови за рахунок усвідомлення того, що державна мова – не лише окремий предмет навчання, а засіб міжнаціонального спілкування, залучення національних спільнот України до українського соціуму; 2) урахування вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти; їхнього попереднього мовленнєвого досвіду; 3) забезпечення сукупності знань, умінь і навичок, необхідних і достатніх для ефективного спілкування в обмеженому колі.

ПІДРУЧНИК “УКРАЇНЬСЬКА МОВА ТА ЧИТАННЯ” ДЛЯ 3 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Н. І. Богданець-Білокаленко, докт. пед. наук, доц.

Питання створення підручників хвилювало українських педагогів та прогресивну інтелігенцію постійно, починаючи з середини 50-х років XIX ст. По-різному їх укладали педагоги, спираючись на власний досвід, інтуїтивно адже не було чітко розроблених методичних засад. Різними були і концептуальні підходи до побудови змісту підручників у радянську добу.

Новий виток і внесення істотних корективів у змістову складову підручників розпочався у 90-х роках минулого століття.

Та сьогоднішні зрушення в початковій ланці освіти зумовлені реформою Нової української школи. І, безперечно, вони торкаються конструювання підручників, їх змістового наповнення, структури, нових підходів до упорядкування.

Українська мова, як мова держави, вивчається в усіх навчальних закладах України, у тому числі і в школах з мовою навчання національних меншин. Отже, окремою сторінкою є розробка підручників для означеного типу шкіл. І в цьому велика заслуга належить О. Хорошківській, яка розробила зміст і методи навчання української мови в означених закладах освіти.

Зміни, що відбуваються останніми роками в суспільному житті та освітній сфері (зазначимо, що освіта і підручники завжди були віддзеркаленням суспільних трансформацій), зумовили внесення корективів у розвиток сучасної шкільної освіти та змісту підручників як основних засобів її реалізації. Одним із головних напрямів її оновлення є визначення ключових компетентностей, якими має оволодіти учень для успішної соціалізації і реалізації себе в суспільстві.

Сучасна освіта в школі – це не лише репродуктивне відтворення набутих знань з предметів, але і вміння застосовувати їх на практиці в повсякденному житті.

Однією із ключових компетентностей є вільне володіння державною мовою. У процесі навчання на першому освітньому рівні ця компетентність виявляється передусім через вміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через бажання читати, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як державну в різних життєвих ситуаціях. На це і спрямовані завдання інтегрованого підручника “Українська мова та читання”

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Т. Н. Кохно, н. с.

Темою нашого дослідження є формування продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови у 3-4 класах з навчанням мовами національних меншин. Проблема практичного оволодіння українською мовою учнями зазначених вище закладів освіти на сьогодні є надзвичайно актуальною і набуває соціального значення.

Наші спостереження свідчать, що учні початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин як в освітньому процесі, так і в позаурочний час з учителями, однокласниками, вдома

з батьками спілкуються рідною мовою. Українське мовлення у них сформоване лише на рецептивному рівні. А тому методика навчання української мови як державної хоча й має багато спільного з методикою рідної мови, водночас має і свою специфіку, обумовлену метою, завданнями, принципами та змістом навчання.

Так, основною метою, визначеною у програмах з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, є формування і розвиток у молодших школярів початкових комунікативних умінь, умінь успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу. Це потребує забезпечення логічно вмотивованого співвідношення теоретичного та практичного матеріалу, націленого на формування насамперед комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Проте в практиці роботи вчителів у пріоритеті знанневий компонент, комунікативні вправи і завдання виконуються не систематично, а принагідно. Не повною мірою використовується потенціал текстового матеріалу для формування умінь мовленнєвого спілкування, оскільки у ході аналізу змісту твору, вчителі, як правило, ставлять запитання за принципом переказу чи монологічного повідомлення. Діалогічність завдань, їх можливість для проведення дискусій часто лишаються поза увагою вчителя. Не завжди зміст літературних творів використовується як привід для комунікації. Рідко практикуються завдання на формування умінь ставити запитання своїм одноліткам чи вчителеві.

Уроки розвитку мовлення, які добре відомі вчителям, недостатньо враховують в навчанні мовленнєву діяльність, її комунікативну спрямованість. У своїй більшості вони передбачають написання переказів і творів, розглядають навчання мови поза процесом спілкування як таке, що стосується лише мовлення, автономно, поза зв'язком із розвитком особистісних характеристик школяра, його мислення, логіки, збагачення знаннями про довколишній світ.

Важливо зазначити, що в сучасному світі комунікативний потенціал людини все частіше реалізується за допомогою мережі Інтернет. У ній постійно зростає частка дитячої аудиторії. Гостро постає питання культури віртуального спілкування. Тому особливої уваги потребує розроблення завдань, націлених на реалізацію нової змістової лінії навчальних програм – “Досліджуємо медіа”, яка не знайшла достатнього відображення у підручниках Нової української школи для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.

Отже, наведені факти яскраво свідчать про актуальність обраної нами теми дослідження.

СПЕЦИФІКА СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН: АНАЛІЗ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Л. М. Шевчук, канд. пед. наук

Протягом 2019 року здійснено аналіз науково-методичної літератури з проблеми збагачення словникового запасу з української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу. Зокрема виявлено, що теорія компетентнісного підходу описана у працях таких вчених як Р. Бадер, Н. Бібік, І. Гудзик, А. Дахін, І. Зимня, О. Овчарук, О. Савченко, В. Сакуров, А. Хуторської, В. Шадріков, А. Шелтен та ін. Визначено, що для ефективної словникової роботи оптимальними орієнтирами є формування мовленнєвої й комунікативної компетентностей. Доцільним також є врахування напрацювань щодо формування лексичної компетентності учнів початкових класів у навчанні української мови (Н. Сіранчук), праць науковців і методистів щодо різних аспектів словникової роботи учнів (К. Бахтін, Г. Вайнер, М. Вашуленко, З. Гирич, Н. Голуб, І. Гудзик, В. Дороз, Т. Коршун, Л. Кутенко, Н. Лазаренко, Т. Лановик, М. Львов Н. Пашковська, К. Повхан, А. Пруднікова, О. Хорошковська та ін.), розробок, що стосуються збагачення словникового запасу учнів початкових класів (К. Пономарьова, Н. Чепелюк, Л. Соловець), засвоєння українських слів учнями початкових класів шкіл із російською мовою навчання (Л. Кутенко, Т. Коршун, О. Хорошковська). За О. Савченко, компетентність як інтегрована здатність особистості, охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення.

З'ясовано стан практики навчання української мови як державної у контексті збагачення словникового запасу молодших школярів. На думку опитаних вчителів, для сформованості словникового запасу з української мови учнів початкових класів ЗЗСО з навчанням румунською мовою характерні такі показники: високий рівень – 35%, достатній рівень – 24%, середній рівень – 21%, початковий рівень – 20%. Для зазначених результатів характерна неоднорідність. Так, для окремих навчальних закладів високий рівень сформованості словникового запасу учнів на рівні 10-13%; низький рівень – 42-47%.

Результати досліджень щодо словникового запасу з української мови школярів закладів загальної середньої освіти з польською мовою навчання є такими: високий рівень – 45%, достатній рівень – 41%, середній рівень – 14%. Під час спостережень за учнями на перервах, у позаурочний час виявлено, що, спілкуючись між собою, з учителями, школярі поперемінно надають перевагу то українській, то польській мові. Попередньо встановлено, що у родині із них українською мовою спілкується 38%, українською і польською мовами – 14,3%; із друзями 57,1% учнів розмовляють українською мовою, 14,3% – українською і польською. Результати анкетування школярів щодо уподобань української мови як пріоритетної у спілкуванні – 47,6%.

У результаті інтерв'ювань та анкетувань учителів української мови ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин з'ясовано методи, прийоми (які, на думку педагогів, є найбільш ефективними для збагачення словникового запасу молодших школярів); оптимальні види необхідного навчально-методичного забезпечення (що потребує розроблення); теми, над лексикою з яких слід більш ґрунтовно попрацювати у 2-4 класах.

Отримані експериментальні дані буде враховано під час визначення психолого-лінгвістичних основ методики збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ

Т. П. Хорошковська, н. с.

Одним із аспектів наукового дослідження відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури є “Формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин у контексті компетентнісного підходу”.

У ході дослідження проаналізовано нормативні документи системи освіти, психологічну, психолінгвістичну, педагогічну та методичну літературу, дисертаційні дослідження; з'ясовано сутність ключових понять, зокрема “усне мовлення”, яке є досить широким і багатоаспектним, передбачає роботу з формування орфоепічних навичок, граматичних, аудіативних умінь, умінь діалогічного й монологічного мовлення, словникову роботу; окреслено пріоритетність


усного мовлення над писемним на початковому етапі навчання української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин; визначено концептуальні засади дослідження: особистісно орієнтований, комунікативний і компетентнісний підходи до навчання мови.

Здійснений аналіз літератури дав можливість виявити, що проблема формування вмінь усного мовлення молодших школярів – не нова для сучасної української науки. Проте більшість досліджень присвячені формуванню й розвитку вмінь усного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови як рідної або стосуються російськомовних школярів. Проблема ж мовленнєвого розвитку учнів – представників інших національних меншин залишається малодослідженою вітчизняними науковцями.

У дослідженні враховуються психолінгвістичні особливості засвоєння української мови як другої, результати порівняльного аналізу мовних систем української та рідної (молдовської, польської, російської, румунської, угорської) мови учнів, спорідненість / неспорідненість мов, специфіка мовного середовища, а також пріоритетність розвитку мовленнєвої компетентності учнів.

Результати експериментальної роботи показали, що на початковому етапі навчання української мови позитивний вплив на формування мовленнєвих умінь неукраїнськомовних учнів має використання вправ і завдань з опорою на наочність, зокрема предметних, ситуативних малюнків, серії сюжетних малюнків, вправ на дії з предметами, підстановчих тощо.

Отже, формування навичок і вмінь усного мовлення молодших школярів на уроках української мови в контексті компетентнісного підходу є важливою і актуальною проблемою.



МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

Т. О. Ремех, канд. пед. наук

Реєстраційний номер: №0118U003361.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Напрямок 7. Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта. Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

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

Відповідно до тематичного плану роботи відділу суспільствознавчої освіти на 2019 рік науковими співробітниками:

удосконалено структуру і компоненти технологій дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, компетентісно орієнтованого навчання історії та громадянської освіти учнів ліцею, зокрема висвітлено проблеми формуального оцінювання учнів на уроках, запровадження у навчання когнітивних таксономій, розвитку в учнів наскрізних умінь та предметних і ключових компетентностей, методологію розробки і використання системи пізнавальних завдань і запитань різних рівнів;

на основі аналізу та узагальнення результатів формуального експерименту *набула подальшого розвитку* методика компетентісно орієнтованого навчання учнів ліцею історії та громадянської освіти як сукупність відібраного та структурованого змісту, форм, методів і прийомів організації навчання, адекватних форм і прийомів оцінювання та оцінки результатів навчання учнів, що відображено у розділах рукописів методичних посібників;

презентовано і запроваджено у практику експериментальних навчальних закладів технології дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, компетентісно орієнтованого навчання історії та громадянської освіти учнів ліцею.

ЗАПИТАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

О.І. Пометун, докт. пед. наук, проф.

Запитання – один з найпоширеніших інструментів учителя історії. Проте дослідження свідчать, що їх переважно використовують лише як інструмент контролю й оцінки учнів, повторення та узагальнення інформації уроку. Утім запитання мають мотивувати учнів до теми, розвивати у них навички мислення, стимулювати до самостійних досліджень, сприяти узагальненню ними інформації і досвіду, створювати контекст для вивчення ідей і розширення бази знань учнів тощо. Така дидактична багатофункціональність потребує аналізу можливостей запитань різного типу. Як показують дослідження, найбільш важливим є застосування у навчанні учнів історії трьох класифікацій запитань: 1) закриті та відкриті запитання; 2) запитання за рівнями мислення (за таксономією Б.Блума або О.Кратвіла та Л.Андерсон) 3) спірні та дискусійні запитання. Кожний із цих типів запитань виконує на уроці історії різні функції.

Закриті запитання дають змогу актуалізувати опорні знання учнів, перевірити увагу і розуміння ними нового матеріалу, перевірити засвоєння учнями тих елементів знань, які слід механічно запам'ятати і відтворювати, зокрема, при тестуванні. **Відкриті запитання** спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, що не мають єдиного “правильного” вирішення, та обговорювати їх, сприяють розвитку мислення, мовлення, інших пізнавальних здібностей учнів, навчають шукати відповіді, досліджувати, знаходити рішення або робити свідомий вибір серед кількох рівноцінних позицій.

Спостереження свідчать, що більшість вчителів ставлять запитання, які вимагають від учнів згадати інформацію, а не використовувати навички мислення вищого порядку. Однак для розвитку критичного мислення потрібно ставити питання на різних когнітивних рівнях, виходячи з таксономії запитань, що класифікує їх за розумовою діяльністю, необхідною для формулювання відповіді. Застосування на уроках запитань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дає вчителю змогу ефективно розвивати критичне мислення учнів.

Одним з різновидів відкритих запитань є **спірні (контroversійні)** та **дискусійні**. Вони вчать глибокого розуміння проблеми, самостійного формулювання позиції, оперування аргументами, сприяють розвитку власних переконань учнів. Формулюючи спірне запитання,

вчитель допомагає учням усвідомити, в чому саме полягає проблема, щоб знайти шляхи її розв'язання. Уміння вчителя формулювати різні запитання є обов'язковою умовою розв'язання проблеми розвитку критичного мислення учнів. Розуміння вчителем можливостей і обмежень кожного з типів запитань дає можливість ефективно будувати опитування на уроці й заохочувати учнів до навчання.

Ще однією проблемою є невміння значної кількості вчителів використовувати послідовність, систему запитань, в якій кожне наступне запитання засноване на відповіді на попереднє. Нами напрацьовано кілька підходів до побудови такої системи на окремому уроці: *розширення, підйом, коло, поглиблення і звуження, фокусування*. Застосування різних послідовностей за правильним алгоритмом значно підвищує ефективність опитування учнів.

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ УЧНІВ

Н.М. Гупан, докт. пед. наук, проф.

В основу проектування підручника або будь-якої навчальної книги, орієнтованої на розвиток критичного мислення учнів як наскрізного вміння, має бути покладена спеціальна педагогічна модель, що забезпечує залучення учнів під час навчання до самостійного дослідження історичних подій і явищ. З точки зору змісту навчальна книга міститиме відповідно до віку учнів різноманітні документальні та візуальні джерела, котрі відображають альтернативні погляди та ідеї щодо історичних подій і явищ. Авторський текст, викладений у діалогічній яскравій манері (особливо для учнів основної школи), з одного боку, не повинен містити авторських узагальнень і висновків, а з іншого – надавати простір для самостійного аналізу учнями історичного контексту, виявлення фактів і думок, головного і другорядного, причиново-наслідкових зв'язків, порівняння різних поглядів, позицій, підходів, різноманітних джерел інформації, визначення і ясного формулювання власної позиції, оцінок. Кожне джерело, представлене у навчальній книзі, не лише має бути доступним для сприйняття учнів і цікавим, а й доповнювати, поглиблювати, урізноманітнювати їхні уявлення про події і явища, що вивчаються, висвітлюючи їх різні аспекти.

Водночас джерела, вміщені у книзі, доцільно супроводжувати запитаннями і завданнями, відповідаючи або виконуючи які учні аналізують і інтерпретують інформацію, висувають ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Система запитань і завдань у

навчальній книзі має сприяти і послідовному формуванню в учнів таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез (творення) й оцінка. Формулювання запитань і завдань у такій системі необхідно базувати на когнітивній таксономії Б. Блума (або її переглянutoму варіанті Д.Кратвола та Л.Андерсон), відповідно до якої вони мають програмувати застосування учнями всього спектра мислення від нижчого рівня (репродукції знань, розуміння і застосування) до мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання). Розвиток в учнів умінь працювати з інформацією потребує використання у навчальних книгах так званих графічних організаторів (таблиць, діаграм, схем, кластерів, інфографіки), що ілюструють історичні зв'язки. У пригоді стануть і документальні візуальні джерела: фотографії, зображення історичних пам'яток, твори живопису, карикатури, особливо подані у певних поєднаннях з метою протиставлення, порівняння, встановлення послідовності зображень тощо. Аби не переобтяжувати книгу, такі зображення з відповідними завданнями можуть супроводжувати параграфи онлайн-матеріалами, з якими учні працюють за допомогою QR кодів.

Зрештою, розміщення матеріалу в книзі має забезпечувати вчителів можливість проведення трьохетапного уроку, що відповідає технології розвитку критичного мислення.

ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ У НАВЧАННІ УЧНІВ КУРСУ “ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА”

Т.О. Ремех, канд. пед. наук

В освітньому процесі цілевизначення інтегрує дії вчителя та учнів, забезпечуючи оцінювання ефективності навчання через зіставлення досягнутих і прогнозованих результатів. Воно передбачає визначення знань, якими учні мають опанувати, вмінь і навичок, якими їм слід оволодіти, якостей, які вони будуть виявляти, шляхів досягнення цілей та чітко окресленого кінцевого результату пізнавальної діяльності.

Досліджено, що в навчанні учнів курсу “Громадянська освіта” мета відіграє надважливу роль, адже розвиток громадянської компетентності учнів (як основне завдання курсу) передбачає їхню залученість до активної пізнавальної діяльності. Від поставленої мети (запланованих очікуваних результатів розділу, теми, конкретного уроку) значною мірою залежить те, чого фактично навчаться учні – які знання, вміння, навички вони продемонструють, які ставлення, погляди, особистісні смисли сформулюють, щоб можна було вважати програмові завдання курсу досягнутими.

Аналіз опитування вчителів громадянської освіти засвідчив, що значна частина респондентів (63%) формулює мету уроку з громадянської освіти як мету власної діяльності, як частину змісту курсу, що має бути засвоєна учнями, наприклад: сформувати в учнів уявлення про...; ознайомити учнів з поняттями...; розширити знання учнів про...; розвивати вміння учнів...; підвести учнів до висновку про...; сприяти формуванню ставлень учнів щодо... і т. п. Таке формулювання мети здебільшого є загальним – відображаючи те, що учень робитиме на уроці, й не охоплюючи те, що він зможе зробити й чого досягти, воно стосується діяльності вчителя.

Сформульовано, що в результати уроку з громадянської освіти слід закладати обсяг і рівень засвоєння учнями знань, що забезпечуватиметься на уроці; обсяг і рівень розвитку їхніх умінь і навичок, що досягатимуться на уроці та після нього; розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів як підґрунтя їхніх переконань, поглядів і поведінкових моделей. Результати, заплановані на урок, мають розвивати й виявляти громадянську компетентність учнів у сукупності її мотиваційного, когнітивного й діяльнісного складників та бути такими, що досягаються учнями й можуть бути виміряні вчителем.

Визначено, що учень спрямовуватиме свою діяльність на досягнення результатів навчання тоді, коли вони будуть для нього особистими (власними) й особистісними (значимими). Тому отримання запланованих результатів уроку залежить від залучення учнів – вони мають розуміти, для чого прийшли на урок, чого їм треба прагнути й як їх перевірятиме вчитель. Таким чином, формулювати цілі навчання учнів курсу “Громадянська освіта” слід через результати, виражені в їхніх діях, які можуть бути розпізнані й оцінені вчителем або самими учнями при застосуванні процедур само та самооцінювання.

АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ЛІЦЕЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

В. Ю. Кришмарел, канд. філос. наук, с. н. с.

Зважаючи на інтерес та затребуваність навчання критичного мислення в світі, розглядаємо його як базис для наскрізного навчання філософії (адже це такі типи мислення, понятійні поля яких збігаються в основних пізнавальних операціях – аналіз, синтез, оцінювання). Наскрізне вивчення філософії в школі є загальноосвітньою тенденцією, яка зумовлена кількома чинниками: формування навичок аргументова-

ного представлення власної думки усно та на письмі, вміння співставляти інформацію з різних джерел, вправність у висуванні гіпотез та аргументації власної позиції, здатність критично мислити щодо різних проблемних питань тощо.

Країни, які мають високі показники навчання філософії в школі, показують і високі результати тестування учнів за міжнародною системою PISA, а також мають зростаючі економічні та соціальні показники. Крім того, таке навчання відповідає реформам в освіті України.

Філософію в школі ми розуміємо як навчання вдумливого читання, вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію з різних джерел, вміння будувати аргументацію, а також вправності у вираженні своєї думки у письмовій формі та обґрунтуванні власної позиції.

Опитування свідчить, що вчителі, розуміючи та визнаючи необхідність наскрізного навчання філософії, не знають, яким чином можна забезпечити цей процес. І частина з них це розуміє – додатковими засобами навчання філософії, що необхідні вчителю, 39 % назвали методичні посібники із зазначеної теми. При цьому 29 % відзначили, що потребують мультимедійних засобів для навчання філософії старшокласників (що, насправді, не є необхідною умовою), і 29 % вказали, що необхідними є додаткові засоби навчання, якщо цього вимагає конкретний інтерактивний метод роботи. Ці дані також свідчать про те, що вчителі потребують методичного забезпечення, адже інтерактивні методи, що можуть сприяти навчанню філософії, не завжди забезпечуються додатковими засобами, а мультимедійні пристрої можуть бути замінені (на особисті гаджети учнів, на записи на дошці/фліпчарті, на тексти підручника/хрестоматії тощо).

Наскрізно навчаючи філософії в школі, насамперед необхідно стимулювати в учнів потребу осмислено сприймати тексти, ставлячи до них запитання, оцінюючи доводи, враховуючи контекст, виділяючи сильні тези тощо. На основі цього учні вчать обґрунтовувати власні погляди, аргументовано вести дискусії, тобто мислити самостійно, що й є однією з основних навичок, затребуваних суспільством від сучасної школи.

На сьогодні навчання філософії є корисним для учнів, адже реалізується в подальшому професійному, соціальному, особистому житті. Також важливим чинником є те, що навчання філософії є практично унікальним у межах загальноосвітнього процесу, шляхом пошуку відповідей на смисложиттєві питання, які є основою формування ціннісного горизонту особистості.

ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНО-СТАВЛЕННЕВОЇ СФЕРИ НА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ю.Б. Малієнко, канд. пед. наук, с. н. с.

Сучасна українська педагогіка поєднує філософсько-психологічні поняття мотивації і ставлення в комплекс інтелектуально-емоційної сфери розвитку учнів, надаючи зазначеним аспектам важливої ролі у формуванні предметної історичної компетентності.

Питання когнітивної та дослідницької діяльності учнів ліцею в навчанні історії вже мають українську освітню традицію й наукове підґрунтя. Водночас емоційно-мотиваційну та ставленнєву проблеми ще тільки починають досліджувати. Саме тому ці розвідки актуальні й перспективні.

У найбільш узагальненому вигляді мотивація та ставлення характеризують шляхи усвідомлення дитиною того, заради чого вона навчається. У цьому ж контексті формується внутрішня зацікавленість учнів старших класів у пізнанні історії, розвивається їхня здатність до вибору й аргументації особистої думки, власної позиції, набувається суб'єктний досвід, за допомогою якого учні зможуть застосовувати сформовані знання й уміння в різних життєвих ситуаціях.

Визначено, що мотивація і ставлення учнів є важливими компонентами змісту освіти, передумовою формування предметної історичної компетентності. Саме тому у чинних програмах з історії для 10-11 класів, представлено комплекс завдань, серед яких пріоритетними є поглиблення інтересу до історії як сфери знань і навчального предмета, розвиток мисленнєвих здібностей та умінь учнів, необхідних для розуміння сучасних викликів; набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі XX – XXI століття. В контексті нашого дослідження виокремимо такі державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, як формулювати, висловлювати і аргументувати власні судження; оцінювати суперечливі процеси модернізації розвитку і культури, життя населення; творчо застосовувати набуті знання; а також ті, що передбачають розвиток критичного мислення учнів.

Установлено, що зміст мотивів і ставлень змінюється відповідно до віку дитини. Щодо учнів старших класів, то на них впливають не лише соціальні фактори, внутрішні ресурси й пізнавальні інтереси до змісту історії та процесу її пізнання, а і їхні подальші професійні спрямування.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Т. І. Мацейків, канд. пед. наук, с. н. с.

Сучасна шкільна освіта зорієнтована на формування громадянських компетентностей, нових підходів до навчання, адже успішне виховання громадянина вимагає не лише знань та критичного розуміння себе і світу, а й набуття особистого досвіду участі в суспільному житті, взаємодії з іншими на засадах поваги та рівності, відповідальності за спільну справу, мирного вирішення конфліктів.

Важливість компетентнісної освіти школярів зумовлена новими соціально-політичними реаліями українського суспільства, пошуком спільних для громадян форм участі у політичних, економічних і соціокультурних процесах. Тому одним із основних соціальних замовлень школи є формування й розвиток здатності школярів до життя й діяльності в правовій демократичній державі.

Методика розвитку громадянської компетентності учнів на уроках історії України передбачає посилення в змісті навчання ролі громадянознавчих знань, що містяться в історичних курсах. Особливо велике значення має планове та системне накопичення учнями громадянознавчих понять, розуміння ними сутності суспільних відносин, політичних та соціальних процесів, громадянських і суспільних рухів, значення громадянських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки в складних суспільно-політичних умовах.

Одним з важливих окремих завдань навчання учнів ліцею історії є розвиток їхніх громадянських умінь через систематичне застосування на уроках інтерактивних технологій, що максимально активізують позицію учня в навчанні. Накопичення громадянських умінь та навичок здійснюється в процесі засвоєння учнем відповідних знань про способи діяльності та їх застосування в спілкуванні з однокласниками шляхом спеціального педагогічного впливу.

До критеріїв визначення рівня сформованості громадянської компетентності учнів у навчанні історії віднесемо такі як глибина, системність, оперативність громадянознавчих знань; ступінь володіння учнями вміннями навчальної діяльності, критичне мислення щодо інтерпретації історичних джерел, вияв і захист власної позиції, розвиненість позитивного ставлення учнів до громадянських цінностей, мотивація до громадянських дій й громадянської активності та формування у себе рис громадянина.

Особливістю історії як навчального предмета є, з одного боку, необхідність розвитку в учнів громадянської компетентності з метою створення продуктивного середовища пізнання у навчальній діяльності, а з іншого – забезпечення формування особистості учня як активного учасника суспільного життя.

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ФОТОГРАФІЄЮ ЯК САМОСТІЙНИМ ІСТОРИЧНИМ ДЖЕРЕЛОМ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ

П. В. Мороз, канд. пед. наук, с. н. с.

У ході дослідження теми “Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї” було визначено методичні умови організації роботи з візуальними історичними джерелами в навчанні учнів ліцею історії України.

До унікальних візуальних історичних джерел належать фотографії. Їх використовують для аналізу й інтерпретації конкретної історичної події, історичного процесу чи явища. Втім, автори підручників та посібників з історії досить часто фотографію недооцінюють і розглядають як ілюстративне доповнення до навчального тексту чи писемного джерела. Однак фотографія є самостійним об’єктом наукового дослідження, оскільки на ній фіксується інформація, зберігається та переноситься в часі й просторі.

Досліджувати фотографію як історичне джерело учні починають системно на уроках історії в 9 класі. Варто звернути увагу учнів на те, що фотодокументи за змістом і характером об’єктів поділяють на: а) сюжетні або події – зображують окремі моменти історичних подій, дії окремих осіб чи груп, факти життя; б) видові – фіксують зображення будівель, предметів побуту, пам’яток культури, заводів, фабрик, місцевості, явищ природи; в) портретні – зображують одну особу або групи осіб.

Безумовно, історичні фотознімки можна якісно проаналізувати й пояснити лише тоді, коли вивчати їх у певному контексті. Розпочинаючи роботу з фотодокументами як історичним джерелом, слід пояснити учням їх особливості. Зокрема, фотографії є результатом фотографічного процесу, де основний творчий момент полягає в пошуку і виборі композиції, освітленні і моменту (або моментів) фотознімку. Такий вибір визначається вмінням і навиком фотографа, а також його особистими перевагами і смаком, що характерно для будь-якого виду мистецтва.

Світлини часто відображають умовності, традиції та сподівання того історичного часу, коли вони були зроблені. Тому це слід ураховувати під час їх аналізу. Крім того, фотографії, особливо у періодичних виданнях чи книгах, піддаються ретельному добору: і фотограф, і редактори відбирають фотографії на підставі багатьох критеріїв – тогочасної актуальності, зв'язку із конкретним матеріалом чи газетним повідомленням тощо. Досить часто фотознімки проходять цензуру, крім того, фотографії легко піддаються корекції і зміні змісту, а часом і подробиці (особливо в наш час цифрової фотографії). Аналізуючи історичні фотографії, слід також звернути увагу учнів на мотиви фотографа і причини, через які він опинився в тому місці і зробив саме такі, а не інші знімки.

Таким чином, важливо наголосити учням на тому, що фотографія є історичним джерелом, яке являє собою статичне відображення історичної реальності (події, явища, фактів життя, осіб, місцевості тощо), з одного боку, і бачення самим фотографом зафіксованих подій – з іншого.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЗІ СТАТИСТИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ

І. В. Мороз, н. с.

У ході дослідження теми “Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї” було визначено особливості використання статистичних джерел на уроках історії в старшій школі.

Статистичні документи є цінним і досить точним видом історичних джерел, дослідження яких дає змогу більш повно висвітлити певний історичний процес чи явище. Вони містять результати масових обстежень, описів, переписів, стандартизованого обліку та звітності. Статистичні дані зазвичай відображають кількісні показники певних явищ і процесів у суспільстві в усьому їх різноманітті (техніко-економічні, соціально-політичні, культурні явища і процеси тощо).


Статистику за змістом і галуззю застосування поділяють на різні види: промислова, сільськогосподарська, етнічна, демографічна, соціальна, адміністративна, військова, торговельна тощо. Слід зазначити, що кожен із видів статистичних джерел має свої характерні риси та особливості.

При роботі учнів із статистичними джерелами слід звернути їхню увагу на особливості такого типу документа, який: а) створюється з метою фіксації, контролю та аналізу конкретних процесів і явищ;

б) містить конкретну кількісну інформацію про досліджувані об'єкти і масові явища; в) досить часто представлений у вигляді таблиць, діаграм, схем.

Статистичні джерела вважають точним інструментом дослідження конкретних історичних явищ та процесів. Їх доцільно використовувати на уроці історії під час вивчення учнями соціально-економічного розвитку країн, рівня життя різних верств населення, для порівняльної характеристики різних держав у той чи інший історичний період. При цьому слід пам'ятати, що статистичні дані, як і будь-яке джерело, можуть давати неповну, однобічну, почасти навіть сфальсифіковану інформацію. Тому цифрові матеріали варто розглядати у сукупності з іншими джерелами, звертаючи увагу на достовірність даних. Необхідно враховувати й те, хто, коли, де та з якою метою укладав інформацію, з яких джерел походять використані дані та ін.

Зауважимо, що джерела із статистичними даними є також тим навчальним ресурсом, який дає змогу реалізувати компетентнісний потенціал історії як навчального предмета (за ключовими компетентностями). У даному випадку мова йде про математичну компетентність, зокрема, навчальною програмою з історії передбачені такі вміння: оперувати цифровими даними, математичними поняттями для пізнання і пояснення минулого й сучасних суспільних подій, явищ і процесів; перетворювати джерельну інформацію з однієї форми в іншу (текст, графік, таблиця, схема тощо); будувати логічні ланцюжки подій, вчинків; використовувати статистичні матеріали у вивченні історії.



НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

Т. Г. Назаренко, докт. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0118U003354

Роки виконання: 2018-2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: Т. Г. Назаренко, докт. пед. наук, с. н. с., завідувач відділу навчання географії та економіки

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Уперше проведено експериментальне дослідження з теми “Стан розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України”;

розроблені анкети для учнів 10-х класів, батьків учнів 10-х класів, вчителів, які викладають економіку та курси економічного спрямування з метою з’ясування стану розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України;

охарактеризовано значення компетентісно орієнтованого підходу в освітньому процесі з економіки;

проведено моніторинг інтересів та особистісних потреб учнів закладів загальної середньої освіти щодо визначення пріоритетних напрямів їхньої профільної підготовки;

здійснено експериментальне дослідження в областях України з метою перевірки відповідності змістової складової освітніх програм курсів за вибором щодо освітніх запитів та вікових особливостей учнів гімназії та ліцею,

розроблено зміст освітніх програм курсів за вибором з економіки та географічних курсів економічного спрямування та на них отримано відповідні грифи МОН України

СТАН ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ УКРАЇНИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ)

Т. Г. Назаренко, докт. пед. наук, с. н. с.

У 2017/2018 навчальному році ввійшли в дію зміни до навчальних програм, де економіка представлена тільки на профільному рівні, а відсутність зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з цього предмета робить його непрестижним серед інших шкільних предметів. Проте навчання економіки на профільному рівні дає можливість посилити рівень варіативності за рахунок курсів за вибором. переліку ключових компетентностей є фінансова грамотність та підприємливість, тому виникає риторичне питання: яка предметна шкільна дисципліна впорається з формуванням цих компетентностей краще, ніж економіка та економічна географія? Для того щоб з'ясувати зазначені проблеми нами проводилось всеукраїнське дослідження.

Дослідження стану економічної освіти в Україні (травень, 2019 р.) стало важливим етапом наукового обґрунтування питань НУШ. Дослідження відбувалось по трьох аспектах: з позицій здобувачів освіти, батьків і учителів економіки. Це питання співвідношення здібностей здобувачів освіти та їх професійним вибором, психологічної готовності до самостійної економічної діяльності, самооцінювання рівня знань з економіки, вибору майбутньої професії тощо.

Проведене дослідження виявило значну розбіжність в оцінюванні майбутнього професійного вибору: між учнями, що переважно визначаються під впливом батьків, разом із батьками відчують психологічну готовність до самостійної професійної діяльності в галузі економіки, та вчителями економіки, які здійснюють педагогічне спостереження за учнями і вважають, що вони в основному кількісному складі ще не визначилися і психологічно не готові до самостійної економічної діяльності. Хоча понад 91,5% учителів економіки відзначають стабільний і навіть зростаючий пізнавальний інтерес учнів до вивчення економіки за останні роки. У тому числі, 43,6% учителів відзначили, що спостерігається стабільний інтерес, а 47,9% – що він зростає. Лише 8,5% респондентів відзначило, що інтерес знижується.

Наступна суперечність, яку виявило дослідження, опосередковано стосувалося профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти і визначало рівень самооцінювання знань учнів з економіки

Таким чином, у результаті проведеного дослідження з'ясувалась не відповідність стану економічної освіти в Україні загальноєвропейським стандартам. Зокрема, актуальними проблемами залишаються розроблення освітніх програм з підвищення фінансової грамотності

для підлітків і молоді (12-24 років), де було б передбачено особистісну відповідальність за турботу про завтрашній день, обговорення фінансових питань не лише в школі, а також і з батьками, планування заощаджень, знання законодавства про захист прав споживачів тощо.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*О. М. Топузов, докт. пед. наук, проф.,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України*

Концепція “Нової української школи”, що розроблена Міністерством освіти і науки України в співпраці з експертами-науковцями та вчителями інноваційного мислення, завбачає перехід від школи знань до школи компетентностей, де навчання має будуватися на засадах практичних дій та партнерства. Розробники концепції позначили ключові навички розвитку учня, що охоплює: вміння навчатися упродовж життя, ініціативність і підприємливість, критичне мислення та емоційний інтелект, тобто все те, що ідентифіковано експертами Світового економічного форуму як навички XXI століття.

Компетентніший підхід до формування змісту підприємницької компетентності в ліцеї припускає посилення діяльнісно спрямованого навчання, що означає перетворення результатів не стільки в об’єктно-знання-центричні, скільки в практико-поведінкові форми через вирішення практичних задач, висловлювання конкретного бачення предмета чи процесу, аналізування співвідношення чи закономірностей тощо.

У науковій літературі виділяють різні етапи формування підприємницької компетентності учнів ліцею: економічна підготовка учнів, передача їм базових знань з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці; поглиблена підготовка в закладах освіти конкретного складу учнів, що виявляють зацікавленість до фінансово-економічної сфери діяльності і які планують навчатися у закладах вищої освіти з економічною спрямованістю.

Практичні роботи, екскурсії, презентації, дослідження, моделюючі або ситуативні вправи є невід’ємною складовою занять. Головна причина низької ефективності економічної освіти в учнів ліцею як основи формування підприємницької компетентності полягає в тому, що в цій методичній роботі відсутня системність.

Вчителі, що працюють у ліцеї, не мають спеціальної науково-методичної підготовки в галузі економіки. Використовуються традицій-

ні підходи, методи і засоби навчання та виховання без урахування специфіки самого навчального предмета “Економіка”. Безліч наявної навчально-методичної літератури з економіки ще раз доводить відому істину, що велика кількість не завжди релевантна високій якості. Таким чином, в реаліях нової української школи та соціально-економічного розвитку країни питання формування підприємницької компетентності підростаючого покоління стають важливою стратегічною проблемою освітньої системи.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, докт. пед. наук, проф.

Загальновідомо, що дидактичні принципи є основою навчання всіх шкільних предметів, проте в практиці навчання географії ще недостатньо використовуються такі важливі принципи як: проблемності, регіоналізації, історизму, інтегративності і типологічний.

Принцип проблемності. Цей принцип реалізовується в зв'язку змісту курсу з ключовими проблемами, що вирішуються державою, з проблемами населення країни, які мають в більшості регіональний аспект. З цим принципом пов'язаний проблемно-цільовий підхід, тобто доцільність висування перед учнями таких цілей і завдань, які вирішує не тільки шкільна географія, а й окремі регіони і країна в цілому.

Принцип регіоналізації. Він виражається в нових підходах до структурування курсу, коли матеріал перерозподілений на користь регіональної частини. Природні, соціальні, національні та господарські особливості і проблеми в Україні мають чітко виражену регіональну специфіку. Саме тому основний акцент має робитись на вивчення регіонів.

Принцип історизму. Реалізація цього принципу передбачає футурологічність (розгляд змін у природі, житті людей, історичної долі народів, котрі населяють різноманітні території, в їх економічному розвитку), тобто врахування просторово-часової динамічності та її прогнозу перспективного розвитку окремої частини території країни.

Принцип інтегративності. Він означає об'єднання в єдиний навчальний курс фізичної, соціально-економічної, історичної географії.

Типологічний принцип. Він передбачає викладення матеріалу великими блоками, на підставі посилення типологічних підходів. Це, можливо єдиний шлях позбавлення зайвої деталізації, фактологічної перенасиченості, розмежування загальноосвітніх та спеціальних знань.

Для реалізації цих принципів потрібно змінити характер змісту і побудови курсу. Він має бути не зведенням “істин в останній інстан-

ції”, а включати значну долю даних для обговорення і більш глибокого розуміння суті питань, що вивчаються. Дискусійність подання матеріалу – це шлях до виховання активної громадянської позиції. Організація матеріалу трансформується від системи однотипного розгляду окремих елементів програми за стандартними планами до системи самостійного здобування знань учнями.

СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО ФІНАНСОВИХ ПИТАНЬ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ВИКОРИСТАННЯМ ВОДНИХ РЕСУРСІВ

В. С. Яценко, канд. пед. наук, с. н. с.

Відповідно до розпорядження НАПН України №88-Р від 30.09.2019 про “Інноваційні напрацювання та пріоритети діяльності НАПН України” для повної загальної середньої освіти нами було здійснено підготовка та видано навчальну програму курсу за вибором “Економіка використання водних ресурсів” (“Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах” №22.1/12-Г-740 від 25.07.2019 р.). Проведений моніторинг ставлення учнів до фінансових питань, які пов'язані з використанням водних ресурсів здійснювався на базі Бучанського НВК Київської області та Київської гімназії східних мов №1 (Довідка про впровадження результатів експериментального дослідження №83 від 17.04.2019 р.).

Загалом була зроблена вибірка з двох класів (сер. наповнюваність 28 респондентів) щодо таких питань, які пов'язані з використанням водних ресурсів: доступ до питної води, цінова політика водокористування, джерела водопостачання, небезпечні природні явища, джерела забруднення, якість води тощо.

На запитання “Чи маєте ви доступ до якісної питної води?” респонденти відповіли: ви особисто – 40%, сім'я – 48% та громада, де проживаєте – інформовані 20% і не знають – 8%. Друге запитання “Чи відома вам ціна 1м³ води за водопостачання та/або водовідведення?” склало явні труднощі для респондентів. Так 72% респондентів не знають ціни за водопостачання/водовідведення, які платить їхня сім'я, мотивуючи це наприклад, такою відповіддю “не цікавилася в останній час”. А далі відповіді в різновід: 70 грн. – 4%, 10 грн. – 8%, 8 грн. – 8%, 5 грн. – 12%, 2 грн. – 4% та навіть 1 грн. – 4%. “Наведіть приклади проявів небезпечних явищ, які пов'язані з водами” – на це запитання респонденти дали правильні відповіді (дана тема вивчається за програмою): повені – 40%, цунамі – 28%, паводки – 16% та ін. Гарно респонденти орієнтуються і в джерелах забруднення поверхневих і підземних вод – пром. підприємства (44%), відходи (28%), нафтове (24%), стічні води (20%) тощо. Несподівані відповіді отримали на запитання “Чи отримуєте ви в до-

статній мірі інформацію про вплив водопостачання та водовідведення на кількість і якість водних ресурсів?”. Так 4% респондентів відзначили, що не отримують дану інформацію, а 8%, що отримують її з телебачення. А інші 88% респондентів не дали відповіді.

Отже, близько половини опитаних (48%) мають вільний доступ до якісної питної води, але вони мають вкрай низький рівень обізнаності про цей доступ у громаді у якій проживають. По-друге, – фінансові питання, які пов’язані з використанням водних ресурсів взагалі не цікавлять 72% респондентів, що впливає на екологозберігаючу поведінку учнів. По-третє, питання, які вивчаються програмно з географії, хімії, біології, економіки, наприклад, небезпечні природні явища або джерела забруднення знайомі респондентам. Необхідно продовжити дослідження даних питань, особливо налагодження системи популяризації знань економіки використання водних ресурсів України.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ЕКОНОМІКИ В ЛІЦЕЇ ТА ГІМНАЗІЇ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ)

Н. О. Гончарова, канд. пед. наук

Протягом січня-липня 2019 року науковцями ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” та Інституту педагогіки НАПН України було проведено дослідження стану розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України.

У дослідженні взяли участь 7590 респондентів, з них: 1100 осіб – це вчителі, які викладають економіку та курси економічного спрямування, 3245 осіб – учні 10-х класів та 3245 осіб – їх батьки.

До групи вчителів, які викладають економіку та курси економічного спрямування, увійшли вчителі зі стажем роботи понад 12 років – 48% респондентів, від 6 до 11 років – 27% респондентів, до п’яти років – 25% респондентів. Переважна більшість респондентів проживає у містах (52%), решта (48%) – у сільській місцевості.

Цікавила думка вчителів щодо використання освітніх технологій у роботі з учнями.

Приємно відзначити, що 64,2% вчителів ознайомлені з таким інноваційним напрямом в освіті як STEM-освіта. Серед них 15,8% респондентів використовують у навчанні економіки саме STEM-технології. Серед інших освітніх технологій, яким надають перевагу вчителі, зазначимо такі: інтерактивні – 76,7%, проектні – 71,6%, інформаційно-комунікаційні – 61,4%, традиційні, репродуктивні – 47,6%, ігрові – 45%, блочно-консультативні – 6,1%.

Поряд з обізнаністю вчителів щодо STEM-освіти, учні 10-х класів не знають про дану інновацію – 38,6%; 41,4% – не знають, проте мають бажання дізнатися більше. Лише 20 % учнів ознайомлені.

Щодо батьків: 29,4% респондентів відповіли позитивно, зазначивши, що знають про STEM-освіту; 35,6% – не знають; а 35% – не знають, проте мають бажання дізнатися більше.

Резюмуємо, що серед освітніх технологій, саме STEM-технології набувають все більшого значення у навчанні економіки та інших предметів, оскільки передбачають використання сучасних досягнень науки і техніки, тим самим створюючи для учнів відповідне інтерактивне середовище для навчання і дослідницької діяльності. А сам процес навчання стає цікавим, доступним і захопливим.

Також зазначимо, що навчання економіки сприяє ранній профорієнтації, допомагає учням в освоєнні важливих професійних навичок.

Однак існує ряд актуальних проблем для організації діяльності щодо впровадження економічної освіти в Україні. Серед них: матеріально-технічне забезпечення, навчально-методичне забезпечення, методика організації навчально-практичної діяльності, різноманіття навчальних програм, недостатня кількість годин та підручників.

ООНЛЕННЯ МЕТОДІВ, ЗАСОБІВ І ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ЕКОНОМІКИ В ЛІЦЕЇ

О. С. Нехомяж, канд. пед. наук

Входження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему впровадження навчання на профільному рівні як одного з етапів реформування освітньої галузі відповідно до міжнародних стандартів освіти.

Сьогодні економіка як навчальний предмет розглядає методологічну проблему, що має усунути суперечність між уявленням учнів про економіку як науку, яка містить інформацію про різноманіття економічного та суспільного життя, та реальним предметом вивчення, що навчає складних економічних моделей ведення господарства, має велику кількість наукових понять та термінів, законів тощо.

Зasadничою ціллю економічної освіти науковцями вважається формування економічного мислення, а його наслідком – економічно обґрунтована діяльність. Вчитель економіки на уроках в ліцеї використовуючи методичні прийоми, для того, щоб передати учням знання, навички та певний досвід у сфері етики і моральних норм

підприємницької діяльності, комерційного права, фінансової грамотності, родинної бухгалтерії тощо, що дуже важливо для створення цивілізованого ринкового середовища в Україні.

Напрями розвитку освіти в Україні, визначені державним документом “Національна доктрина розвитку освіти України” та зорієнтовані на сформування у громадській думці повноцінної пріоритетності сфери освіти як неодмінної умови національного розвитку і національної безпеки, на поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Необхідність підвищення рівня економічної освіти в Україні потребує розвитку стратегії і тактики викладання економічних дисциплін на засадах національної концепції економічної освіти.

Останнім часом створюються нові концепції, стандарти, програми, підручники в яких відбивається не лише зміст, але й вимоги до результатів навчання. В цих умовах ускладнюються соціально-професійне призначення вчителя. Гостро постає питання його методичної майстерності, здатність творчо підходити до організації освітнього процесу з економіки, здійснювати перехід від освіти пам’яті до освіти мислення і діяльності. У методиці навчання економіки накопичилось достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них проблема оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ

О. В. Часнікова, канд. пед. наук

Більшість дослідників у галузі педагогіки зазначають, що, як правило, економічна освіта і виховання мають спрямовуватися не лише на накопичення знань, які стосуються проблем власності, систем господарювання, економічної рентабельності, а мають сприяти зростанню таких якостей особистості, як: економічні здібності, потреби, цінності, інтереси, цільові установки, плани життєдіяльності, мотиви, критерії оцінки, економічна свідомість, економічна моральність, норми, стандарти, звички економічної поведінки, економічні почуття тощо.

На думку психолога О. Власової, особистість є соціальною формою існування людської психіки, яка як інтегрована соціальна якість оформлюється в ході соціалізації. За механізмом утворення особистість можна визначити як проекцію культурного змісту, у тому числі й еко-

номічного, у психіку людини, яка активно опановує цей зміст. Тобто процес економічної соціалізації іде в нерозривній єдності із розвитком економічної свідомості суб'єктів соціалізації. Серед елементів економічної свідомості слід назвати, по-перше, ті елементи, котрі виконують спонукальну і регулятивну функції економічної поведінки: економічні норми визначаються як самостійний вид соціальних норм взагалі, закріплених юридично; регулювання економічної поведінки визначається насамперед як зміст і ставлення до них особистості; економічні мотиви людини – мотиви, що мають економічну спрямованість, визначають ставлення до накопичення багатства, конкуренції та ін., це вольові компоненти економічної свідомості; економічні інтереси – явища, що розвиваються на основі економічних мотивів, які регулюються економічними нормами, є джерелом господарської активності. Дослідниця О. Аксьонова зазначає: поняття “економічна поведінка” складається з мотивації, спрямованої на підвищення добробуту; мислення, що віддзеркалює економічні зв'язки і відношення між суспільними, виробничими й особистісними суб'єктами; вчинків, які базуються, з одного боку, на національних традиціях, а, з іншого – на спеціальних знаннях і вміннях, що реалізуються в контактах між суб'єктами економічної діяльності.

Отже, мету економічної освіти сьогодні важливо спрямовувати на формування економічного мислення, а її результат – на економічно обґрунтовану практичну діяльність, тобто економічну поведінку. На нашу думку, економічні знання й відповідна компетентність як підґрунтя життєвих навичок та успішного власного досвіду створення економічного благополуччя в майбутньому залежать від ефективності навчання особистості в період шкільництва та сформованих у цей період ціннісних орієнтацій, у тому числі, й на особистісний розвиток.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗКРИТТІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЇ

Л. А. Покась, кан.пед.н., доц.

Досліджуючи проблему впливу педагогічних технологій на формування економічної компетентності учнів гімназії та ліцею у контексті реалізації Концепції Нової української школи, ми отримали позитивну динаміку. Як показує практика, для запро-

вадження інноваційних педагогічних технологій різних форматів у шкільний освітній процес слід дотримуватися методичних рекомендацій, які склалися із власного досвіду застосування нововведення на уроках з економіки та економічної географії в профільній школі.

Отже, по-перше, організаційно-методичний інструментарій даних форм педагогічних технологій має передбачати вибір теми, враховувати рівень підготовки учнів, бо незнання навчального матеріалу може призвести до пасивності, зниження інтересу та емоційності старшокласників.

Наступне, у навчальній діяльності мають бути задіяні усі учні класного колективу. Слід пам'ятати, що сильні учні, а також особистості з високим рівнем контактності будуть проявляти вищу активність, ніж замкнуті і слабкі. Тому, необхідно створювати "ситуацію успіху", "втягуючи" неактивних учасників процесу.

Потрібно постійно контролювати навчання у реалізації змісту технології, досягнення поставленої мети (мета має бути чітко сформульованою і легко контрольованою). У випадку невдачі переглянути стратегію і тактику організації навчання, відшукати недоліки та виправити їх.

Обов'язково на уроках має бути гарна дисципліна, доброзичлива атмосфера. Якщо ж учні будуть порушувати встановлені правила, то навряд чи вдасться отримати позитивні результати від таких уроків.

До уроків з педагогічними технологіями слід сумлінно готуватися. Учитель має не лише досконало знати економіку чи економічну географію, вміти організовувати учнівський колектив, знати методику застосування нововведень, їх методичні особливості, але і внутрішньо має бути переконаний у необхідності та ефективності даної моделі навчання.

Важливе значення має узагальнення та підведення підсумків навчального заняття. Потрібно, на нашу думку, проводити обговорення результатів після уроку, аргументовано оцінювати працю учнів на уроці.

Досліджуючи проблему навчання економіки та географії економічного спрямування, ми підтвердили наукову гіпотезу, яка ґрунтувалася на припущенні, що рівень пізнавальної діяльності учнів гімназії та ліцею підвищиться, якщо структуру комбінованого традиційного уроку оновити інноваційними педагогічними технологіями різного формату.

Наведені поради не є остаточними, але вони є суттєвими для вчителів-початківців, які вперше будуть використовувати педагогічні технології в ліцеї.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ЛІЦЕЮ

Н. А. Ковчин, канд. пед. наук, с. н. с.

Сучасні процеси в суспільстві, економіці потребують від закладів загальної середньої освіти виховання відповідальних, компетентних, поінформованих, ініціативних громадян, які здатні в нових умовах активно брати участь у вирішенні економічних, виробничих та соціальних завдань. Це актуалізує проблему формування особистості нового типу, готової здобути нові знання, застосовувати їх на практиці, розв'язувати економічні і соціальні проблеми, самостійно орієнтуватись у суспільних та економічних процесах.

Важливість поставлених перед сучасним суспільством проблем гостро потребує подальшого впровадження компетентісного підходу в економічній освіті. Компетентісний підхід є інструментом процесу формування компетентної особистості, акцентує увагу на умінні застосовувати знання, здатності діяти креативно в нових нестандартних ситуаціях. Компетентісний підхід в навчанні економіки нині розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, формування змісту економічної освіти, організації навчального процесу.

Відбувається зміщення акцентів зі знанневого на практичний компонент, орієнтованість на розвиток особистості учня, формування його компетентностей, здатності орієнтуватися в інформаційному потоці.

Шкільна економічна освіта має не тільки забезпечувати формування економічних знань, умінь, навичок в учнів, а також і формувати разом з ключовими компетентностями підприємницьку та трансверсальні компетентності. Підприємницька компетентність є ключовою для особистості у сучасних умовах і необхідною для професійного становлення, самореалізації.

Підприємницька компетентність – це здатність особистості генерувати нові ідеї, ефективно організовувати власну діяльність, спрямовану на досягнення конкретного результату. Підприємницька компетентність нині визначається як інтегральна психологічна якість особистості, що проявляється в здатності до творчого пошуку і реалізації креативних ідей, шляхом чого уміти вирішувати різні проблеми у професійному і соціальному житті. В процесі навчання економіки старшокласників доцільно поєднувати формування економічних знань та якостей, які забезпечать умови для розвитку підприємливості та їх самореалізації.

Сьогодні актуальним завданням економічної освіти є формування трансверсальних компетентностей, що забезпечують “трансфер навчання”, тобто перенос набутих знань, умінь, когнітивних здібностей на вирішення практичних ситуацій у житті, професійній діяльності.

Отже, формування ключових, підприємницьких та трансверсальних компетентностей сприяють становленню особистості та формуванню готовності учнів до підприємницької діяльності в економічній та в інших сферах.

ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА ОСВІТИ В РОЗРІЗІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

В. О. Надтока, канд. пед. наук

Сучасному суспільству притаманний динамічний характер розвитку. Як показують дослідження, інтенсивність змін є дуже високою і постійно зростає. Освіта стає все більш глобалізованою системою, де багато процесів торкаються практично всіх країн, а реформування та модернізація освітніх систем спрямовані на забезпечення їх конкурентоспроможності на глобальному рівні.

Вагоме місце у сучасному суспільстві займають економічні процеси та явища, що спричинено динамічністю змін як у глобальній світовій економіці, так, відповідно, і в економіці України. Реалії сьогодення показують, що компетентність людини у причинно-наслідкових зв'язках економічних процесів та явищ є, в певній мірі, запорукою її благополуччя. На сьогодні економічну складову пропонують реалізувати у навчальних предметах через змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності та курсів за вибором. Помітно, що економічна складова, таким чином, практично винесена за межі інваріантної складової навчальних планів більшості закладів загальної середньої освіти. Хоча, зважаючи на соціальний запит, переважаюча більшість здобувачів освіти зацікавлені у вивченні курсів економічного спрямування.

В такому випадку саме економіко-географічні курси можуть допомогти імплемувати економічний компонент у освітній процес у закладах загальної середньої освіти. Відповідне використання плацдарму географічних курсів може стати не тільки реанімацією економічної свідомості громадян, а й певною мірою порятунком економічної освіти в масштабах загальноосвітніх навчальних закладів. З іншого боку найбільш цікавими для вивчення, орієнтуючись на соціальний запит, у здобувачів освіти та їх батьків є теми “Як по-

ставити власні фінансові цілі та скласти персональний фінансовий план”, “Які існують закони щодо захисту прав споживачів і що робити, коли права споживача порушено” та “На яку інформацію слід звертати увагу під час підписання договору з банком або фінансовою компанією”. Тому саме ця тематика має стати каркасною для курсів економічного спрямування у загальноосвітніх освітніх закладах.

Тому на базі економіко-географічних курсів можна реалізувати ключові, фундаментальні категорії (попит, пропозиція, ВВП, ВНП, ринок тощо), що дасть можливість сформуванню уявлення у здобувачів освіти не тільки про базові економічні процеси та явища на основі їх просторової характеристики, а й про принципи діяльності глобальної світової економіки.


ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІКИ В ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ УКРАЇНИ: ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДОК

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, доц.

Перспективи дослідження вивчення економіки в гімназіях (зкладах, що забезпечують базову середню освіту) пов'язані з проблемами визначення й обґрунтування складників і рівня компетентності підприємливості та фінансової грамотності, що формуватимуться на цьому рівні освіти, визначенні оптимального змісту й засобів їхнього формування. Важливою є проблеми виділення учнів, що мають академічні здібності щодо навчання економіки, їхньої належної до профільної (допрофесійної) економічної підготовки.

Пріоритетні напрями педагогічних досліджень процесу й результатів вивчення економіки здобувачів профільної середньої освіти зумовлюватиме диференціація ліцеїв (зкладів або структурних підрозділів закладів загальної середньої освіти, що забезпечуватимуть здобуття цього рівня освіти) або класів ліцею за спрямуванням. Закон України “Про освіту” (2017 р.) передбачає два спрямування профільної загальної середньої освіти, а саме: академічне, професійне. Активізація освітньої реформи в галузі профільної середньої освіти, анонсована центральними органами управління освітою, змушує до посилення уваги дослідників до цієї проблематики. Стає необхідним визначити й обґрунтувати особливості навчання економіки в умовах здобуття профільної середньої освіти як за професійним, так і за академічним спрямуванням. В обох випадках йдеться про формування в здобувачів профільної середньої освіти ключової компетентності підпри-

емливості та фінансової грамотності. Однак особливості процесу навчання економіки загалом, специфічні характеристики цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного та інших компонентів цього процесу зокрема повинні стати предметом наукових досліджень. У випадку професійного спрямування, економічна підготовка має допомогти випускникам адаптуватися на ринку праці, сприяти розкриттю, розвитку й реалізації їх задатків і здібностей щодо підприємницької діяльності за обраною професією, забезпечити їх фінансову грамотність, відповідальне споживання. Отже, якісна економічна підготовка учнів може розглядатися як важливий компонент профільної середньої освіти за професійним спрямуванням, що зумовлюватиме інтерес учених до вивчення проблем її теоретичного у засадження й методичного забезпечення, виокремлення специфічних змістових складників, що залежатимуть від профілю майбутньої професії. Наукові дослідження з проблем навчання економіки учнів, котрі здобуватимуть профільну середню освіту за академічним спрямуванням можуть забезпечити диференціацію змісту й очікуваних результатів цього процесу залежно від навчальних предметів, обраних здобувачами освіти для поглибленого вивчення. Економіка, інші економічні курси можуть як належати, так і не належати до них. У першому випадку, необхідно дослідити, обґрунтувати й розробити сучасний зміст і засоби академічного вивчення економіки в ліцеї. У другому – визначити цілі, зміст і засоби навчання економіці ліцеїстів, що виберуть профіль, не пов'язаний з нею.



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

Т. В. Коршевніюк, канд. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0119U001263

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

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

Науковий керівник: Т.В. Коршевніюк, канд. пед. наук, с. н. с., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

На основі аналізу стану розробленості проблеми дослідження у педагогічній теорії та практиці *з'ясовано* існування об'єктивної потреби шкільної практики в науковому, навчальному і методичному забезпеченні варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти; *виявлено* недостатню розробленість теоретичних засад його формування та навчально-методичного забезпечення; *способом розв'язання* цієї проблеми обрано теоретичне обґрунтування, розроблення та упровадження курсів за вибором з біології і хімії для старшої школи в сукупності навчальних програм, посібників для учнів, методичних рекомендацій для вчителів;

обґрунтовано дидактичні принципи відбору змісту курсів за вибором з біології і хімії, дотримання яких забезпечить реалізацію компетентнісного підходу в навчанні: цілісність, поліфункціональність, комплементарність, технологічність, суб'єктність, науковість, доступність, наступність, інтегративність, динамічність, гуманітарно-етична, екологічна і прикладна орієнтованість змісту;

визначено мету, завдання, дидактичні функції, що розкривають компетентнісний потенціал курсів за вибором з біології і хімії;

визначено й сформульовано очікувані результати навчання за компонентами предметної компетентності – знанневим, діяльним, ціннісним;

розроблено навчальні програми курсів за вибором з біології, хімії та міжпредметних курсів теоретичного і прикладного характеру, а саме: “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи”, “Біологічні системи. 10-11 класи”, “Моделювання в біології. 10-11 класи”, “Екологічна безпека і сталий розвиток. 10 клас”, “Органічні речовини. 11

клас”, “Біоорганічна хімія. 11 клас”, “Розв’язування задач з хімії. 10-11 класи”, “Сучасні технології і матеріали. 11 клас”;

Розроблено розділи навчальних посібників відповідно до навчальних програм курсів за вибором з біології і хімії

РОЗРОБЛЕННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ “ОРГАНІЧНІ РЕЧОВИНИ”

Л. П. Величко, докт. пед. наук

Аналіз стану реалізації варіативного складника профільної загальної середньої освіти засвідчує обмаль розробок, які задовольняли б реальний попит на курси за вибором. Відомі з публікацій курси за вибором з органічної хімії для старшої школи переважно стосуються хімії живого організму, хімії їжі, побутової, медичної хімії і мають переважно утилітарний характер. Цілком очевидно, що використано не всі функціональні можливості варіативного складника хімічної освіти в розділі органічної хімії.

Досліджуючи проблему науково-методичного забезпечення варіативного складника шкільної хімічної освіти, ми взяли до уваги низку обставин, що склалися у вивченні розділу органічної хімії. Обсяг змісту, детермінований навчальним планом рівня стандарту, виявляється недостатнім для формування компетентностей учнів, які обирають у подальшому напрями навчання, суміжні з хімією, але де хімія не є профілюючим предметом: медицина, біологія, екологія, харчова, легка, будівельна промисловість, сучасні технології і матеріали тощо. Узагальнення на єдиній теоретичній основі чинною програмою 11 класу не передбачено, отже, не досягається цілісність знань з різних розділів хімії.

На подолання цієї суперечності спрямовано запровадження в 11 класі курсу за вибором “Органічні речовини”, що вивчається як компенсуючий паралельно до основного курсу хімії або за рахунок додаткових годин разом із основним курсом і який учні обирають згідно зі своїми особистими уподобаннями і потребами.

Курс спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів старшої школи щодо розвитку природничо-наукової та предметної хімічної компетентностей, на нього покладаються такі *функції*:

- розвиток основного курсу хімії за рахунок розкриття питань сучасної органічної хімії, що мають практичне, світоглядне й міжпредметне спрямування;
- мотивація учнів до вибору хімії як підґрунтя майбутньої сфери діяльності;
- задоволення пізнавального інтересу учнів;
- підготовка до ЗНО з хімії в частині органічної хімії.

Курс за вибором буде корисним і для профільного рівня, оскільки відомості про органічні речовини розгортаються в іншій площині порівняно з традиційною логікою вивчення органічної хімії, що дає змогу застосувати знання в нестандартних умовах. У пропонованому курсі зміст узагальнено розглядається з позицій електронних ефектів у молекулах і хімічних реакцій органічних речовин.

Методична реалізація курсу відбувається переважно завдяки організації самостійної роботи учнів, що потребує від них узагальнення відомостей про органічні речовини на основі зіставлення сполук різних класів, частково — поповнення знань з органічної хімії, а в підсумку — вироблення цілісного погляду на особливості органічних речовин і їхніх реакцій.

РОЛЬ РОЗРАХУНКОВИХ ЗАДАЧ З ХІМІЇ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Т. І. Вороненко, канд. пед. наук

Упровадження профільної школи за новим стандартом потребує належного методичного і дидактичного забезпечення. Компетентнісний підхід до навчання має особливі вимоги: зміст має включати в себе знаннєві, діяльнісні і ціннісні компоненти. Орієнтація навчально-виховного процесу на задоволення потреб та інтересів школярів, розвиток їх здібностей, формування предметних і ключових компетентностей забезпечується вивченням різних курсів за вибором. Відвідуючи курси, учні мають можливість поглибити свої знання з предмета, розвинути вміння самостійно їх здобувати і застосовувати, спостерігати і пояснювати природні явища, підготуватися до продовження освіти і свідомого вибору професії. Відсутність наукових досліджень щодо реалізації варіативного складника з хімії на компетентнісних засадах в старшій школі, зокрема з питань розв'язування задач, зумовило вибір нашого дослідження.

Розрахункові задачі з хімії мають включати математичні дії, зміст таких шкільних предметів, як мова, історія, технології та споріднених предметів природничого циклу. Це забезпечуватиме міжпредметність навчання і розширення кругозору учнів. Включення компетентнісно орієнтованих завдань до змісту варіативного курсу зумовить зв'язок навчального предмета з життям і дасть можливість реалізувати ціннісний компонент змісту хімічної освіти.

Розв'язування розрахункових задач з хімії розвиває логічне мислення, навички самостійної роботи, слугує закріпленню в пам'яті учнів знань найважливіших понять, законів, теорій, що входять до змісту навчального предмета "Хімія".

Ознайомлення учителів і учнів з різними типами задач, методикою їх розв'язування різними способами надає змогу обрати саме той, що є найбільш зрозумілим і простим для кожного з учнів.

Однак окремі години на розв'язування розрахункових задач у навчальній програмі не передбачені, а великий обсяг теоретичного матеріалу не дає учителю можливості повністю задовольнити бажання оволодіти методикою розв'язування задач тих учнів, які цікавляться хімією. Саме тому вважаємо за необхідність створення варіативного курсу за вибором “Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи”. Програма курсу включає розрахункові задачі всіх типів, передбачені для розв'язування в 10–11 класах (за навчальними програмами рівня стандарту і профільного рівня).

Метою курсу є формування в учнів предметної та ключових компетентностей під час розв'язування розрахункових задач з хімії.

Завдання курсу: закріпити, систематизувати і підвищити рівень знань учнів з хімії; удосконалити вміння учнів розв'язувати розрахункові задачі з хімії різних типів; розвинути навички самостійної роботи, уміння знаходити власний спосіб розв'язування задач.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ І КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ “МОДЕЛЮВАННЯ В БІОЛОГІЇ, 10 – 11 КЛАСИ”

О.Г. Козленко, н. с.

Коли створюється новий курс, призначений для використання в профільній школі, перше запитання, на яке відповідає для себе автор, є: “Навіщо?” Що нового може принести цей курс в освіту, що він має змінити у повсякденному житті учнів, які навчатимуться за ним? Курс за вибором “Моделювання в біології. 10-11 класи”, призначений для організації позакласної роботи учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, має цілком зрозумілу мету: розвинути вміння учнів працювати з моделями різних типів і переносити набутий досвід на інші види діяльності (інші теми курсу біології, інші предмети, використання в повсякденному житті та у навчанні продовж життя).

Курс передбачає роботу над формуванням спільних для всіх предметів ключових компетентностей, таких як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. Компетентнісний потенціал курсу пов'язаний з формуванням складників ключових ком-

петентностей, визначених нормативними документами про освіту, насамперед – компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, навчання впродовж життя, інформаційно-комунікаційної компетентності, екологічної та математичної компетентності.

Для кожної теми виокремлена провідний клас моделей, опанувати який доцільно саме на змісті даної теми; але для кожної теми наведено також приклади моделей інших класів, які будуть допомагати у діяльній засвоєнні матеріалу теми. Наприклад, у темі 5 “Адаптації” провідним класом моделей є вербальні моделі: робота з ними має навчати виділенню суттєвого змісту текстів різних жанрів: передбачено роботу з описами прикладів і складових елементів адаптацій. Але, крім моделей цього класу, буде запропоновано й моделі інших типів: графічні моделі порівняння життєвих форм, графі адаптивної радіації таксонів при пристосуванні до різних умов середовища існування. Крім того, програмою пропонується спеціальна форма організації роботи учнів – “генетичний консилиум”, що базується на принципах генетичного алгоритму: мутацій, розмноження та відбору, але не особин, як під час природного добору, а ідей і опрацьованих прикладів адаптацій. Така експертна форма роботи, що виконується групами учнів за чітко алгоритмізованими правилами, дає змогу виявити та застосувати широке коло різноманітних навчальних вмінь. У цій темі генетичний консилиум запропоновано провести на такій темі, як огляд можливих адаптацій різних рівнів у тварин, які перейшли до фотосинтезу.

КОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ “БІОЛОГІЧНІ СИСТЕМИ”

Т. В. Коршевнюк, канд. пед. наук

Конструювання навчальної програми курсу за вибором “Біологічні системи” для учнів старшої школи здійснено з метою задоволення потреб сучасної школи у реалізації варіативного складника профільної біологічної освіти. У програмі враховано типологію проблем біології щодо біосистем, можливості формування компетентностей та індивідуалізації освітнього маршруту здобувачів освіти.

Відбір навчального матеріалу про біосистеми здійснено з урахуванням таких принципів: доступності (відповідність змісту інформації віковим особливостям, пізнавальному досвіду і психологічним особливостям учнів), актуальності (відповідність інформації пізнавальним інтересам учнів, її наукова і практична значущість), достовірності (відповідність інформації моделі реальних біологічних об’єктів або сучасному науковому уявленню про них), соціальної та особистої значущості (роль у вирішенні екологічних, соціально-економічних, медичних та

інших проблем і значущість у життєво-пізнавальному досвіді учнів для самовизначення, самореалізації, соціальної адаптації, розвитку уявлень про сучасні технології і галузі виробництва, формування основи вибору майбутньої професії, самостійного пізнання дійсності, розв'язання навчальних і позанавчальних проблем).

Зазначений курс має фундаментальний і методологічний характер, наділений узагальнюючим потенціалом. Він орієнтує учнів на поглиблення і розширення знань про біосистеми, які вивчалися в основній школі, – клітина, організм, біоценоз, екосистема, біосфера. У створеній програмі навчальний матеріал про біологічні системи охоплює аспекти вивчення цих об'єктів: теоретичний, практичний, прогностичний, ціннісний, що екстраполюються на очікувані результати навчання, розподілені за складниками компетентностей.

Визначене метою курсу за вибором “Біологічні системи” набуття старшокласниками предметної біологічної і ключових компетентностей досягається діяльнісною домінантою програми, у знаннево-му компоненті – превалюванням інструментальної функції знань над інформаційною. Основу конструювання ціннісного компонента змісту становить розкриття гуманістичних аспектів сучасної біології, соціокультурної обумовленості розвитку знань про біосистеми і сфери їх застосування, орієнтовано на розвиток емоційно-ціннісного ставлення до цих об'єктів, усвідомлення відповідальності за їх вивчення і використання.

Виступаючи керівним документом щодо реалізації змісту курсу в шкільній практиці, сконструйована навчальна програма не переобтяжена фактологічним матеріалом, що дає вчителю можливість корегувати її, враховуючи інтереси учнів.

ПРОГРАМА КУРСУ ЗА ВИБОРОМ “ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКА ЖИТТЯ ЛЮДИНИ. 10-11 КЛАСИ” : МЕТА, ЗАВДАННЯ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ

Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук

За результатами теоретичного узагальнення з педагогіки і методики навчання біології, аналізу навчальних програм з біології, хімії, фізики, географії, основ здоров'я, фізичної культури, шкільних підручників з біології:

Виявлено, що питання здоров'язбережувального спрямування в основній школі включені в навчальні предмети “Біологія. 6-9 кл.,” “Основи здоров'я. 5-9 кл.,” “Фізична культура. 5-9 кл.” і старшій школі “Біологія і екологія. 10-11 кл.” Але анкетування учнів 10-11-х класів показало,

що достатніх практичних навичок надання першої медичної допомоги, дотримання здорового способу життя, розуміння цінності життя і здоров'я вони не отримують. До основних причин такого становища учителі віднесли нестачу годин на виконання практичної частини навчального матеріалу та залучення учнів до робіт дослідницького та просвітницького спрямування. Це й стало підставою **розроблення** курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи”.

Обґрунтовано мету, завдання, структуру, і зміст курсу за вибором “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи”.

Метою курсу “Здоров'я і безпека життя людини. 10-11 класи” є розвиток в учнів здоров'язбережувальної компетентності, що включає відповідні знання, уміння їх застосовувати і ціннісні орієнтації, виражені у ставленні, усвідомленні цінності свого життя і здоров'я, оволодіння навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки.

До завдань вивчення даного курсу віднесено:

- 1) встановлення пізнавального й виховного значення даного курсу за вибором, що виражено у засвоєнні учнями основних принципів і закономірностей життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованих на збереження життя і зміцнення здоров'я;
- 2) поєднання інваріантної і варіативної частин курсів;
- 3) визначення ролі курсу за вибором у поповненні предметних знань, умінь і ціннісних орієнтацій основного курсу біології, виробленні необхідних практичних умінь і навичок, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів; сучасних підходів до реалізації змісту;
- 4) відбір принципів конструювання змісту курсу за вибором, серед яких: відповідність змісту навчального матеріалу курсу рівневі сучасної біологічної, медичної, психологічної і педагогічної наук; урахування компетентнісного підходу до конструювання змісту та очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Структура курсу за вибором ґрунтується на реалізації компетентнісного підходу до навчання. Тому у першій графі “Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів” зазначено три компоненти предметної компетентності: знанневий, діяльнісний й ціннісний.

У другій графі програми відображено “Зміст навчального матеріалу”, який відібрано з урахуванням усіх дидактичних принципів, але особливу увагу ми приділили *наступності*, що базується на внутрішніх і міжпредметних зв'язках, а саме здоров'язбережувального і екологічного змісту навчальних курсів в основній школі: “Біологія. 6-9 кл.,” “Основи здоров'я. 5-9 кл.,” “Фізична культура. 5-9 кл.,” “Хімія. 7-9 кл.,” “Географія. 6-9 кл.” і старшій - “Біологія і екологія.

10-11 класи” (рівень стандарту, профільний рівень), а також наскрізних змістових ліній; зв'язку теорії з життям, зокрема життєвого досвіду учнів щодо збереження здоров'я і життя людини, та освітніх потреб учнів у набутті практичних умінь і навичок здоров'язбережувального спрямування. Весь зміст ґрунтується на відомостях здоров'язбережувального, екологічного й регіонального спрямування, що несуть певне функціональне навантаження і між собою тісно переплетені.

Наскрізнi змістові лінії дотичні до змісту навчального матеріалу і посилюють розвиток відповідних ключових компетентностей. Здоров'я і безпека співзвучні з назвою курсу, тому посилюють його зміст. Громадянська відповідальність є важливою для збереження здоров'я і життя молоді. Екологічна безпека і сталий розвиток посилює екологічний складник змісту.

Практична спрямованість змісту програми полягає у формуванні в учнів умінь застосовувати здобуті знання на практиці, у різних ситуаціях повсякденного життя, посиленні дослідництва і просвітництва.

У практичних роботах особлива увага приділяється наданню екстреної медичної допомоги. Під час таких занять ефективним є проведення майстер-класів, на яких створюються різні ситуації, які можуть виникнути в житті, як правило, несподівано, за умов дефіциту часу і за відсутності людей зі спеціальною медичною освітою. Під час імітації різних видів надання екстреної медичної допомоги в учнів формуються необхідні навички, які надають людині впевненості у подібних ситуаціях у житті.

Дослідницька робота і навчальні проекти спрямовані на розвиток в учнів творчих здібностей, критичного мислення, колективізму та інших життєво важливих якостей.

Просвітницька робота є важливим виховним аспектом реалізації змісту програми і зорієнтована не лише на долучення учнів до громадських акцій, а й прояв їхньої ініціативи щодо їх організації. Вона ґрунтується на посиленні в учнів розуміння прямої залежності здоров'я і безпеки життя людини від конкретних регіональних екологічних проблем.

ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ НОВИМИ МАТЕРІАЛАМИ Й ТЕХНОЛОГІЯМИ В КУРСІ ЗА ВИБОРОМ

О. С. Нетрибійчук, м. н. с.

Курс за вибором “Сучасні технології та матеріали” є міжпредметним і може бути реалізований у класах на рівні стандарту або на профільному рівні.

Курс ознайомлює із сучасними матеріалами, що їх використовують у виробництві багатьох галузей промисловості.

Нині кількість продуктів, які виробляють хімічна промисловість і споріднені з нею галузі, налічує десятки тисяч найменувань товарів. Ознайомити учнів із виробництвом кожного з них неможливо, та й немає потреби. Даний курс спрямований на отримання знань про деякі новітні матеріали, їх застосування та перспективи розвитку технологічних процесів.

Значну увагу приділено розвитку галузі нанотехнологій, виробництву наноматеріалів та полімерним композитним матеріалам. Тому зміст курсу відображає сучасні досягнення хімічної науки.


Водночас розвиток сучасного хімічного виробництва неможливий без монтажу установок, без електроніки, вимірювальної, керівної, регульовальної техніки, наукового приладобудування, без розвитку сировинної бази та енергетичного господарства.

Для здійснення будь-якого хіміко-технологічного процесу потрібна апаратура, виготовлена з таких матеріалів, що можуть опиратися різним видам агресивного впливу, у тому числі хімічного, механічного, термічного, електричного, часом і радіаційного та біологічного.

Останнім часом вимоги до матеріалів стають жорсткішими, адже доводиться значно ширше застосовувати в екстремальних умовах експлуатації – надвисокі й наднизькі тиски і температури, ударні й вибухові хвилі, іонізуючі випромінювання, ферменти. З огляду на це зростає також роль хімії в створенні нових матеріалів, стійких до екстремальних умов.

Метою курсу за вибором є формування ключових компетентностей учнів, необхідних для соціалізації, творчої самореалізації, а також ознайомлення із новітніми матеріалами, сучасними технологіями та перспективними напрямками хімічної галузі. Даний курс сприятиме професійній орієнтації й самовизначенню учнів, формуванню готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних із майбутньою професією.

Навчання за даним курсом можна організувати, використовуючи STEM-навчання і STEM-технології, що сприятиме реалізації принципу інтегрованого навчання. Окрім того, ефективність проведення занять можна підвищити завдяки застосуванню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема 3D моделювання та відеоматеріалів. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності в опануванні знань, формуванню ключових компетентностей.



МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Л. В. Непорожня, канд. пед. наук

Реєстраційний номер: 0118U003366

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, канд. пед. наук, с. н. с., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Визначено умови проведення та організовано формувальний етап педагогічного експерименту та перевірено ефективність методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії;

доведено, що використання таких методів навчання як дослідницький, моделювання, методу проєктів, а також групових форм навчання та інформаційно-комунікаційних технологій сприяють досягненню очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів;

виявлено, що реалізація окремих змістових ліній курсу фізики гімназії потребує як внутрішньої предметної так міжпредметної інтеграції навчального змісту;

встановлено відповідність розроблених навчальних завдань для перевірки предметної компетентності учнів 7-9 класів вимогам щодо компетентісно орієнтованих завдань;

адаптовано задачну технологію навчання фізики щодо формування предметної та ключових компетентностей учнів гімназії;

здійснено діагностику сформованості складників предметної компетентності учнів гімназії в процесі розв'язування компетентісно орієнтованих задач;

схарактеризовано критерії й визначено рівні оволодіння компетентностями в процесі навчання фізики в гімназії;

скориговано вимоги до навчальних результатів та способи їх досягнення;

узагальнено матеріали до розділів посібників “Завдання для перевірки предметної компетентності учнів з фізики (7–9 кл.)” та “Методика компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії”.

Відповідно до тематичного плану у контексті експериментальної роботи проводилося теоретичне опрацювання, практична реалізація

та упровадження розроблених елементів методики навчання фізики в гімназії на компетентнісній основі.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Л. В. Непорожня, канд. пед. наук

Вахливим фактором успішності процесу формування ключових компетентностей в процесі навчання фізики є врахування відповідних психолого-педагогічних засад: вікових особливостей учнів: їх психологічних й пізнавальних можливостей та особливостей; загального розвитку здобувачів освіти; специфіки формування компетентностей у відповідний віковий період; доцільності та різноманітності способів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і навчальних занять, які б сприяли зацікавленості; зміцненню міжпредметних зв'язків тощо.

Умовами ефективного процесу формування ключових компетентностей є: створення позитивного настрою учнів для навчання; їх відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення учнем цінності колективно зроблених умовиводів; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; вчитель не є засобом „похвали і покарання”, а другом, радником, старшим товаришем.

Забезпечення цих умов передбачає використання інноваційних технологій навчання. Розроблення стратегії впровадження і відслідкування ключових компетентностей дає можливість проаналізувати реальну ситуацію в навчальному закладі й спрогнозувати подальшу діяльність.

Інтерактивна модель навчання відображає постійне спілкування вчителя з учнями, учнів з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. Під час навчання за такою моделлю використовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати.

Позитивними результатами інтерактивного навчання є: розширення пізнавальних можливостей учня; як правило, високий рівень засвоєння навчального матеріалу; учитель має консультуючу функцію і без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння навчального матеріалу учитель має змогу розкритись як організатор, консультант.

Система відслідковування ключових компетентностей передбачає такі етапи діяльності: діагностико-прогностичний (вивчення проблеми, рівня сформованості компетентностей; моделювання системи впровадження й відслідкування (конкретні дії, плани, контроль та оцінка діяльності й результативності на різних етапах); визначення ефективності (полягає в оцінці як самої системи впровадження й відслідкування, так і якості кінцевого результату).

АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

М. В. Головка, канд. пед. наук

В основу побудови експериментальної методики компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії покладено ідею конкретизації на рівні цільових настанов складників предметної (знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, що формуються у процесі навчання), а також внеску базового курсу фізики у формування ключових компетентностей (комунікативної, математичної, інформаційно-цифрової, уміння вчитися, ініціативності та підприємливості, екологічної грамотності та здорового життя). Її ефективність визначається умовами реалізації змістового, діяльнісного та результативного складників.

Компетентісна спрямованість базового курсу фізики посилена через окреслення в змісті таких наскрізних ліній як “Екологічна безпека та сталий розвиток”, “Громадянська відповідальність”, “Здоров’я і безпека”, “Підприємливість та фінансова грамотність”, які проектуються на формування відповідних ключових компетентностей. Оскільки стрижневим елементом навчально-методичного забезпечення, що реалізує зміст курсу фізики гімназії, традиційно є підручник, залишається актуальним питання удосконалення його структури, функціонального та методичного апарату щодо розгортання наскрізних змістових ліній, зокрема, й з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасний підручник для компетентісно орієнтованого навчання фізики має стати ядром навчально-методичного комплексу.

Важливе значення в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на формування предметної та ключових компетентностей, є використання методів та форм навчання, адекватних освітнім цілям. Насамперед, це залучення учнів до проектної діяльності та роботи в групах для розв’язання на-

вчальних і дослідницьких предметних та міжпредметних задач практичного спрямування.

Зворотний зв'язок у процесі реалізації методики компетентнісно орієнтованого навчання фізики забезпечується через визначення рівня сформованості предметної компетентності та внесення коректив у процес навчання. Це потребувало розроблення відповідного дидактичного забезпечення, яке включає завдання різних типів для перевірки предметної компетентності. Такий підхід було реалізовано в навчальному посібнику “Завдання для перевірки предметної компетентності учнів з фізики (7-9 кл.)”.

Апробація методики компетентнісно орієнтованого навчання фізики показала, що її ефективність значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя, його спроможності планувати та визначати очікувані результати навчання здобувачів освіти, створювати авторські дидактичні системи, експериментувати, добирати відповідні методи, форми та засоби організації освітнього процесу, спрямовані на формування в учнів предметної та ключових компетентностей. Вирішення цих завдань забезпечувалося, зокрема, й використанням посібника для вчителя “Методика компетентнісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії”.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У КЛАСАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ

Д. О. Засєкін, канд. пед. наук

У ході експериментального етапу наукового дослідження заплановано перевірити ефективність методики компетентнісно орієнтованої методики навчання фізики в гімназії. Одним із напрямів експерименту було виявити особливості цієї методики в класах з поглибленим вивченням фізики.

З'ясовано, що у разі створення класів з поглибленим вивченням фізики варто ще поглиблено вивчати математику й інформатику (технології). Такий комплексний підхід дозволяє найбільш ефективно використовувати технології STEM-освіти, що на нашу думку і однією із особливостей компетентнісно орієнтованої методики навчання фізики для таких класів. Це забезпечує організацію таких форм навчання (насамперед навчальних проєктів), які забезпечують міжпредметну інтеграцію фізики й інших природничих наук з математикою й інформатикою, та сприяє формуванню ключової компетентності, визначеної у Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом

життя, як математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering).

Наступна особливість компетентнісно орієнтованої методики навчання фізики в класах з поглибленим вивченням полягає в тому, щоб розкрити фізичні основи сучасної техніки й технологій. Це реалізується через наскрізне проникання в усі компоненти методики (цільовий, змістовий, процесуальний й контрольно-оцінний) так і введенням окремого розділу “Фізика – основа техніки й технологій”.

Серед інших особливостей компетентнісно орієнтованої методики навчання фізики в класах з поглибленим вивченням є:

збільшення частки самостійної роботи учнів як специфічного виду діяльності, що реалізовує потребу особи в саморозвитку, і як умови розвитку пізнавальних здібностей і пізнавальної самостійності як цінної особистісної якості;

засоби навчально-методичного та організаційно-педагогічного забезпечення навчання, які покликані допомогти вчителю сформувати в учня потребу оволодіти не тільки поглибленим змістом предмета, а й умінням узагальнювати вивчене, перевіряти достовірність знань, застосовувати їх у тій чи іншій конкретній ситуації, виявляти свою компетентність;

створення умов для організації діяльності, спрямованої на професійне самовизначення учнів, розвиток інтересів, здібностей, пізнавальних та практичних умінь, які будуть обумовлювати адаптацію учнів до наступного навчання та життя.

У ході наукового дослідження нами розроблені розділи до методичного посібника “Методика компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії”, де описані особливості роботи у класах з поглибленим вивченням фізики.

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ АСТРОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ПРИРОДОЗНАВСТВО” НА РІВНІ БАЗОВОЇ ОСВІТИ

І. П. Крячко, н. с.

Зважаючи на те, що зміст освіти не самоціль, а засіб формування компетентностей, наповнення астрономічного складника освітньої галузі “Природознавство” на рівні базової освіти доцільно провадити в руслі таких ідей:

1. Добирати і формувати зміст зважаючи на сутність ключових і предметних компетентностей. Це дасть можливість зосередити увагу на тих змістових елементах астрономічної науки, що дають змогу формувати компетентність учня.

У зв'язку з цією ідеєю державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, які визначає відповідний стандарт освіти потрібно будувати не з огляду змісту, а формування компетентностей.

2. Оскільки на рівні базової освіти виклад астрономічних знань відбувається в рамках навчальних предметів “Природознавство” та “Фізика”, то курс “Природознавство” у 5 класі було б доцільним будувати у вигляді метапредметних модулів.

Чинний курс “Природознавство” для 5 класу є достатньо розрізненим набором окремих змістів різних природничих наук. При цьому цим розмаїттям ми намагаємося, наприклад, формувати цілісну природничо-наукову картину світу. Натомість це можна робити через метапредметний зміст, уникаючи тим самим зайвої ланки в навчальному процесі.

Із точки зору астрономії Сонце є представником одного з типів небесних тіл (зір), у фізиці воно розглядається як джерело світла і тепла, а також як тіло, що існує завдяки дії цілком конкретних фізичних законів. З точки зору хімії — це суміш газів, набір хімічних елементів, а для біологів Сонце — джерело життя на Землі.

З огляду на це, курс природознавства у 5 класі доцільно було б подавати як цілісний навчальний предмет, який відображає “творення природи” (творення Землі, Сонця, Космосу і Всесвіту). Окремою темою має бути “творення інструментів для творення” (наукові методи вивчення довкілля).

Можна навести кілька аргументів на користь астрономічної інформації в курсі фізики, що констатують очевидний для нас факт — сучасний курс фізики потребує астрономічної компоненти.

3. Домагатися збереження системного викладу змісту навчального матеріалу, оскільки є завдання формування предметних компетентностей. Але таку систему потрібно формувати радше з огляду на державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, визначені стандартом освіти, ніж з позицій системи, притаманної власне науці.

ПРОЄКТНА І ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

В. М. Мацюк, канд. пед. наук

Дослідження, присвячені застосуванню компетентнісного підходу в освіті, переважно спрямовані на розробку загального методологічного підходу, визначення набору компетенцій, створення дефініцій компетенцій і компетентностей, встановлення ієрархічних рівнів компетентностей.

Реалізація компетентнісного підходу під час вивчення фізики у гімназії можлива на основі використання діяльнісних і особистісно орієнтованих технологій навчання.

Формування пізнавальної, інформаційної, комунікативної компетентностей учнів буде успішним, якщо організувати проектну і дослідницьку діяльність під час вивчення фізики у гімназії як систему, яка враховує інтеграцію природничих знань і забезпечує поетапність та можливість розвитку учнів по індивідуальних траєкторіях.

Методика організації проектної та дослідницької діяльності учнів передбачає поетапність у діяльності вчителя і учня, а саме: 1) виявлення рівнів сформованості ключових компетентностей; 2) створення системи завдань для учнів, виконання яких забезпечить досягнення того чи іншого рівня; 3) визначення етапів діяльності вчителя фізики щодо вивчення теми курсу; 4) встановлення взаємозв'язку компетентностей з видами діяльності учнів і формами діагностики сформованості ключових компетентностей; 5) розробка рекомендацій по залученню учнів до різних форм проектної та дослідницької діяльності.

Відбір змісту навчального матеріалу для організації проектної і дослідницької діяльності учнів гімназійних класів під час вивчення фізики повинен ґрунтуватися на принципах проблемності, особистісної і соціальної значимості, доступності, науковості та прогнозованості.

При організації проектної і дослідницької діяльності учнів обов'язково повинна бути розроблена діагностика рівнів формування в учнів ключових компетентностей. Вона може здійснюватися у вигляді контрольних робіт, проблемних завдань, експериментальних досліджень, інформаційних повідомлень, міні-проектів, творчих робіт і т. п.

Одним із основних завдань гімназійного курсу фізики повинно бути формування в учнів природничо-наукової картини світу і ви-

роблення у них навиків критичного мислення. Використання навчальних проєктів та дослідницьких технологій навчання повинне підпорядковуватися продуманому послідовному формуванню в учнів предметних компетентностей із відображенням міжпредметних зв'язків. Різні форми проєктної і дослідницької діяльності доцільно застосовувати, насамперед, для узагальнення і систематизації отриманих знань із навчальних розділів (тем, модулів).

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКУМУ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ У ГІМНАЗІЇ

Ю. С. Мельник, канд. пед. наук

Впродовж експериментального етапу НДР адаптовано задачну технологію навчання з метою формування компетентностей учнів, перевірено ефективність компетентнісно орієнтованої методики реалізації практикуму розв'язування фізичних задач у гімназії, обґрунтовано критеріально-діагностувальний апарат, визначено контрольні й експериментальні групи учнів, встановлено рівні сформованості компетентностей, здійснено якісний аналіз та статистичне оброблення отриманих результатів.

Задачний підхід у навчально-виховному процесі гімназії потребує переорієнтації методики навчання від розгляду окремо взятої фізичної задачі до дослідження і використання їх локальної системи (практикуму), зміну її статичного характеру як гносеологічного конструкту на динамічний (застосування генетичного підходу до задачної ситуації), комплексний підхід до етапів розв'язування, перехід від формалізованих до логіко-психологічних операторів розв'язку в мисленнєвій діяльності учнів, структурування систем задач за дидактичними принципами диференційованого, профільного й компетентнісно орієнтованого навчання.

З метою організації навчального процесу на основі застосування задачного підходу у кожному розділі базового курсу фізики створено систему спеціальних рівневих задач, зміст яких відповідає конкретному профілю і є цікавим та доступним учням, розроблено відповідні методи і способи їх розв'язування, побудовано навчальну діяльність у формі постановки і розв'язування навчально-пізнавальних задач компетентнісного спрямування.

Доведено, що такий підхід дає змогу максимально наблизити питання фізичної науки до сфери інтересів учнів, проілюструвати на конкретних прикладах впровадження теоретичних фізичних знань в

обраній ними галузі, підтвердити універсальність фундаментальних законів природи, застосувати єдиний підхід до тлумачення наскрізних понять (енергія, маса, рівноважний стан, оборотні й необоротні процеси тощо).

Важливим компонентом результативного складника методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії, що забезпечує ефективну реалізацію практикуму розв'язування задач, представляє освітні результати у проекції на компетентності як прояв застосування набутого пізнавального досвіду в конкретних життєвих ситуаціях, є діагностика навчальних досягнень учнів.

Головним за компетентнісного підходу постає розкриття сутності предметного змісту на рівні готовності застосовувати здобуті знання, вміння, досвід пізнавальної діяльності й набуті цінності у вирішенні різноманітних життєво важливих завдань. Переорієнтація на з'ясування готовності практично використовувати набуті знання впливає на комплексну оцінку й контроль результатів навчання, визначення рівнів сформованості компетентностей учнів під час розв'язування задач.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ У ГІМНАЗІЇ

В. В. Сіній, канд. пед. наук

Особливістю оновлення освітнього простору закладів загальної середньої освіти є його цифровізація, що знайшло відображення в широкому використанні різноманітної комп'ютерної техніки, зокрема цифрових лабораторій та власних смартфонів та планшетів учнів в освітньому процесі з фізики. Здобувачі освіти під час освітнього процесу повинні набути стійких навичок безпечного й ефективного використання сучасних технічних надбань цивілізації для задоволення своїх освітніх потреб, вміння адаптуватися в сучасному високотехнологічному мінливому світі.

При оновленні навчальних програм на компетентнісній основі частково враховано зміни освітнього простору та надано право вчителю залежно від умов і наявної матеріальної бази фізичного кабінету самостійно замінювати окремі роботи або демонстраційні досліди рівноцінними. Проте на практиці лише поодинокі вчителі-новатори використовують надане право.


Використання цифрових вимірювальних комплексів у освітньому процесі потребує оновлення змістового наповнення навчальної програми з фізики, а саме вже з перших уроків фізики учнів треба

ознайомити з особливостями проведення вимірювань за допомогою цифрових приладів.

Хоча останнім часом забезпеченість закладів загальної середньої освіти цифровими вимірювальними комплексами зростає, проте, як правило, це один-два комплекси на школу, що зумовлює переважне їх використання під час демонстраційного експерименту та лабораторного практикуму. Під час фронтальних лабораторних робіт використовується, здебільшого, аналогове обладнання.

Більшість закладів загальної середньої освіти не має такого обладнання через відсутність його централізованого постачання і недостатнє фінансування оновлення матеріально-технічного оснащення кабінетів природничого циклу. Допомогти в набутті сучасних політехнічних знань здобувачам освіти в таких закладах загальної середньої освіти може використання принципу BYOD в освітньому процесі з фізики, а саме використання як мобільного вимірювального комплексу власних смартфонів та планшетів учнів з вбудованими в них датчиками. Вимірявши за допомогою смартфонів пройдену відстань, час руху, миттєву швидкість, кількість кроків, можна провести значну кількість експериментальних досліджень.

Значного поширення в школах набуло використання віртуальних лабораторних робіт із застосуванням відповідних педагогічних програмних засобів. Як свідчать результати педагогічного експерименту моделювання фізичних процесів за допомогою комп'ютера мало сприяє формуванню в школярів експериментаторських умінь та навичок.



МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

М. І. Бурда, докт. пед. наук, проф.

Реєстраційний номер: 0118U003357.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

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

Науковий керівник: М. І Бурда, докт. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Уперше обґрунтовано, що відповідність інтерактивних організаційних форм, методів та засобів навчання особливостям компонентів навчальної діяльності учнів (мотиваційному; змістовому; процесуально-операційному; прогностичному) сприяє підвищенню мотивації, інтересу до вивчення математики, активізації навчально-пізнавальної, дослідницької, проектної діяльності, стимулює потяг до наукової творчості.

Експериментально підтверджена ефективність розроблених:

- форм змішаного навчання (“перевернутий клас”, “хвильові занурення”), технологій, що передбачають співпрацю (рольові ігри, дослідницькі проекти, експерименти, групові завдання тощо);
- вимог до побудова системи вправ з урахуванням їх варіативності: за видами (на обчислення, доведення, побудову, дослідження), за характером умови (з повною, неповною, надлишковою, ймовірнісною та суперечливою інформацією), за поданням умови (усні, письмові, графічні та ін.), за способами розв’язування, за нарощуванням складності, за взаємозв’язком між компонентами умови (прямі, обернені, протилежні та ін.);
- інтегрованого підходу до відбору змісту підручників (введення узагальнюючих понять сучасної математики, які дають змогу з єдиних наукових позицій трактувати основні алгебраїчні і геометричні поняття; посилення внутрішньо предметних і між предметних зв’язків);

- прикладної спрямованості змісту, що забезпечується відповідністю навчального матеріалу процесу застосування математики на практиці (вивчення математичного факту розпочинається з аналізу прикладу з довілля, практичної ситуації чи задачі практичного змісту; далі – з'ясовується і обґрунтовується його суть, розв'язуються математичні задачі, нарешті – застосовується на практиці).

Доповнено зміст підручників та методичного посібника: спеціальними навчальними ситуаціями, які стимулюють самостійні відкриття учнями нових фактів; завданнями на виконання проєктів, задачами практичного змісту та з використанням у розв'язанні допоміжних елементів (безпосередньо не даних в умовах задач); методичним апаратом, зорієнтованим на етапи застосування математики на практиці.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

М. І. Бурда, докт. пед. наук, проф.

Забезпечення наступності з курсом математики 7–9 класів: поєднання логічної строгості і наочності; спільні підходи до введення величин; систематизація та узагальнення знань, розвиток набутих умінь і навичок; використання аналогій між стереометричними і планіметричними поняттями і властивостями.

Орієнтація на застосування математики. Передбачає: розширення внутрішньо предметних і між предметних логічних зв'язків курсу; виділення конкретних ситуацій, явищ, для опису яких використовуються математичні поняття й факти; застосування методу математичного моделювання (дає змогу розширити межі застосування математичних методів, зокрема у природничих і гуманітарних дисциплінах); вироблення вмінь досліджувати математичні моделі реальних процесів та проводити найпростіші обчислювальні експерименти із використанням інформаційних технологій; систематичне використання властивостей і графіків функцій для аналізу та опису реальних явищ, фізичних процесів, залежностей; збільшення частки прикладних текстових задач, задач на моделювання просторових форм за їх кількісними характеристиками.

Використання емпіричного досвіду учня, наочно-інтуїтивного підходу у навчанні математики. Включає: послаблення аксіоматичної лінії (дедукція і абстрактність матеріалу спирається на наочність і математичну інтуїцію учнів); орієнтацію на засвоєння оперативних знань (як діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); використання конструктивного підходу до визначення понять (дає змогу усвідомити процес створення (побудови) відповідного математичного об'єкта).

Укрупнення навчального матеріалу: паралельне вивчення аналогічних понять, взаємно обернених тверджень; виділення типових конфігурацій малюнків, які використовуються при розв'язуванні задач по мірі вивчення матеріалу, груп задач із спільними чи аналогічними способами розв'язання; систематизація понять, властивостей, способів розв'язування задач (інфографіка, таблиці, графіки, діаграми, гістограми, схеми, класифікації), що покращуватиме розв'язування задач, зокрема практичного змісту.

Візуалізація навчальних текстів. Підтверджена ефективність використання при введенні понять, доведенні властивостей, розв'язуванні задач на доведення, сюжетних задач структурних граф-схем (моделюють дані, шукані, результати проміжних дій та зв'язки між даними і результатами дій, між співвідношеннями величин). Застосування здійснюється при поступовому переході від схеми аналізу до схеми плану розв'язання і від схеми плану розв'язання до схеми розв'язання. Використання структурних схем сприяє виробленню в учнів загального підходу до розв'язання задач.

ДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКА РІВНЯ СТАНДАРТУ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ

Н. А. Тарасенкова, докт. пед. наук

До підручника як основного носія змісту навчання висуваються різноманітні вимоги, які зумовлені його дидактичними функціями в освітньому процесі. Насамперед, підручник має забезпечувати передавання змісту навчання у формі й обсязі, адекватних віковим можливостям учнів, а також створювати умови для його успішного відпрацювання школярами. Для забезпечення результатів навчання надзвичайно важливими є уміння вчителя дидактично опрацювати підручник.

Нами встановлено, що дидактичний аналіз підручника з математики передбачає кілька рівнів деталізації.

Перший рівень – *емоційна оцінка*. На цьому рівні акумулюються перші враження від побіжного перегляду підручника, його поверхового прочитання та інтуїтивного прогнозування вражень учнів від нього. Зрозуміло, що висновки про дидактичні особливості підручника, його переваги й недоліки на цьому рівні аналізу не можна вважати об'єктивними, оскільки тут превалюють емоції, а не прискіпливий і водночас дидактично виважений аналіз. На жаль, випадки, коли аналіз підручника обмежується лише емоційною оцінкою, не є рідкістю.

Другий рівень – *структурно-змістовий аналіз*. Тут важливими є принаймні два центри – навчальний текст окремого параграфа та

задачний блок до нього. Зокрема в межах першого концентру в тексті параграфа треба виділити основні об'єкти засвоєння за видами (поняття, математичні факти, способи діяльності). І кожен з них оцінити за параметрами: 1) відповідність програмі; 2) математична коректність; 3) доступність для: сприймання, розуміння, запам'ятовування учнями; 4) дидактична виваженість. Для кожного основного об'єкта засвоєння в параграфі також треба з'ясувати наявність тексту, який: 1) підводить до формулювання; 2) тлумачить формулювання; 3) ілюструє формулювання. Не менш прискіпливо треба аналізувати й фрагменти, що містять приклади для формування основних умінь у межах параграфа, та інші компоненти тексту параграфа. У результаті такого аналізу вчитель може з'ясувати, які фрагменти тексту параграфа під час пояснення нового матеріалу на уроці: 1) треба доповнити; 2) варто подати інакше, ніж це зроблено в підручнику; 3) не розглядати зовсім.

Структурно-змістовий аналіз задачного блоку до певного параграфа підручника передбачає власні два рівні – кількісний та якісний аналіз наборів задач. Тут важливо з'ясувати не лише факт диференціації завдань до параграфа, а й їх сутнісні характеристики.

Третій рівень – *семіотичний аналіз*, що передбачає аналіз тих знаково-символічних засобів (ЗСЗ), які використано в підручнику для фіксації навчального математичного змісту. *Вищі рівні* дидактичного аналізу підручника передбачають застосування структурно-змістового, семіотичного, організаційно-процесуального та перспективного аналізу в різних комбінаціях, а також прогнозування типових реакцій учнів, у т. ч. їх типових помилок.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ НА ОСНОВІ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

Д. В. Васильєва, канд. пед. наук

Для навчання дітей, що зростають разом з швидким розвитком комп'ютерних технологій, слід створити сучасне освітнє середовище. У всьому світі в освітньому процесі відбуваються активна розробка й впровадження електронних підручників і посібників.

Електронні підручники математики можна використовувати колективно та індивідуально, в школі та за її межами, в зручній для користувача час. Запропоновані завдання, відеолекції та опорні схеми моделюють усі види навчальної діяльності учнів у ліцеї та під час різних випробувань, а тому електронний підручник доцільно використовувати на різних етапах навчання з різною метою.

Електронний підручник з математики на рівні стандарту має задовольняти таким вимогам:

1. *Відповідність навчальній програмі.* Електронний підручник має повністю відображати зміст навчальної програми.
2. *Розгалуженість структури.* Весь матеріал навчальних курсів для кожного класу (Математика 10, Математика 11) має бути поділено на теми, а теми на уроки. До кожного уроку має бути запропоновано теоретичний та практичний блоки. Теоретичний може містити відео, опорні схеми та приклади розв'язаних задач. Практичний блок має містити завдання різних форм.
3. *Забезпечення мотивації навчання.*
4. *Інтерактивність.* Підручник має забезпечувати зворотний зв'язок між користувачем та системою. Під час розв'язування запропонованих завдань учень має бачити правильні відповіді та загальні підсумки вивчення теми.
5. *Мультимедійність.* Підручник слід будувати на комбінуванні різних форм представлення інформації на одному носіїві (текстової, звукової графічної, відео, аудіо тощо).
6. *Диференційована система задач і вправ.* У електронному підручнику математики для ліцеїв система завдань має забезпечувати диференційований та компетентнісний підходи до навчання. Завдання мають бути урізноманітненні як за змістом, видами, формою подання, так і за складністю та трудністю. Крім того, важливо, щоб у підручнику містилися завдання, за допомогою яких перевіряють не лише кінцеву відповідь до задачі, а й хід думок учнів. Тож доцільно включати завдання на встановлення порядку дій та на пошук помилок у готовому розв'язанні.

Кожна з цих вимог є важливою для усвідомлення учнем теми та формування відповідних математичних та ключових компетентностей.


Навчання математики в ліцеї на рівні стандарту за допомогою електронного посібника забезпечує більше можливостей для самонавчання та самоконтролю, самооцінювання, самоконтролю, самомотивації.

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ В ЛІЦЕЇ

О. П. Вашуленко, канд. пед. наук,
Е. Г. Сердюк, м. н. с.

Найважливішими критеріями індивідуальності є розвиток мислення та активність. При цьому навчальна активність прямо пропорційна розвитку мислення, а саме його логічній структурі. Тому

“сильніші” учні сприймаючи геометричну задачу, виділяють її структуру, систематизують дані. Вони звертають увагу не на конкретні чи числові значення, а на функціональні залежності, розрізняють істотне і неістотне. У процесі перетворення інформації учні з розвиненим мисленням проявляють здібності до узагальнення. Для них характерним є мислення згорнутими структурами, скороченими висновками, гнучкість розумових процесів, здібність до швидкого і вільного переходу з прямого на обернений хід думки. Цим школярам притаманна організована система пошуку відповідно до певного плану. Вони не запам’ятовують дані, але добре пам’ятають способи розв’язання. Такі учні активніші і успішніші у навчанні, оскільки виявляють до нього усвідомлений інтерес. Реалізація принципу індивідуалізації навчання геометрії в ліцеї потребує: переформулювання цілей навчання за умови, що на перший план виходить завдання розвитку особистості; зміни методів навчання, які повинні сприяти виявленню і формуванню компетентностей учнів залежно від їх особистих нахилів та інтересів; збудження активності школярів та їх інтересу до нових знань та способів дій. Постає проблема оцінювання результатів навчання геометрії в ліцеї. Зокрема, стає недоречним фіксування завдань для різних рівнів засвоєння навчального матеріалу задля отримання відповідної оцінки. Доцільно пропонувати учням повноцінні геометричні задачі і оцінювати їх діяльність за мірою просування і наближення до повного розв’язання, спостерігаючи за ходом міркувань кожного. Важливого значення має застосування наочності. Групова робота з наочністю з одного боку активізує індивідуальні особливості зорового (чуттєвого) сприйняття кожного учня, а з іншого – допомагає інтерпретувати і абстрагувати ці сприйняття до певних образів. Для формування просторової уяви учневі потрібно накопичити достатню кількість просторових уявлень. Цьому сприятимуть зображення просторових фігур, моделі, електронна наочність. Поряд із цим потрібно навчати старшокласників правильно зображати просторові фігури. Значної уваги слід надавати правилам паралельного і ортогонального проектування, побудові перерізів многогранників. Навіть при створенні ескізів (від руки) потрібно вимагати зображення невидимих ліній пунктиром, дотримуватись паралельності прямих і пропорційності відрізків. Розвиткові логічного мислення старшокласників сприяють стереометричні вправи на дослідження, з’ясування родо-видових залежностей між поняттями, їх класифікацій, коректності означень, понять тощо. Корисними є вправи із суперечливою інформацією, з використанням зорових ілюзій. Провідним дидактичним засобом у навчанні геометрії в ліцеї стає метод проєктів.



МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук

Реєстраційний номер: 0118U003353.

Роки виконання: 2018 – 2020.

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

Науковий керівник: В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук, доцент, провідний науковий співробітник

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Уперше визначено концептуальні засади оновлення цілей і змісту навчання інформатики в 10 – 11 класах як обов'язково-вибіркового предмета, принципи й розроблено критерії добору форм, методів і засобів навчання, об'єктів вивчення інформатики з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчання, дотримання принципів науковості, доступності, практичної значущості й сучасного стану інформатики як науки та рівня розвитку інформаційних технологій;

Виявлено базові тенденції розвитку ІКТ та їх упровадження у побут і продуктивну суспільну діяльність;

на основі результатів аналізу стану інформатики як науки і галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на момент дослідження, рівня і перспектив розвитку інформатизації суспільства, педагогічного досвіду, відображеного у вітчизняних і зарубіжних наукових публікаціях, даних мережі інтернет з проблеми дослідження **удосконалено** критерії формування змісту навчання інформатики.

Підтверджено Припущення, сформульоване на початку дослідження, щодо необхідності інтегрування навчання інформатики з навчанням інших предметів, формування єдиного технологізованого освітнього процесу, в якому мають ставитися й досягатися цілі не лише навчання користування сучасними пристроями й технологіями, але й формуватися фундаментальні знання, що стануть важливою частиною моделі громадянина дигіталізованого суспільства.

Основні наукові результати будуть реалізовано в посібниках для вчителів, будуть доведені до наукового і освітянського загалу шляхом публікування у друкованих виданнях, поширенні засобами мережі інтернет.

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ІНФОРМАТИКИ 11-ГО КЛАСУ ЯК ОBOB'ЯЗКОВО-ВИБІРКОВОГО ПРЕДМЕТА

В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук, доц.

Зміст навчання інформатики у 11-класі на рівні стандарту має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практично орієнтованої діяльності суб'єктів навчання і відповідних форм організації занять. Очікувані результати навчання вказано у змістовому розділі програми для кожної теми курсу, а час, необхідний для досягнення цих результатів, визначається вчителем, залежно від рівня попередньої підготовки учнів, обраної методики навчання, наявного обладнання та особливостей того чи іншого напрямку й профілю навчання. Важливо дотримуватись різноманітності методичних прийомів шляхом зміни форм роботи (індивідуально, у малих групах, парах), а також технологій і стратегії навчання. Тематика практичних завдань має охоплювати інші навчальні предмети, таким чином реалізуючи інтеграцію освітнього процесу на рівні профілю навчання у закладі загальної середньої освіти (ЗСО).

У випадку виділення на вивчення інформатики як вибірково-обов'язкового курсу навчальним планом більше ніж 35 годин, базовий модуль доповнюється чи розширюється вибілковими (варіативними) модулями з відповідною кількістю годин. Важливим є те, що вибілкові модулі для розширення курсу вчитель добирає відповідно до профілю навчання закладу освіти, запитів, індивідуальних інтересів і здібностей учнів, регіональних особливостей, матеріально-технічної бази закладу ЗСО.

Зауважимо, що розширення змісту предмета інформатика та реалізація профільного навчання у ЗСО у процесі навчання інформатики може здійснюватися такими способами:

- через розширення змісту окремих тем базового модуля до обсягів, передбачених відповідним вибілковим модулем. У цьому випадку певна тема викладається не за програмою базового, а за програмою вибіркового модуля;
- через доповнення базового модуля варіативними;
- завдяки добору додаткових профільно орієнтованих навчальних завдань (зокрема – навчальних проєктів) до тем базового модуля.

Поєднання модулів має забезпечувати необхідну ступінь гнучкості та свободи у відборі й комплектації навчального матеріалу і реалізації дидактичних цілей. Важливим чинником розвитку *ключових компетентностей* є інтегрованість змісту навчання інформатики, яка передбачає:

- проблемну орієнтованість пропонованих на уроках завдань, стимулювання дискусії, полілогу, пошук різних джерел інформації, порівняння думок і переконань;
- пов'язаність змісту уроку з реальним життям;
- практичну значущість інформації, що має знаходити підтвердження через реальні факти та змодельовані ситуації.

Ключові компетентності можна розвивати через відповідні форми роботи, які відображають *комунікативно-діяльнісний підхід* до освітнього процесу.

Окремо слід зазначити, що при вивченні тем, що стосуються кібербезпеки та інших тем навчального предмета інформатика, рекомендується ознайомлювати учнів із загрозами, що виникають унаслідок поширення в мережі Інтернет матеріалів у інтересах пропаганди держави-агресора та способами і методами уникнення цих загроз, доводити до відома учнів небезпеку використання заборонених ресурсів та програмних засобів.

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ПОСІБНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ

Л. П. Семко, н. с.

Сучасні зміни змісту і структури загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують оновлення всіх складників навчально-виховного – освітнього процесу. Зрозумілим є й необхідність постійного оновлення методичних розробок, тому виникає потреба в методичні посібники для вчителя набули широкого використання.

Модель методичного посібника відображає в собі спроектовані дидактичні основи навчання, методичні напрями використання змісту підручника, озброєння вчителя сучасними прийомами і методами проведення уроку, забезпечує цілісне бачення вчителем методичної системи вивчення даного навчального предмета. У чинних навчальних програмах з курсу інформатики поєднано знаннєві та діяльнісні компоненти вимог до результатів навчання з *компетентнісними компонентами*.

Сучасні методичні посібники для вчителів закладів ЗСО мають таку структуру: вступ, розробки уроків з усіх тем навчальної програми. У вступі викладаються основні методичні настанови стосовно вивчення інформатики, його орієнтувальний апарат, що формує у вчителя певну методичну орієнтацію, усвідомлення необхідності внесення змін тощо. Найбільш розгорнуто розкриваються уроки, присвячені вивченню нових тем. У них зазначено тему, мету, завдання і тип уроку, розкривається зміст усіх елементів уроку, що відповідають

його типу. Зокрема, описано такі елементи як організаційна частина, актуалізація опорних знань, стимулювання навчальної діяльності, пояснення нового матеріалу, його закріплення, перевірка засвоєння нового матеріалу учнями, підбиття підсумків уроку, повідомлення домашнього завдання. Методичні розробки уроків відображають бачення авторами їх динаміки і не є обов'язковими для вчителя.

У ході дослідження з'ясовано, що методичний посібник з інформатики повинен забезпечувати зведення значної кількості наукової інформації у систему, логічно пов'язаних між собою елементів для формування знань, умінь, відображати систематичність та інтегрованість, послідовність і логічність викладу матеріалу підручника. Призначення змісту методичного посібника полягає у розкритті функцій кожної вправи, способів її трансформації для забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання. Він має містити також перелік методичної та довідкової літератури (у т. ч. URL та QR-кодів інтернет-джерел), яку вчитель може використати під час підготовки до уроку.

Виходячи з зазначеного вище, нами розробляються методичні посібники для вчителів “Методика компетентнісно орієнтованого навчання інформатики в 10-11 класах”. Викладання курсу інформатики в 10-11 класах вимагає від учителів володіння новітньою методикою навчання і планування освітнього процесу, яка суттєво відрізняється від традиційної методики планування освітнього процесу загальноосвітніх предметів і, зокрема, усталеної методики навчання інформатики у школі. Саме для опанування цієї методики виникла потреба розроблення зазначених посібників.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

І. В. Бірілло, докторант

В Україні починають активно використовуватися технології доповненої/віртуальної реальності (AR/VR) в освіті, які відкривають можливості реальності занурення в освітній процес та доступ до освітніх ресурсів, підвищують гнучкість та керованість навчального процесу, а також сприяють становленню принципово нової системи освіти.

Оскільки інформаційне суспільство висуває нові вимоги до змісту, рівня та якості архітектурної освіти, то важливим і актуальним є вивчення можливостей використання технологій AR/VR для посилення концептуально-проектної творчості майбутніх архітекторів, розвитку їх нестандартного, творчого мислення.

Досліджувалась актуалізація можливостей застосування технологій доповненої реальності в процесі підготовки майбутніх архітекторів як одне із можливих застосувань результатів дослідження *компетентнісно орієнтованого навчання інформатики*.

Використання майбутніми архітекторами спеціалізованих САПР та програмних засобів статичної і динамічної візуалізації архітектурно-дизайнерських проєктів, хмарних технологій архітектурного проєктування підвищує якість та прискорює процес архітектурно-дизайнерського проєктування.

У середовищі віртуальної реальності нині вже можливе створення тривимірних моделей справжніх чи вигаданих місць, копій історичних місць, з якими можна взаємодіяти. Одним із прикладів є програма SketchUp, у якій можна здійснювати огляд моделей, проєктів в масштабі 1:1 за допомогою технологій AR/VR тощо.

Розвиток особистості архітектора відбувається виключно у процесі продуктивної діяльності та передбачає власну архітектурно-художню творчість. Оскільки фахова майстерність оцінюється на етапі проєктування – за виразністю “віртуальної архітектури”, то використання можливостей технологій доповненої реальності у процесі архітектурного проєктування при підготовці майбутніх архітекторів сприятиме їх фаховому зростанню.

Доповнення процесу проєктування віртуальними об'єктами, штучними елементами і новою інформацією AR, адаптування проєкту до реальних умов радикально змінюють не лише процес проєктування, а й впливають на його творчий процес. Комп'ютер стає універсальним робочим інструментом. У майбутніх архітекторів, які мають можливість зануритися в сферу чистої фантазії, виникає переустановлення співвідношення ірраціонального і раціонального, абстрактного і конкретного, колективного й індивідуального. Посилюється концептуально-проєктна творчість.

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

І. О. Єрмак, аспірантка

Специфіка вимог до підготовки фахівців з дизайну як високо технологізованої, але разом з тим творчої, галузі людської діяльності, має визначати й особливості підходів до застосування електронних освітніх ресурсів та інших, розроблених із застосуванням цифрових технологій дидактичних засобів та їх компонентів.

Досліджувались доцільність і ефективність застосування результатів дослідження компетентнісно орієнтованого навчання інформатики у ліцеї на рівні стандарту в освітньому процесі підготовки фахівців з дизайну.

Найприйнятнішим нині можна вважати підхід, що поєднує застосування цифрових засобів і технологій як засобів навчання, засобів створення компонентів навчального середовища і як складників (засобів) середовища перетворювальної діяльності, якими доведеться користуватися майбутньому дизайнерові в професійній діяльності.

Висновок щодо важливості самостійної і продуктивної освітньої діяльності суб'єктів навчання, застосування ними засобів ІКТ задля виконання діяльностей профільного спрямування, перенесення результатів навчання на ще ширший контекст, а саме поза предметну діяльність, можна поширювати й застосовувати на всіх рівнях освітнього процесу.

Важливим є висновок щодо забезпечення суб'єктам навчання можливості вчитися самостійно та разом з іншими учасниками освітнього процесу (індивідуальні, парні та групові форми роботи) для стимулювання їх активності. Доцільність і ефективність зазначеного підтверджено в процесі виконання студентами проектних завдань, які потребували групової роботи в режимі он-лайн спілкування, неможливої без наявності у студентів первинних навичок роботи в ІКТ середовищі. Також досліджувався вплив сформованості у студентів інформатичної компетентності на можливість використання сучасних засобів і технологій навчання, зокрема – технології BYOD (“принеси свій власний пристрій”). Результати дослідження вказали на здебільшого недостатній рівень сформованості інформатичної компетентності, за якого студенти не можуть повноцінно використовувати засоби ІКТ для навчання.

Отримані результати вказують на доцільність такої організації освітнього процесу інформатики у закладах ЗСО, за якої випускники загальноосвітніх навчальних закладів мистецького профіля матимуть рівень інформатичних компетентностей, достатній для того, щоб вони змогли повноцінно використовувати ІКТ як засіб діяльності й технологію для реалізації власних потреб у спілкуванні й отриманні інформації, особливо – пов'язаної із задоволенням їхніх освітніх потреб. Зазначене можна реалізувати лише шляхом обов'язкового навчання інформатики всіх без винятку учнів 10 – 11 класів, корегуючи зміст навчання відповідно до профілю закладу ЗСО, але з обов'язковим виконанням певних мінімальних вимог до результатів освітнього процесу, які можна схарактеризувати як ІКТ-компетентність громадянина цифрового суспільства.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

В. Р. Ільченко, докт. пед. наук, проф.

Реєстраційний номер: 0118U003356

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Проблема формування цілісного світогляду молодих поколінь, їх життєствердного національного образу світу, наукової картини світу, життєствердної моделі світу.

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

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Обґрунтовано: засади дидактико-методичного забезпечення інтеграції змісту освітніх галузей “Природознавство”, “Математика”, “Мови і літератури” в процесі формування в учнів ліцею наукової картини світу як розділу практичного посібника, текст заключної контрольної роботи як розділу методичного посібника (*усі співробітники*);

Визначено:

- зміст наукової картини світу формується в процесі вивчення природничо-математичних, літературознавчих предметів у профільній школі як системи знань, в основі якої загальні закономірності природи, загальні закономірності екології та загальні закономірності розвитку літературного процесу (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, М.А. Антонюк, О.С. Гринюк, І.М. Олійник, Н.І. Білик);
- зміст загальних закономірностей, що є основою систематизації знань з природничо-математичних, літературознавчих предметів профільної школи, їх взаємозв’язок (В.Р.Ільченко, К. Ж. Гуз, О.Г. Ільченко, О.С. Гринюк);
- систему запитань, що спрямовують навчальний процес на уроках предметів природничо-математичного, літературознавчого циклу профільної школи на формування наукової картини світу, життєствердного образу світу учнів 10-11 кл. (*всі співробітники*);

Здійснено: ознайомлення учителів експериментальних шкіл зі змістом запитань, що спрямовують навчальний процес на форму-

вання НКС, образ світу учнів профільної школи, з методикою проведення формувального експерименту (А.Х. Ляшенко, В.П. Педенко).

Розроблено:

- ✓ інтегративні дні та узагальнюючі заняття з предметів природничо-математичного, літературознавчого циклів (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, О.Г. Ільченко, І.М. Олійник, Н.І. Білик, О.С. Гринюк, А.Х. Ляшенко);
- ✓ структуру та зміст II розділу методичного посібника “Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання”;
- ✓ структуру та зміст II розділу практичного посібника “Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей”;

Проведено формувальний експеримент, результати якого виявлено шляхом проведення двох контрольних робіт у I і II семестрах 2018-2019 рр.

Контрольні роботи проводились у Полтавській ЗОШ №9, Кременчуцькій гімназії №5, КЗ “Дніпровська СЗБШ I-III ст.” та КЗ “Верхньодніпровська СЗШ I-III ст. №1” (114 учнів 10 класів).

Кількісний та якісний аналіз результатів контрольних робіт показав, що:

1) 31,2% учнів змогли розкрити зміст понять “наукова картина світу”, “образ світу”, на основі загальних закономірностей природи, законів екології намагалися об’єднати знання з фізики, математики, хімії, біології в систему знань; на основі закономірності розвитку літератур поєднати знання з різних творів, які вивчалися на уроках літератури, зробили власні ілюстрації до аналізованих творів; намагалися об’єднати їх зміст на основі прояву закономірності збереження, періодичності у розвитку літератур та направленості його до рівноважного стану; 2) 41,8% учнів дали визначення НКС як системи знань про дійсність, намагалися включити в систему знання, отримані на уроках природничо-математичних, літературознавчих предметів, використовуючи загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу; “образ світу” учні представляють як власні уявлення про дійсність; 3) 27% учнів мають труднощі в оперуванні загальними закономірностями природи, закономірностями екології, закономірностями розвитку літературного процесу, оскільки ці закономірності, як і термін “наукова картина світу”, “образ світу” не фігурують у програмах і підручниках природничо-математичного циклу.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

В. Р. Льченко, докт. пед. наук, проф.

Упродовж експериментального етапу НДР “Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу” за підмогою дослідження “Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею” згідно з програмою дослідження та технічного завдання проаналізовано стан знань учнів старшої школи про наукову картину світу, образ світу, виявлений під час контрольного експерименту, стан готовності вчителів природничо-математичного, літературознавчого предметів до формування НКС, образу світу, стан освітніх систем в аспекті відходу від предметного викладання змісту освіти (фінська школа). Результати аналізу втілені при написанні II розділу практичного посібника “Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей” та методичного посібника “Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання” проаналізовано Державний стандарт (ДС) освіти, програми та підручники предметів природничо-математичного, літературного циклу предметів, в аспекті спрямованості навчального процесу на формування НКС, образу світу, цілісного світогляду учнів профільної школи.

Розділи практичного та методичного посібників обговорювались учителями експериментальних шкіл; враховувались зауваження учителів фізики та інших предметів до розділів “Система запитань, що спрямовують навчальний процес на уроках фізики до формування НКС, образу світу учнів 11 класу”, “уроки в докiллі”, “інтегративний день”, урок “Узагальнення знань”; зауваження щодо змісту узагальнюючої контрольної роботи для учнів та методики її проведення. Зауваження узагальнювались та враховувались при зміні змісту розділів практичного та методичного посібників.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення Всеукраїнського Круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.), під час Міжнародних науково-практичних конференцій “Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі” (XXVI Каришинські читання) (м. Полтава, 29-30 травня 2019 р.) та “Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та реалізації ідей Нової української школи” (м. Кременчук, 15-16 березня 2019 р.), під час Всеукраїнського круглого столу “Розвиток інноваційного потенціалу педагогічних працівників

та його реалізація в проектній діяльності” (10.10.2019 р., м. Полтава), під час Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи” (Київ, 30.09.2019 р.), під час читання лекцій для слухачів Полтавського ОІППО. Результати дослідження представлено у 8 публікаціях.

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз, докт. пед. наук, п. н. с.

Упродовж експериментального етапу НДР за підтемою дослідження “Методична система формування наукової картини світу” згідно з програмою дослідження та технічного завдання розроблена методична система формування НКС та образу світу ліцеїстів; виявлено, що проблема методичної системи формування наукової картини світу, життєствердного національного образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей “Природознавство”, “Математика”, “Мови і літератури” (літературний компонент) може бути реалізована за таких умов.

У державному стандарті названих освітніх галузей, програмах, підручниках, які втілюють їх компоненти, мають бути втілені основи інтеграції змісту компонентів; в освітніх галузях необхідна наявність загальноосвітнього компонента, зміст якого аналогічно до природничого компонента в освітній галузі “Природознавство” містить поняття “наукова картина світу”, “життєствердний образ світу”, загальні закономірності природи, загальні закономірності екології, загальні закономірності розвитку літературного процесу. В програмах, підручниках, які реалізують компоненти названих освітніх галузей, названі закономірності та поняття НКС, образ світу мають бути основою формування у ліцеїстів цілісного світогляду, наукової картини світу, образу світу. Виконання цієї вимоги буде одночасно і виконанням заклику еліти планети Римського клубу до втілення Нової освіти XXI ст., центральним пунктом якої є формування цілісного світорозуміння вітчизняного суспільства.

Для реалізації експериментального етапу в дослідженні розроблено систему запитань для алгебри і геометрії, які разом з очікуваними відповідями на них спрямовують навчальний процес з математичних дисциплін на формування в учнів НКС, образу світу; розроблені також інтегративні дні та дні в довкіллі, які проводяться спільно з учителями математики, природознавчих та літературознавчих дисциплін і розроблена тематика заключної контрольної роботи, яка призначена виявити наявність в учнів 11 класу НКС та образу світу.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення Всеукраїнського Круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава 17.04.2019 р.), під час Міжнародних науково-практичних конференцій “Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі” (XXVI Каришинські читання) (м. Полтава) та “Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та реалізації ідей Нової української школи” (м. Кременчук), під час Всеукраїнського круглого столу “Розвиток інноваційного потенціалу педагогічних працівників та його реалізація в проектній діяльності” (м. Полтава), під час Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи” (Київ). Результати дослідження представлено у 7 публікаціях.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК, ТЕХНІКИ Й ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Т. М. Засекіна, канд. пед. наук

У ході експериментального етапу наукового дослідження виявлено, що в процесі навчання учителі й учні надають перевагу теоретичним знанням із окремих предметів. Переважають методи навчання, спрямовані на те, щоб засвоїти величезну кількість інформації, а не на творчому мисленні та підходах. В учнів не формується цілісність наукової картини світу, а також відсутні достатні уміння систематизувати й узагальнювати матеріал, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, демонструвати здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи і техніки; розуміння змін, спричинених людською діяльністю, і відповідальність за наслідки цієї діяльності. Учителі не мають достатньої підготовки й навчально-методичної бази для осучаснення змісту й методик з природничих предметів.

Причиною такого явища, на нашу думку, є те, що формування змісту шкільних природничих предметів не враховує особливостей четвертої промислової революції, яка полягає у розвитку й злитті автоматизованого виробництва, обміну даних і виробничих технологій в єдину саморегульовану систему, з якнайменшим або взагалі відсутнім втручанням людини у виробничий процес. У сучасному швидкозмінному світі виникають нові галузі виробництва, стрімко розвивається сучасна техніка,

технологічні процеси тощо, які вимагають від ліцеїстів інтегрованих знань з природничих предметів, математики й інформатики, започаткування інженерних навиків, умінь оцінювати проблему, аналізувати, прогнозувати й примати виважені рішення.

Незважаючи на те, що в навчальних програмах періодично відбуваються зміни, які спрямовані на осучаснення змісту, ці зміни полягають в тому, що застарілі приклади замінюються більш сучасними, проте відсутні нові підходи до формування змісту й методик навчання, які б були насамперед спрямовані на те, щоб допомогти учневі здійснювати перенос знань і вмінь із однієї галузі в іншу, в умінні виявляти фізико-хімічні й біологічні процеси в сучасній техніці, розуміти сучасні напрями наукових досліджень й технічних розробок.

У ході дослідження нами уточнено та удосконалено технології інтегрованого навчання природничих предметів в умовах профільної освіти для повноти сформованості усіх компонентів компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, розроблено методичні рекомендації щодо організації й здійснення узагальнення й систематизації знань з природничих предметів на матеріалі міжпредметного змісту. Запровадження цих результатів дослідження сприятиме формуванню компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій за технологією інтегрованого навчання природничих предметів в умовах профільної освіти.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕУ

О. Г. Ільченко, канд. пед. наук, с. н. с.

Дослідження складових навчального середовища, необхідного для формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів показало, що воно буде ефективним за таких умов: Державний стандарт освіти має включати поняття “наукова картина світу”, “образ світу”, в змісті компонентів освітніх галузей “Природознавство”, “Математика”, “Мови та літератури”; серед них мають бути компоненти, відповідальні за об’єднання змісту освітніх галузей в цілісність як складову наукової картини світу, її особистісно значимої складової – образу світу; навчально-методичне забезпечення викладання змісту освітніх галузей в навчальному процесі має спрямовувати його на інтеграцію предметів природничо-математичного та літературознавчого циклу з метою формування наукової картини світу учнів, їхнього цілісного світорозуміння.

Для цього зміст кожного з предметів має представляти систему знань, в основу якої відповідно покладено загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу.

Матеріальна база школи має включати кабінет цілісного світогляду з осередками природничо-математичним, віртуальної реальності, краєзнавства, технопарк та кабінет довкілля (для 1-6 кл.). Навчальне середовище має включати систему контролю сформованості цілісного світогляду, особливо в профільній школі. З цієї метою розроблено методичні посібники для вчителів “Контрольні роботи з фізики” (10-11 кл.), “Контрольні роботи з астрономії” (11 кл.).

За результатами дослідження написано розділи практичного та методичного посібників (відповідно до індивідуального плану роботи).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Всеукраїнського Круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.), під час читання лекцій слухачам Полтавського ОІППО. Результати дослідження висвітлені в 7 публікаціях та методичних посібниках для вчителів Ільченко О.Г., Клименко М.М. “Контрольні роботи з фізики” (10-11 кл.) (Полтава: Довкілля-К, 2019, 76 с.); Ільченко О.Г., Клименко М.М. “Контрольні роботи з астрономії” (11 кл.) (Полтава: Довкілля-К, 2019, 20 с.).

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЕКОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ

О. С. Гринюк, н. с.

Упродовж 2019 року продовжено роботу над підтемою дослідження “*Структура та зміст екологічної складової наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей*”, яка є складовою НДР “Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу”.

Під час експериментального етапу було:

- розроблено дидактико-методичне забезпечення інтеграції біології і екології з природничими предметами, а саме: систему запитань, що спрямовують навчальний процес на уроках біології і екології на формування екологічної складової НКС, образу світу учнів 11 класу, інтегративний день, уроки у довкіллі та урок узагальнення знань;
- розроблено для учителів експериментальних навчальних закладів навчально-методичне забезпечення для впровадження технологій інтегрованого навчання біології і екології з

- природничими предметами, діагностичного матеріалу для виявлення показників та рівнів сформованості екологічної компетентності учнів за технологією інтегрованого навчання природничих предметів в умовах профільної освіти;
- *організовано і проведено* формувальний експеримент та здійснено кількісний і якісний аналіз його результатів; виявлено рівень сформованості навчальних досягнень учнів, а саме: 31,2% учнів змогли розкрити зміст понять “наукова картина світу”, “образ світу”, на основі загальних закономірностей природи та законів екології намагалися об’єднати знання з фізики, математики, хімії, біології і екології в цілісну систему знань; 41,8% учнів дали визначення НКС як системи знань про дійсність, намагалися включити в систему знання, отримані на уроках природничо-математичних, літературознавчих предметів, використовуючи загальні закономірності природи та закономірності екології; 27% учнів мають труднощі в оперуванні загальними закономірностями природи, закономірностями екології, оскільки ці закономірності, як і термін “наукова картина світу”, “образ світу”, не фігурують у програмах і підручниках природничо-математичного циклу;
 - *розроблено* структуру та зміст II розділу практичного посібника “Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей” та методичного посібника “Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання”;
 - *проведено* апробацію результатів дослідження під час Всеукраїнського круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17 квітня 2019 р.);
 - *взято* участь у 7 науково-практичних конференціях Всеукраїнського та Міжнародного рівнів;
 - *підготовлено* 7 публікацій за результатами дослідження.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

А. Х. Ляшенко, н. с.

Упродовж 2019 року проводилася робота над виконанням експериментального етапу дослідження. Було розроблено систему запитань, що спрямовують навчальний процес на уроках хімії на формування в учнів 11 класу наукової картини світу та образу світу.

Проводилася робота з організації учителів експериментальних шкіл природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів над проблемою узгодженого формування вчителями наукової картини світу, життєствердного національного образу світу, цілісного світорозуміння учнів у процесі інтеграції змісту компонентів освітніх галузей “Природознавство”, “Математика”, “Мови і літератури”. Робота колективів шкіл над інтеграцією змісту освіти старшокласників, засвоєння ними дидактичних та методичних засад організації учнів з метою формування у них холистичного світогляду, цілісного світорозуміння, що, згідно з дослідженнями експертів Римського клубу, є “пропуском” вітчизняного суспільства у ХХІ ст. проводилась під час педагогічних рад, методичних нарад.

Враховувалось те, що учні шкіл Дніпропетровської області – 26% від охоплених експериментом 11-класників, найбільш ознайомлені з поняттями “наукова картина світу”, “життєствердний образ світу” у зв’язку з тим, що в цих школах проводився експеримент з впровадження інтегрованого курсу “Природознавство”, продовжувалося використання підручників “Природознавство” (10-11 кл.) та посібника “Методика навчання природознавства в старшій школі”.

Проведено апробацію розроблених матеріалів під час лекцій слухачам Дніпровської академії неперервної освіти та під час участі у Всеукраїнському Круглому столі “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.).

За результатами дослідження підготовлено 6 публікацій.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ ЛІЦЕЇСТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

І. М. Олійник, с. н. с.

У процесі виконання експериментального етапу НДР “Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей” розроблені розділи практичного та методичного посібників відповідно до тематичного плану; на основі закономірностей розвитку літературного процесу (збереження, націленості літератури на утвердження вищих цінностей, періодичності – в почерговій зміні культурно-історичних епох в літературному процесі) розроблено систему запитань з української літератури, що спрямовують навчальний процес з української літератури на формування в учнів профільної школи наукової картини світу та її особистісно значимої складової – образу світу.

Розроблено інтегративний день, який проводиться під керівництвом учителя української літератури, структури узагальнюючого заняття, на якому учні моделюють систему знань з української літератури як складову НКС та образу світу.

У розділі методичного посібника “Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання” викладено підсумкову контрольну роботу для учнів 11 класу (в співавторстві).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Всеукраїнського Круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.).

За результатами дослідження подано до друку 4 публікації.

ДІАГНОСТИКА І КОНТРОЛЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ

В. П. Педенко, м. н. с.

Діагностика процесу формування в учнів наукової картини світу, образу світу проводиться під час вивчення предметів природничо-математичного, літературознавчого циклів учителями названих предметів за допомогою системи запитань, що спрямовують навчальний процес з кожного навчального предмета на формування наукової картини світу, образу світу учнів. Система запитань та очікуваних відповідей на них з кожного предмета подана в практичному посібнику, який використовується учителями-предметниками експериментальних шкіл на уроках, на нарадах перед проведенням інтегративних днів, узагальнюючих занять з предмета, перед проведенням контрольних робіт.

Проведені наради учителів природничо-математичних, літературознавчих предметів, в результаті яких кожен з учителів обґрунтовано виділив питання для контрольних робіт. Наприклад, на уроці математики учні 10 класу відповідали на запитання, які виявляли їхні можливості об'єднання елементів знань з математики в наукову картину світу: 1. Які закономірності природи проявляються в діях над раціональними числами, у формулах функцій? 2. Назвіть основні геометричні поняття. Як можна ввести їх у наукову картину світу, образ світу учня?

Для другої контрольної роботи склалися запитання, які виявляли результати сформованості у десятикласників образу світу: 1. Як ви розумієте термін “Мій образ світу?” 2. Які знання, отримані в 10

класі, ви винесете на модель свого життєствердного національного образу світу?

Кількісний і якісний аналіз контрольних робіт разом з моделлю образу світу учнів подані в основних результатах дослідження.

За результатами дослідження брала участь у Всеукраїнському Круглому столі “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.).

За результатами дослідження подано до друку 2 праці.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ ЛІЦЕЇСТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

Н. І. Білик, докт. пед. наук, с. н. с.


У процесі виконання експериментального етапу НДР “Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей” розроблені розділи практичного та методичного посібників відповідно до тематичного плану; на основі закономірностей розвитку літературного процесу (збереження, націленості літератури на утвердження вищих цінностей, періодичності, яка проявляється в почерговій зміні культурно-історичних епох у літературному процесі) розроблено систему запитань із зарубіжної літератури, що спрямовують освітній процес з цього предмета на формування в учнів профільної школи наукової картини світу та її особистісно значущого складника – образу світу.

Розроблено інтегративний день, який проводиться під керівництвом учителя зарубіжної літератури, структура узагальнюючого заняття, на якому учні моделюють систему знань із зарубіжної літератури як складника НКС та образу світу.

У розділі методичного посібника “Контроль освітніх результатів учнів ліцею в умовах інтегрованого навчання” викладено підсумкову контрольну роботу для учнів 11 класу (в співавторстві).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Всеукраїнського круглого столу “Інтеграція змісту освіти в профільній школі” (м. Полтава, 17.04.2019 р.) та підготовки до видання збірника наукових праць “Технології інтеграції змісту освіти” (головн. ред. В.Р. Ільченко).

За результатами дослідження подано до друку 13 публікацій.



НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ

А. М. Тарара, кан. фіз.-мат. наук

Реєстраційний номер: 0118U003362.

Роки виконання: 2018-2020рр.

Назва пріоритетного напрямку: Науки про життя, нові технології профілактики та лікування найпоширеніших захворювань.

Науковий керівник: А.М. Тарара, кан. фіз.-мат. наук, с. н.с., доц., завідувач відділу технологічної освіти

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

1. Розроблено уперше:

- 3 програми спецкурсів для профільного навчання технологій у старшій школі: “Художнє проектування” “Технології сучасного виробництва”, “Проектування виробів в етностилі”;
- *нові підходи* (способи) формування ефективного змісту навчальних програм та посібників для спецкурсів технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею (урахування багатопільового використання спецкурсів, особливостей діяльності фахівців, на основі сформульованих інноваційних ідей і т. ін.);
- методику ефективного навчання учнів проектуванню й конструюванню об’єктів техніки, сутність якого полягає у створенні розвивального навчального середовища близького до виробничого. Його складовими є: навчально-виробнича технологічна лінія, виставкова зала тощо;
- технологію проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у професійному ліцеї;
- способи вирішення учнями проблемних ситуацій у процесі проектування й конструювання виробів: створення сприятливих умов для генерування ідей, їх аналізу і відбору для себе найбільш ефективних; аналіз схожих проблемних ситуацій з життя та техніки й постановка особистих проблем для їх вирішення; самостійна робота учнів з джерелами інформації з проектування виробів;

- спосіб визначення рівня сформованості проектно-технологічної компетентності учнів у процесі експериментального апробування розроблених науковцями відділу спецкурсів;
 - методику експериментального апробування навчальних програм та посібників для спецкурсів технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею;
 - методику організації особистісно та компетентісно орієнтованого освітнього процесу для реалізації варіативного складника профільного навчання технологій у професійному ліцеї;
 - авторські методики для проведення індивідуально зорієнтованих майстер-класів для виконання творчих проектів з дизайну костюма та ландшафтного дизайну.
2. *Удосконалено* методики розвитку творчого технічного мислення учнів: подолання типових психологічних бар'єрів; навмисне ускладнення завдання для активізації мислення; поділ об'єкта конструювання чи певної проблеми на складові елементи; розгляд предметів і явищ під різним кутом зору.
 3. *Удосконалено* методи розв'язування учнями творчих технічних задач у процесі проектування й конструювання об'єктів техніки: аналізу, формулювання й вирішення творчих технічних суперечностей, стимулювання творчого мислення випадковістю, модифікована морфологічна скринька.
 4. Набули подальшого використання критерії добору змісту навчальних посібників спецкурсів для профільного навчання технологій.
 5. Сформульовано інноваційний підхід для процесу проектування змісту спецкурсів: "З метою більш ефективного використання результатів НДР спроектовані структура і зміст посібників для спецкурсів мають забезпечувати багатоцільове їх використання".
 6. *Обгрунтовано* інтеграційний підхід до проектування варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти.
-

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СПЕЦКУРСІВ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара канд. фіз.-мат. наук

Спецкурси є важливою складовою змісту технологічного профілю навчання старшокласників. Виконання теми НДР "Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї" у відділі технологічної

освіти передбачає створення системи спецкурсів для профільного навчання технологій, визначення методичних особливостей реалізації їхнього змісту у навчальному процесі професійного ліцею.

Нами розроблено навчальну програму спецкурсу для профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування “Проектування і конструювання об’єктів техніки”, яка розміщена на сайті МОН України і є доступною для використання в навчальному процесі в закладах загальної середньої освіти. Автором також розроблено навчальний посібник для зазначеного спецкурсу, зміст якого повністю відповідає навчальній програмі.

Спецкурс “Проектування і конструювання об’єктів техніки” вже обрано деякими школами і з 1 вересня 2018 року впроваджено в навчальний процес як самостійний предмет. Досвід використання вчителями технологій спецкурсу у навчальному процесі, результати експериментального апробування його змісту показують, що він успішно забезпечує виконання завдань профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування. Розглянемо особливості спецкурсу, методичні рекомендації вчителям, які сприяють успішній реалізації змісту спецкурсу в навчальному процесі як самостійного предмета.

1. Основою профільного навчання технологій за змістом спецкурсу “Проектування і конструювання об’єктів техніки” має бути цілісна проектна та наближена до виробничої навчальна діяльність учнів за структурою організації сучасного наукоємного високотехнологічного виробництва: технічні проектування й конструювання, проектування технологічних процесів, технічне оснащення виробництва (в школі – навчальних майстерень), технологія виготовлення, презентація виготовленого продукту. Тому у процесі оволодіння учнями змістом спецкурсу *вчителями шкіль, що обрали цей спецкурс, має бути передбачено діяльність учнів за принципом діяльності виробничих конструкторського бюро, відділу технолога, експериментально макетного цеху, презентаційної зали.*
2. У процесі реалізації змісту спецкурсу “Проектування і конструювання об’єктів техніки” в навчальному процесі необхідно використовувати:
 - інноваційні форми організації навчального процесу: бесіда, творча співпраця учнів у малих групах учнів, ділова рольова гра “Конструкторське бюро” тощо;
 - інтерактивні методи профільного навчання учнів основам проектування і конструювання об’єктів техніки: система “КАРУС” В.О. Моляко, “мозкова атака”, “тіньова мозкова атака”, “синектика”, “використання аналогій” тощо.

3. У процесі проектування спецкурсу “Проектування і конструювання об’єктів техніки” реалізовувався зв’язок із основами знань інших наук (фізики, біології, економіки, загальнотехнічних дисциплін ЗВО тощо) що слід враховувати вчителям у процесі профільного навчання учнів.
 4. Досить важливим у процесі реалізації змісту спецкурсу “Проектування і конструювання об’єктів техніки” є *вміння вчителя* сформулювати уявлення в учнів про важливість забезпечення синтезу технічних характеристик виробу і його естетичних якостей у процесі розроблення старшокласниками творчих проектів.
 5. У процесі навчання учнів за змістом спецкурсу “Проектування і конструювання об’єктів техніки” вони мають добре усвідомити, що процеси проектування і конструювання є два тісно пов’язані між собою процеси створення технічного об’єкта. А творчу діяльність фахівців (а отже, і учнів!) у цьому випадку називають проектно-конструкторською діяльністю.
-
-

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Т. С. Мачача, канд. пед. наук

У процесі дослідження розроблено систему зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов реалізації варіативного складника змісту профільного навчання технологій на засадах компетентнісного підходу.

Зовнішні педагогічні умови

1. Компетентнісно і професійно спрямований зміст структурується за провідними видами діяльності: технічними, сервісними, декоративно-ужитковими тощо. Освітніми конструктами змісту є:
 - *способи проектно-технологічної діяльності* (проектування (художнє, технічне, технологічне), технології реалізації спроектованого, рефлексії);
 - *компоненти предметної проектно-технологічної компетентності* (базовий загальнотехнічний, репродуктивний, творчий);
 - *операційні властивості особистості* (операційно-діяльнісні, ціннісно-сміслові, соціально-комунікативні).
2. Форми організації навчання – колективні, групові, парні, індивідуальні.
3. Методи навчання – словесні, наочні, практичні.

4. Методи учіння – теоретичні (виявлення суперечностей, аналіз й обґрунтування проблем, побудова й оцінка гіпотез, моделювання тощо); емпіричні (пошук й опрацювання інформації, досліди, практичні роботи тощо); методи оцінювання освітніх результатів (експертна оцінка вчителя, однокласників, незалежних фахівців).
5. Засоби навчання (технічне обладнання, цифрові пристрої, навчально-методична література, дидактичні матеріали тощо).
6. Соціокультурне середовище (шкільні майстерні, лабораторії, центри STEM-освіти, творчості, бізнес-компанії, музеї, бібліотеки тощо).

Внутрішні педагогічні умови

1. Зміст проектно-технологічного навчання реалізовується за структурою проектно-технологічної діяльності – способами проектування, технології реалізації спроектованого, оцінювання і самооцінювання результатів навчання.
2. Форми організації учіння – готовність і здатність кожного учня працювати в колективі, групі, парі; самостійна робота.
3. Методи навчання – репродуктивні, конструктивні, творчі.
4. Методи учіння – теоретичні (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, уява, фантазія тощо); емпіричні (маркетингових досліджень, художнього моделювання, конструювання тощо); рефлексивні (аналіз власного досвіду й результатів діяльності, осмислення власних потреб і можливостей, самооцінювання результатів навчання, прогнозування майбутнього освітнього і професійного шляху тощо).
5. Засоби навчання (суб'єктний освітній досвід, природні і діяльнісні здібності, особистісні якості тощо).
6. Внутрішньо особистісне середовище (мотивація, готовність до діалогу, здатність до комунікації тощо).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА” У СТАРШІЙ ШКОЛІ

В. І. Туташинський, канд. пед. наук

Враховуючи новизну змісту курсу “Технології сучасного виробництва”, одним із завдань нашого дослідження є експериментальна перевірка ефективності науково-методичного забезпечення та доступності навчального матеріалу для учнів. З цією метою на констатувальному етапі експерименту було визначено стан технологічної підготовки учнів і проведено експертну оцінку та апробацію розробленого науково-методичного забезпечення в закладах освіти.

Добір загальноосвітніх закладів здійснювався не випадково, а на основі аналізу мережі навчальних закладів з технологічним профілем навчання, вивчення інтересів і намірів учнів щодо вибору профілю навчання і предметів у старших класах, стану матеріально-технічної бази і кадрового забезпечення.

У процесі формувального етапу експерименту перевірено доступність змісту навчання з технологій сучасного виробництва віковим особливостям і рівню підготовки учнів.

Експериментальною перевіркою в реальному навчальному процесі визначено необхідний обсяг і доцільну послідовність вивчення окремих тем, доступність змісту навчального матеріалу для засвоєння учнями 10 (11) класів, оптимальну кількість годин на вивчення кожного розділу і навчального курсу загалом.

У процесі експериментальної роботи враховувалися можливі побічні ефекти, які можуть супроводжувати експериментальну роботу. Для зменшення впливу побічних ефектів контроль рівня навчальних досягнень учнів проводився у звичних для них умовах і вже знайомими їм методами (анкетування, тестування, захист проєктів). Учні попередньо не були ознайомлені зі змістом та рівнем складності експериментальних завдань. Педагогічний експеримент організовувався таким чином, щоб учні не здогадувалися, що беруть участь у дослідженні.

Експериментальне дослідження доступності змісту навчальної програми здійснювалося на основі оцінки рівня проєктно-технологічної компетентності учнів. Коли рівень проєктно-технологічної компетентності учнів виявлявся достатнім, то доступність навчального матеріалу вважалася забезпеченою.

Охоплення експериментальною перевіркою таких складових як: доступність змісту навчальної програми і посібника для учнів з технологій сучасного виробництва; мотиви навчальної діяльності учнів; сформовані в учнів ставлення і цінності; практична підготовленість учнів до проєктно-технологічної діяльності є необхідними і достатніми умовами визначення ефективності розробленого нами науково-методичного забезпечення курсу “Технології сучасного виробництва”.

Як показують перші результати експериментального дослідження, запровадження вивчення курсу “Технології сучасного виробництва” позитивно впливає на підвищення мотивації учіння, зростання рівня проєктно-технологічної компетентності учнів та формування творчого ставлення до праці та інноваційності в діяльності учнів.

“ХУДОЖНЄ ПРОЕКТУВАННЯ” – ЗАВЕРШАЛЬНА СКЛАДОВА РОЗРОБКИ НЕПЕРЕРВНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ

В. В. Вдовченко, докт. філос. в галузі дизайну, с. н. с.

Спецкурс “Художнє проектування” (далі – СХП) для старшої школи розроблено як завершальну складову неперервної національної художньо-проектної освіти (далі – ННХПО), з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективність у навчально-методичних комплексах (основна школа “Основи дизайну” (далі – ОД), 5-9 кл. /2004, 2008/, старша профільна школа ОД, 10-12 кл./2008/, 10-11 /2005, 2010, 2017/, заклади вищої освіти (далі – ЗВО) “Методика викладання образотворчого мистецтва і дизайну”, 2006/). Курс може вивчатися для поглиблення профільного предмета ОД, 10-11 кл. /2017/ або як окремий курс. Варіанти курсу за кількістю годин і обсягом змісту: розширений – 70, базовий – 35, оглядовий – 17.

5 сфер життєдіяльності (далі – СЖ) охоплює більше 40 тисяч професій і структурно відповідає видам дизайну. Завданням ННХПО (пропедевтичний рівень, 5-7 кл. і допрофільний, 8-9 кл.), профільний – 10-11 кл.) є не професійне вивчення одного із видів дизайну, а знайомство з ХП у 6 видах дизайну в проектно-художній діяльності з метою умотивованого вибору найбільш привабливого виду дизайну для оволодіння ним на факультеті дизайну, випускаючій кафедрі у ЗВО. Означені вище завдання обумовили методичні особливості профільного навчання технологій за змістом СХП у старшій школі. Метою спецкурсу є: підготовка учнів за напрямом “Дизайн” у 6 видах дизайну для 5 СЖ: знакові системи – графічний дизайн (далі – ГД) та веб-дизайн (далі – ВД), людина – дизайн костюма (ДК), техніка – промисловий дизайн (далі – ПД), художні образи – дизайн середовища (далі – ДС), природа – ландшафтний дизайн (ЛД). ХП розглядається на: площинних об’єктах у ГД та ВД, об’ємних об’єктах у ДК та ПД, об’ємно-просторових об’єктах у ДС та ЛД. Ознайомлення і оволодіння учнями специфікою ХП у 6 видах дизайну умотивовано спрямує їх на обґрунтоване реальне життєве та професійне самовизначення для вибору подальшого напрямку навчання за обраним видом дизайну у ЗВО.

Завдання спецкурсу: поглиблений розвиток творчих художньо-проектних здібностей учнів; формування стійкої професійної орієнтації учнів під час оволодіння тематичною інформацією; виконання навчально-тренувальних вправ та практичних робіт, творчих проєктів для обраного виду дизайну у ХП; компетентне практичне оволодіння ХП у СЖ та відповідним до них видом дизайну; виховання

художньо-графічної культури під час виконання дизайн-проектів з площинного ХП в ГД та ВД, з об'ємного ХП у ДК, ПД та проектно-художньої культури старшокласника у об'ємно-просторовому ХП у ДС та ЛД; задоволення професійних уподобань на пропедевтичному рівні та обґрунтування подальших освітніх планів старшокласників у процесі поглибленого вивчення структури та сучасних потреб ринку праці із використанням ХП; диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності учнів за видом ХП (об'ємне та об'ємно-просторове) у художньо-проектній навчальній діяльності.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОЕКТНО-ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В. В. Вдовченко, докт. філос. в галузі дизайну, с. н. с.,
Л.М. Дзигаленко, канд. пед. наук,
вчитель технології ЗОШ №20 м. Вінниця*

Розробка старшокласниками проектного задуму у навчальних завданнях спецкурсу “Художнє проектування” (далі – СХП) здійснюється у трьох видах проектування: словесному, колірно-графічному і предметно-пластичному. Фіксація дизайнерського образу виконується учнями в процесі подання: тексту опису майбутнього виробу, декількох варіантів пошукових ескізів та пошукових макетів з легко оброблюваних матеріалів. Прикладні дослідження та експериментальна апробація підтвердили наукове положення: дизайнерська розробка буде найбільш ефективною за наявності креативного сприймання проектної ситуації для розробки, продуктивного комплексного застосування проектантом дизайнерського мислення, творчого художнього конструювання в образотворенні проектного рішення, з урахуванням видів відображення та сприйняття дизайну проекту на основі чуттєвого пізнання розробником та споживачем.

За результатами 20-річного фундаментального та прикладного дослідження, нами узагальнено означене вище теоретичне положення у моделі “Взаємодія у старшокласників психологічних компонентів навчальної проектно-художньої діяльності” (проф. Вдовченко В.В., 2019). Досліджено та експериментально апробовано у педагогічній практиці на експериментальних майданчиках Інституту педагогіки НАПН України синтез взаємовідповідності нижче означених складових.

1. Єдність і взаємодія трьох компонентів за типами мислення (за Мілеряном Є.О.): понятійного, образного, наочно-дійового.

2. Типів сприймання (абстрактного, емоційного, конкретного) для художнього конструювання в проектних образах: фантазії, футуристичні проекти; зорові візуальні образи; тактильні, динамічні образи.
3. Компоненти мисленневої діяльності (за Перепелицею П.С.): вербально-понятійні, наочно-образні, предметно-практичні.
4. Чуттєве пізнання, як необхідна умова формування будь-якого уміння. Сенсифікуючий вплив трудової діяльності (за Ананьєвим Б.Г.) на: слух; зір; смак, кінестезія.

Отже, художньо-проектна діяльність, спрямована на розробку і матеріальне втілення дизайнерських образів буде ефективною за умови взаємодії у старшокласників психологічних компонентів у навчальному проектуванні. Навчальне проектування спецкурсу “Художнє проектування” спрямоване на пошук нової сутності об’єкта творення, сприяє становленню високої художньо-проектної культури учнів шляхом комплексного поєднання взаємодії психологічних компонентів зі створення нових конструктивних та ергономічних рішень.

НАПРЯМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ВИБОРУ УПОДОБАНЬ У ПРОЕКТНО-ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*В. В. Вдовченко, докт. філос. в галузі дизайну, с. н. с.,
Н.М. Сорочан, заст. директора ліцею
податкової та рекламної справи №21 м. Києва*

Вибір структури напрямів для профорієнтаційних уподобань здійснено в процесі багаторічного експериментального педагогічного моделювання, узагальненого під час розробки спецкурсу “Художнє проектування” (далі – ХП). Модель “Структура напрямів для профорієнтаційного вибору уподобань у проектно-художній діяльності” (проф. Вдовченко В.В., 2018) має такі складові:

1. Види праці у галузі дизайну (розумова, технічна, художньо-проектна).
2. Переважання типу сприймання у різних видах дизайнерської діяльності: мисленнево-абстрактне – у науково-пошуковій навчальній діяльності, конкретно-дійове – у технічних видах проектування, емоційно-чуттєве – у художніх видах проектування.
3. Основні типи сприймання навчальної інформації учнями: абстрактний, аудіальний – “слухачі”; конкретний, кінестетичний, тактильний – “діячі”, емоційний, візуальний – “глядачі”
4. Основні сфери професійної діяльності людини: інформаційні знаки, природа, техніка, людина, художні образи.

5. Типи професій відповідно до сфер життєдіяльності: інтелектуальний, реалістичний, соціальний, художній.
6. Художнє проектування у видах дизайну: графічний, веб, ландшафтний, промисловий, одягу, середовища (екстер'єрів, інтер'єрів).
7. Компоненти вербальної компетентності застосовувати основні поняття дизайну в навчальній предметно-перетворювальній діяльності: мовленнєво-розрахунковий, вербального супроводу художньо-проектного етапу проектування, вербального супроводу предметно-маніпуляційних дій учнів.

У ХП важливу роль відіграє дизайнерське мислення (далі – ДМ), спрямоване на взаємодоповнення функціональності і естетичності виробу, синтезуючи в собі евристичне, художньо-образне, раціонально-логічне та аналітичне мислення. Навчальні завдання та вправи із формування ДМ за означеною вище структурою подані нами за видами дизайну. Основні види та рівні ДМ ми розглядаємо за такою класифікацією: теоретичне понятійне, теоретичне образне, наочно-образне, наочно-дійове. Художньо-проектні предметні компетентності: самостійно виявляти художньо-проектні проблеми, суперечності між наявними і потрібними образами та формами, колірно-графічним рішенням; художньо мислити, синтезуючи складові мислення: евристичне, художньо-образне, раціонально-логічне, аналітичне; формулювати художньо-проектні завдання, концептуальні пропозиції, рішення, аналізувати варіанти художньо-проектних завдань, концептуальних пропозицій, рішень; знаходити обґрунтоване художньо-образне рішення для проектування; застосовувати предметні компетентності в нових художньо-проектних ситуаціях; розробляти нову якість, образ, форму, колір, графіку в знайомому об'єкті для нового ХП; комбінувати, синтезувати раніше засвоєні способи художньо-проектної діяльності в нові (синтетичне, комбінаційне мислення).

СИСТЕМА ПРОЕКТНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В. В. Вдовченко, доктор філос. в галузі дизайну, с. н. с.

З. В. Поліщук, м. н. с.

Спецкурс “Художнє проектування” (далі – СХП) має науково обґрунтовану систему проектних завдань для формування художньо-проектувальних компетентностей (далі – ХПК). СХП зорієнтований на образно-графічний, художньо-проектний, проектно-технологіч-


ний, компетентнісний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи в процесі виконання системи проектних завдань для формування ХПК, дає змогу учням оволодіти сучасними видами – словесного, колірно-графічного та предметно-пластичного проектування у 6 видах дизайну з допомогою традиційних та електронних засобів навчання, засвоїти практичні навички втілення дизайнерського проектного задуму за допомогою особистісно-зорієнтованих матеріалів і технік в оригінальному художньо-графічному проекті та пошуковому макеті, ексклюзивному виробі, набувши при цьому предметну проектно-технологічну компетентність. Комплекс ХПК, якими оволодівають учні під час виконання:

1. Типів художньо-проектувальних завдань: мовленнєво-розрахункових, зображувальних, наочно-дійових.
2. Груп проектувальних завдань:
 - 1) словесних – аналізувати умову завдання з використанням схеми, креслення, зразка, моделі, порівнювати результати з вимогами, оцінювати своє рішення;
 - 2) графічних – виконувати начерки, креслення, схеми;
 - 3) предметно-пластичних – виконувати предметно-перетворюючі технологічні переходи, операції під час виготовлення моделі, макету виробу.

Результатом вивчення СХП, чільне місце в якому займають проектні завдання, є: художньо-графічний та пошуковий макет, дослідний зразок. СХП є підсумковим та узагальнюючим у ЗНЗ за напрямом “Дизайн”.

Художнє проектування ми розглядаємо як міждисциплінарну художньо-проектну діяльність, у якій забезпечується синтез наукових знань, технічної творчості і художньо-образного мислення. ХП створює предметне докілья на засадах краси і доцільності. Засобами ХП розробляються нові предметно-пластичні форми, послуги у всіх сферах життєдіяльності людини. Зміст СХП втілюється методом художніх навчальних проектів.

СХП має систему проектних завдань з оволодіння проектуванням, як триступеневим процесом; засвоєння композиційних закономірностей формоутворень, кольорознавства, матеріалознавства. Вважаємо за необхідне – розмежування вчителями технологій функцій навчального (у ЗНЗ, ЗПО, ЗВО) і промислового ХП (на виробництві). Метою професійного проектування є створення високоякісного виробу для промислового виробництва та сфери послуг. Основною метою навчального ХП у старшій школі є оволодіння всіма етапами навчального проектного процесу і технологією виготовлення об’єкту проектування – в проектній документації, макеті, моделі, пошуковому зразку.



НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О. М. Горошкіна, докт. пед. наук

Реєстраційний номер: 0119U001262.

Роки виконання: 2019-2021

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: О.М.Горошкіна, докт. пед. наук, провідний науковий співробітник відділу профільного навчання

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Відповідно до завдань пошуково-моделювального етапу дослідження

Розроблено програму дослідження;

Обґрунтовано концептуальні засади розроблення науково-педагогічного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання;

Визначено психолого-педагогічні чинники і дидактико-педагогічні умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти;

Проведено констатувальний експеримент, У результаті якого виявлено проблеми і труднощі вчителів із реалізації компетентісного підходу;

Обґрунтовано педагогічні засади формування ключових компетентностей учнів в освітньому процесі;

Проведено Міжнародну науково-практичну конференцію “Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти” (4 листопада 2019 року).

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. М. Горошкіна, докт. пед. наук

Оновлення системи української освіти зумовило кардинальні зміни в усіх її ланках. Переосмислення змісту, мети й завдань шкільної освіти сприяло зосередженню уваги науковців і вчителів-практиків на розвиткові й саморозвиткові суб'єктів освітнього процесу, досягненні результатів, необхідних для комфортного входження учнів у соціум, готовності відповідати на виклики ХХІ століття. Для розв'язання завдань, передбачених Законом України "Про освіту", Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, стратегічним документом "Нова українська школа", необхідно всі потужні ресурси шкільних предметів спрямувати на формування визначених документами ключових компетентностей учнів, що сприятимуть їхньому професійному становленню, забезпечать успішність і конкурентоспроможність. Розв'язати окреслені завдання зможе лише компетентний учитель, який сам володіє всіма означеними компетентностями й має науково обґрунтований та експериментально перевірений інструментарій для успішного їх формування в учнів. У цьому контексті надзвичайно гостро постало питання підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів, розроблення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. Наукові дослідження мають допомогти подолати низку суперечностей між: рівнем вимог сучасного суспільства до рівня освіти випускників закладів середньої освіти і станом теоретичного й методичного забезпечення освітнього процесу в аспекті формування ключових компетентностей учнів; необхідністю реалізації вимог нормативних і стратегічних освітніх документів та недостатньою розробленістю відповідного науково-методичного забезпечення, що не дає змоги швидко й адекватно розв'язувати труднощі, які виникають у вчителя під час формування ключових компетентностей здобувачів освіти; різноміслюванням змісту ключових компетентностей учнів, їх ознак, структури та необхідністю розроблення спільної стратегії формування означених компетентностей учителями-предметниками; зміною наукової парадигми педагогічних досліджень, наявними інноваційними тенденціями розвитку

предметних методик та необхідністю оновлення методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Теоретичними засадами підготовки вчителя до реалізації компетентнісного підходу визначено концептуальні положення розвитку сучасної освіти, дослідження вікової, когнітивної психології, психодидактики щодо конструювання освітнього процесу з урахуванням психологічних особливостей його суб'єктів, педагогіки з питань розвитку професійної діяльності вчителя та ін.

МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В. І. Доротюк, канд. псих. наук

Компетентнісно орієнтоване навчання повинно забезпечити учням зв'язок навчання з життям, а виховання – з особистісними мотивами. У цьому контексті логічним є питання: як знайти правильну мотивацію? Педагог у класі стикається з тим, що діти, несхожі один на одного, почасти з'єднані в колектив тільки умовами і вимогами школи та виконанням цих вимог. Компетентнісно орієнтоване навчання потребує розкриття особистісної своєрідності кожного учня, ознайомлення з його цінностями і пошук такої мотивації, яка викликала б у нього бажання навчатись і працювати. На сьогодні існує кілька теорій і законів мотивації, крім відомої науковому загалу Маслоу. У процесі дослідження було з'ясовано, які з них (хоча всі вони заслуговують на вивчення та використання) є ефективними в освітньому процесі, зокрема: теорія Хайдера (1948 р.), теорія когнітивного балансу; теорія когнітивного дисонансу Фестінгера (1957 р.) та закон Єркса-Додсона, що визначає оптимум мотивації, оскільки надзвичайно висока мотивація шкодить діям так само, як і надзвичайно низька. Тож учителям для досягнення потрібного результату від учня необхідно вміти визначити й підтримувати середній рівень мотивації.

Сучасні вчені визнають, що внаслідок того, що ми не вивчаємо особистісні якості учня, його пізнавальні можливості, – продуктивність уроку становить не більше 15% ККД (Г. Щедровицький). Компетентнісно орієнтована освіта зумовлює формування ключових компетентностей учня шляхом розвитку його особистості. Але розвиток особистості – безкінечний і нерегульований процес. Тож постає необхідність визначити критерії його достатності, наявні в

психології чи педагогії. Відповідь знаходимо в аналізові й використанні теорій і законів мотивації, побудові на їх базі мотиваційного плану, різноманітного за формами і методами, який урахує динамічні зміни та програмує час і ресурси на корекцію мотивів окремих учнів. Ми (вперше в Україні) розробили методiku адаптації теорій та законів мотивації в шкільну практику, яка дасть учителям змогу виховувати прагнення до пізнання предмета і довкілля. Дж. Равен проводив опитування вчителів, учнів, батьків та роботодавців у школах Європи та США щодо того, яких результатів вони очікують від компетентнісно орієнтованого навчання. Аналіз відповідей уможливив висновок, що до результатів відносять передусім: розвиток в учнів самостійності, упевненості у собі і відповідальності за свої вчинки; професійне самовизначення. Школа має навчити здобувачів освіти елементів самоаналізу та самоконтролю в соціокультурному середовищі. Таким виявився соціальний та державний запит на випускника. Тож ідеться не про опанування предметів, а про формування відповідальної особистості. З огляду на це головними умовами компетентнісно орієнтованого навчання визначаємо наявність розвивального освітнього середовища і сформованість мотивації учнів до активного саморозвитку. Отже, мотивація є необхідним інструментом для реалізації освітніх завдань.

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

М. І. Піддячий, докт. пед. наук

Формування ключових компетентностей учнів старших класів спрямоване в бік когнітивної (знанневої) підготовки, ігноруючи операційно-технологічний (діяльнісний) складник психологічної сфери, що спричинило культ здобування знань без умілого застосування їх на практиці. Як наслідок такої організації підготовки до життя та праці – зниження вироблення соціально значущого продукту праці через погіршення якості продуктивних сил.

Розгляд заявленої теми передбачає застосування методів, як-от: аналіз філософських, психолого-педагогічних теоретичних джерел; вивчення та узагальнення досвіду соціально-професійного розвитку; теоретичного дискурсу, побудова змістової схеми (щодо процесу підготовки особистості до праці). У результаті цього: 1) передбачається заміна чинної знанневої навчально-виховної парадигми на соціально-професійну з максимальною активністю особистості;

2) уперше розроблено зміст поняття “соціально-професійний розвиток особистості”.

Запропоноване розроблення орієнтоване на утвердження пріоритету чинників, спрямованих на гармонізацію психологічної сфери особистості в процесі її становлення на вікових етапах. При цьому в умовах загальної середньої освіти ми рекомендуємо спиратися на розуміння сутності складників багаторівневої системи соціально-професійного розвитку, запропонованих у вигляді: природа і сутність людини; гуманітарна безпека; особистість; праця; ринок праці; громадянське суспільство; освітні моделі й системи; продуктивні сили; учитель; свідомість, єднання та патріотизм; психологічний досвід; розвиток, зростання, дозрівання; компетентності; соціально-професійний розвиток особистості. У зв'язку з цим особливого значення в процесі становлення старшокласника набуває забезпечення єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики. Успішність цього процесу гарантує розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, які в процесі життя разом із формуванням якостей успішного засвоєння здобутих знань створюватимуть умови для системного їх використання на побутовому, професійному та соціальному рівнях, що стимулює вмотивованість особистості до розвитку впродовж життя через формування рівнів компетентностей.

Компетентності учнів старших класів є набутою в результаті діяльності характеристикою, що сприяє успішному їх входженню в суспільне життя і працю. Їх розглядаємо як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи в процесі саморозвитку досвід успішної діяльності в певній сфері. Одним із засобів, який допоможе вирішити частку окреслених завдань, є система соціально-професійного розвитку особистості на етапах вікового становлення.

ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ф. Г. Левченко, канд. пед. наук

Суспільству, що перебуває у динамічному розвитку, потрібні освічені, моральні, винахідливі люди, здатні самостійно приймати відповідальні рішення, бути мобільними, динамічними, конструктивними фахівцями, володіти розвиненим почуттям відповідальності за долю країни.

Виконання зазначених вимог потребує підготувати вчителя, здатного вирішувати визначені соціально-педагогічні завдання. Однак аналіз психолого-педагогічних і соціологічних досліджень і реальної шкільної практики показують, що учитель не готовий до вирішення цих завдань, бо професійна компетентність сучасного вчителя та його ментальність недостатньо відповідають вимогам модернізації базової освіти.

Результати дослідження показали, що усвідомленням недостатності досягнутих результатів і бажанням їх поліпшити керуються в своїй інноваційній діяльності – 20% педагогів; високим рівнем професійних досягнень, сильною потребою в досягненні високих результатів – 20%; потребою в контактах з цікавими, творчими людьми – 53,3%; бажанням створити нову, ефективну школу для дітей – 20%; потребою в новизні, оновленні, зміні обстановки, подоланні рутини – 26,6%; потребою в лідерстві – 6,6%; потребою в пошуку, дослідженні, кращому розумінні закономірностей – 20%; потреба в самовираженні, самовдосконаленні – 20%; відчуттям власної готовності брати участь в інноваційних процесах, упевненістю в собі – 20%; бажанням перевірити на практиці отримані знання при нововведеннях – 6,6%; потреба в ризику – 0%; матеріальними причинами: підвищенням заробітної плати, можливістю пройти атестацію тощо – 46,6%; прагненням бути поміченим і гідно оціненим – 40%.

Ефективним засобом удосконалення професійної діяльності вчителя є розробка відповідного науково-методичного забезпечення. Під науково-методичним забезпеченням розуміємо сукупність форм і методів, що сприяють підвищенню рівня фахової підготовки вчителя. Цей вид забезпечення включає вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні і групові завдання, практикуми, семінари та ін. Це створення умов для формування творчої особистості педагога і підтримки професійної форми його діяльності. Забезпечення цих умов сприяє розвитку у вчителя педагогічної системи, в якій він виявляє себе помічником дослідницької діяльності учнів, а також виробленню педагогічної техніки як помічника у творчій діяльності учнів, спрямованої на послідовне досягнення її творчої продуктивності.

Використання науково-методичного забезпечення сприяє: підвищенню рівня професійної діяльності вчителів, їх методичної майстерності; підвищенню рівня педагогічної майстерності вчителя для реалізації ідей компетентісно орієнтованого навчання; укладанню комплексу методичного забезпечення, що відповідає вимогам навчальних стандартів, сприяє формуванню компетентності учнів; розвитку професійної компетентності, творчої індивідуальності вчителя.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В. П. Чудакова, канд. псих. наук

У процесі модернізації сучасної освіти актуальним є дослідження проблеми науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності – одного з ключових факторів підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання. Особливого значення це питання набуває в умовах інноваційних трансформацій освіти, про що свідчать зазначені нижче законодавчі ініціативи. У Законі України “Про освіту” (2017) наголошено, що метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. У Концепції “Нова українська школа” зазначено, що випускник нової української школи – це: цілісна всебічно розвинена особистість, інноватор, здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями.

У сучасних соціально-економічних умовах роботодавці зацікавлені в таких випускниках закладів загальної середньої освіти і закладів вищої та професійної освіти, які мають високий рівень компетенцій: інноваційних, адаптивних, соціально-професійних, інтелектуальних, психолого-педагогічних, інформаційно-комунікаційних тощо.

Саме тому особливого значення набуває актуальність та важливість вивчення і вирішення означеної проблеми. Для того, щоб підготувати вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання, необхідно визначити і сформувати ключові компетентності в учнів, однак насамперед ними повинен оволодіти й сам учитель, адже не можна навчити когось того, у чому сам не компетентний.

Задля здійснення ефективної трансформації в учнів у процесі формування ключових компетентностей вчителів необхідно здобути об'єктивні наукові знання про їхні індивідуальні особливості, що зумовлює оволодіння інструментарієм психологічної діагностики та корекційно-розвивальними методами. У цьому контексті особливої уваги потребує вивчення питання науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості. Його відображення реалізовано у процесі виконання наукового дослідження автором публікації.

Задля вирішення зазначених вище суспільно значущих проблем ми запропоували авторську комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності. З метою її реалізації розроблена, адаптована і впроваджена авторська “Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності” (далі “Технологія”). Вона складається із двох взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних моделей, що відповідають діагностувальному етапу (пошуковому та констатувальному) та корекційно-розвивальному (формуальному) етапу дослідження, а саме: “1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості” та “2 Корекційно-розвивальна модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу “Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності”. “Технологія” містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний. Для її реалізації дібрані та розроблені методики психодіагностики, освітні програми; започатковано освітньо-дослідницький проект “Академія конкурентоздатного інноваційного лідера ПРОФІ”, в рамках якого здійснено експертизу та корекцію формування компетентностей конкурентоздатності особистості (у форматі тренінгу, коучингу і консультаційної сесії), зокрема: інноваційності, комунікативної компетентності; стресостійкості та здатності до швидкої адаптації; самоусвідомлення себе і рефлексії; вирішення конфліктів; постановки та досягнення стратегічних та тактичних цілей (цілевизначення); самодіагностики тощо.

Упровадження “Технології” дасть змогу вирішити суспільно значуще завдання – сформувати конкурентоспроможну інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності. Змінність, трансформація, динамізм перестають бути винятком, а стають правилом, закономірністю, сутнісною ознакою функціонування сус-

пільства і кожного його члена в ХХІ столітті. Тож українське суспільство загалом, а освіта зокрема мають підготувати людину до життя в нових швидкозмінних умовах, *сформувати конкурентоздатну інноваційну особистість*. Тільки в цьому випадку ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. Г. Доротюк, н. с.

У процесі роботи над темою було досліджено умови реалізації компетентнісного навчання, зокрема організацію освітнього середовища: яким чином повинно бути організоване освітнє середовище, щоб воно спонукало учня до розвитку власних здібностей і розкриття творчого потенціалу? Зрозуміло, що без створення умов для особистісної самореалізації учня в освітньому закладі, не може йти мова про отримання компетентностей. Отже, перед педагогічним колективом школи поставлено завдання з організації навчально-виховного середовища на основі диференціації, з урахуванням особистісних програм розвитку кожного учня і пошуком педагогічного інструментарію для виконання цих програм. З'ясовано, що таке середовище має:

1. Виступати гарантом формування ключових компетентностей та задоволеності учнями освітнім процесом.
2. Бути гнучким, змінюватись залежно від зовнішніх умов та корелювати з поставленими завданнями компетентнісного навчання.
3. Допомогати оптимально використовувати навчальний простір і час.
4. Сприяти самоактуалізації і самореалізації особистості.
5. Гармонізувати відносини між суб'єктами освітньої діяльності, роблячи їх більш продуктивними.

Освітнє середовище кожного колективу поряд з загальними вимогами має індивідуальні характеристики: якість педагогічного складу, рівня інтелекту і направленості творчого потенціалу дітей, різна мотивація, ціннісні орієнтації, психічні якості дітей і педагогів.

Головною метою його повинен стати психічний розвиток учня.

Виходячи із викладеного, можемо зробити такі висновки:

1. Підготовка вчителя має включати в себе психологічну грамотність і компетентності.
2. Педагог повинен усвідомлювати, на які психологічні закономірності і особливості розвитку учня він спирається при формуванні освітнього середовища.

3. Учитель має знати, що таке освітнє середовище і його різновиди.
4. Володіти умінням реалізувати гармонічні методи взаємодії з різними суб'єктами освітнього середовища.
5. Отримувати задоволення від професійної діяльності.

Отже, для організації ефективного освітнього середовища необхідно знати його загальні характеристики, мати відповідну психологічну підготовку, володіти технологією його створення та враховувати реальні фактори роботи конкретного освітнього закладу. Для компетентнісно орієнтованого навчання освітній простір є основою його забезпечення.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ДО КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В. В. Рогоза, н. с.

Однією з ключових умов становлення компетентнісно орієнтованої моделі освіти є поступовий відхід від предметної моделі навчання. Технологія переходу школи на нову компетентнісно орієнтовану модель освіти містить здійснення таких кроків:

1. Зміни в методиці викладання.
2. Зміни в діяльності вчителя і учня.
3. Зміна позиції вчителя.
4. Зміна вимог до учнів.
5. Організаційні зміни форм навчальної діяльності.
6. Переорієнтація на формувальну систему оцінювання індивідуального прогресу (рівня розвитку інтелекту особистості і сформованості її компетентностей).

Модель компетентнісно орієнтованої освіти передбачається реалізувати через здійснення таких напрямів діяльності: покрокове здійснення технології переходу з предметної моделі освіти на компетентнісно орієнтовану модель; проектування і створення розвивального середовища шкіл; індивідуалізація (проектування і реалізація індивідуальних траєкторій) навчання; проектування та апробація системи оцінювання індивідуального прогресу учнів; психолого-педагогічний та навчально-методичний супровід розвитку освітнього процесу і всіх його суб'єктів; створення системи методичної роботи, орієнтованої на результат (професійні компетенції та творчий потенціал педагогів).

Основними критеріями оцінки очікуваних результатів реалізації моделі компетентнісно орієнтованого навчання визначено:

1. Розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин, загального клімату в школі.

2. Розвиток позитивної мотивації навчання.
3. Домінування позитивних настанов і стилю відносин між вчителем і учнями.
4. Збагачення структури освітнього середовища: збільшення кількості і поліпшення якості діяльності його складників.
5. Збільшення форм навчальної діяльності, орієнтованих на самостійність учня.
6. Збільшення кількості індивідуальних планів і траєкторій навчання.
7. Перехід на психолого-педагогічний та навчально-методичний супровід розвивального компонента освіти.
8. Переорієнтація системи методичної роботи на результат.
9. Компетентне управління переходом до нової моделі освіти.
10. Підвищення рівнів знань, інтелектуального розвитку та сформованості ключових компетентностей учнів.

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

М. Д. Тишковець, м. н. с.

У процесі реалізації пошуково-моделювального етапу наукового дослідження ми визначили такі дидактико-педагогічні умови реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти:

- досягнення мети повної загальної освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для здійснення успішної життєдіяльності;
- компетентісно орієнтоване навчання можливе у разі чітко організованого освітнього процесу як системи науково-методичних і педагогічних заходів, де взаємодіють і функціонують усі його складники.

Було досліджено, як залежить реалізація компетентісного підходу від умов формування змісту освіти. Зокрема, ми дослідили такий засіб, як підручник і реалізований у ньому зміст освіти. У процесі дослідження встановлено, що спрямованість змісту освіти на формування компетентностей на сьогодні недостатньо реалізується засобами підручника. Це пов'язано, на нашу думку, у певному дисбалансі між загальними вимогами і конкретними можливостями підручника. Насамперед має бути чітке уявлення (концепція) “що”

і “як” може формуватися засобами підручника з конкретного предмета. А для цього потрібно ще на етапі формування змісту закладати й розподіляти між предметами їх “предметний” і “міжпредметний” зміст, виокремити основні й потенційні ключові компетентності, які можуть найбільш ефективно формуватися засобами відповідного предмета.

Структура, зміст, методичний та організаційний апарат компетентнісно орієнтованого підручника надає йому функцію формування ключових компетентностей, якщо за його допомогою можна організувати освітній процес спрямований на результат освіти в діяльнісному вимірі.

Також ми дослідили, як розвиваються поняття “ключові” й “предметні” компетентності. Для цього було проаналізовано нормативні документи, зокрема Закон України “Про освіту”, Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, державні стандарти освіти, фахові публікації. З’ясовано, що у нормативних документах більше уваги зосереджено на формуванні суто ключових компетентностей. У фаховій літературі залишається традиційно “формування ключових і предметних компетентностей”. Зосередження уваги на формуванні ключових компетентностей ми вважаємо більш виправданим і таким, що визначає сутність самої ідеї компетентнісного підходу. На нашу думку, мають відбутися зміни у розробленні традиційних предметних методик навчання, у системі підготовки й перепідготовки учителів, зокрема у системі підвищення кваліфікації.



ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЦЕНТРІВ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

О. М. Онаць, канд. пед. наук, с. н. с.

Реєстраційний номер: 0118U003365

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Управління та економіка освіти. Проблема дослідження: Взаємодії суб'єктів державно-громадського управління в умовах децентралізації функціонування опорних закладів освіти і об'єднаних територіальних громад.

Науковий керівник: О. М. Онаць, канд. пед. наук, с. н. с., завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні засади та економічні умови функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації освіти як центрів управління в умовах чинної нормативно-правової бази на засадах теорії активних систем: наукові підходи, принципи, закономірності, умови та чинники, механізми. Науковими підходами нами обрані: системний, системно-кібернетичний, синергетичний, полісуб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, культурологічний; провідними принципами обрано такі: принцип нового синергетичного світорозуміння організації державно-громадського управління, який зумовлює нове бачення та синергетичний ракурс розуміння суб'єктами державно-громадського управління освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища; принцип компліментарності (додатковості); принцип “розростання малого” або підсилення флуктуації; синергетичний принцип врахування внутрішніх тенденцій розвитку активних систем із визначеною метою; принцип партнерської взаємодії; принципи державно-громадського та державно-приватного партнерства. Розроблено та теоретично обґрунтовано концепцію формування довіри в сучасній школі, систему державно-громадського управління розвитком ЗСО в малих містах України на дитино(людино)центристських і довірчо-партнерських засадах, на системному, діяльнісному, компетентнісному, аксіологічному, особистісному наукових підходах та принципах довіри, професіоналі-

зації, етики, рівноправності суб'єктів-партнерів; визначено методологічні основи побудови концептуальної моделі та обґрунтовано авторську концептуальну модель системи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України, що включає субмоделі: учня-Людини, гідного довіри та інноваційного розвитку тринарної системи “дитина – школа – громада”, що має три вектори інноваційного розвитку через етапи її реалізації; виявлено специфіку функцій відділу освіти розвитком ЗСО в малих містах і в умовах адміністративно-територіальної реформи; розроблено алгоритм реалізації освітньої політики на місцевому рівні (підготовчий етап, етап реалізації та етап оцінювання результатів реалізації освітньої політики).

Важливим організаційно-педагогічними та економічними умовами та чинниками є: проектування і моделювання; забезпечення ефективної взаємодії у продуктивній професійній діяльності; різнорівнева науково-методична робота; програми особистісного і професійного зростання педагогічного працівників; мотивація; забезпечення творчої професійної діяльності та академічної свободи; економічна підготовка керівництва ОЗО та працівників формування здатностей і мотивації своєчасно виявляти, осмислювати та усувати практично проблеми економічного характеру; уміння приймати обґрунтовані управлінські рішення та нести відповідальність за їх реалізацію; розвивати в собі підприємницький хист та орієнтацію на успіх у фінансово-економічній діяльності. *Механізмами* є: раціональний добір та розстановка кадрів; навчання та самоосвіта; моніторинг, самооцінка та оцінювання, орієнтація на результат; стимулювання; делегування повноважень; використання інноваційних технологій, форм, методів, способів керування по вертикалі, горизонталі; удосконалення оргструктури, інформаційне, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення; науково-методичний супровід;

Виявлено тенденції децентралізації управління освітою: децентралізація в управлінні освітою відбувається спільно з процесами децентралізації влади, політичної демократизації, фінансової децентралізації – в освіті детермінує делегування повноважень і відповідальності органам місцевого самоврядування; компетенції органів державної влади та органів місцевого самоврядування у сфері освіти визначаються з урахуванням інтересів громадян на якісну освіту європейського гатунку, із врахуванням специфіки регіону; створення та функціонування опорних закладів в умовах децентралізації надає цим закладам специфічних функцій, які потребують подальшого вивчення та обґрунтування їх доцільності; реальне впровадження шкільної автономії в загальній середній освіті та рівні забезпечення

автономії, зокрема в опорних закладах освіти, потребують нормативно-правового, ресурсного забезпечення та готовності органів державного управління передати повноваження закладам освіти;

Обгрунтовано сутність, структуру і специфіку феномену ефективності управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації;

Доведено, що для визначення ефективності управління об'єктами, процесами, системами як об'єктами моделювання та вивчення в різних галузях науки доцільно розробляти та використовувати теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження, проваджувати факторно-критеріальні, математичні та інші види моделей;

Обгрунтовано та розроблено моделі та субмоделі: модель організації управління опорними закладами освіти різної структури; субмодель шкільної автономії в опорних закладах освіти та субмодель комплексного механізму управління; субмодель підсистеми ресурсного забезпечення;

Визначено критерії та науково-методичну основу оцінювання ефективності державно-громадського децентралізованого управління опорними закладами освіти на основі побудованої факторно-критеріальної моделі оцінювання.

РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Л. М. Калініна, докт. пед. наук, проф.

Державна політика України у сфері місцевого самоврядування в інтересах народу надала змогу стартувати реформам у різних соціальних сферах демократичними методами, і в галузі освіти, зокрема. Децентралізація в освіті розпочалася з 2014 року в межах чинної Конституції України та сформованого нового законодавства: Закону України “Про добровільне об’єднання територіальних громад” (2015 р.), Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні (2014 р.), Плану заходів щодо її реалізації Концепції, Законів про внесення змін до Бюджетного та податкового кодексів України та ін., які надали можливість розпочати формування базового рівня місцевого самоврядування, а також Закону України “Про освіту” (2017) та інших спеціальних законів.

Децентралізація в освіті визнана в Європейському звіті про якість освіти (2002 р.) однією з п’яти ключових проблем майбутнього розвитку демократичного суспільства і є однією з головних трансформацій в освіті, починаючи з останньої чверті ХХ століття, оскільки

в прийнятті управлінських рішень та їх ухвалі повинні брати участь безпосередньо замовники освіти – громадяни, громадські інститути, держава, тобто ті, кого торкаються їх наслідки.

Децентралізація управління освітою в країні відбувається спільно з процесами децентралізації влади, політичної демократизації, фінансової децентралізації шляхом ефективного використання доходів державного і місцевих бюджетів об'єднаних територіальних громад (далі ОТГ) на основі аналізу практики переходу багатьох країн світу, зокрема країн ЄС та США, до демократичних суспільств і суспільно-економічних трансформацій у них. До сфер відповідальності та прав на прийняття рішень органів місцевого самоврядування віднесено: створення умов для здобуття дошкільної освіти шляхом формування і розвитку мережі закладів освіти; створення та утримання мережі закладів загальної середньої освіти та їхніх філій; прийняття спільних рішень про організацію здобуття початкової, базової та профільної середньої освіти в закладі освіти (його філії); забезпечення підвезення здобувачів освіти до нього і у зворотному напрямі, з урахуванням потреб і пропозицій територіальних громад на пільгових умовах у визначених ними порядку і розмірах за рахунок видатків відповідних місцевих бюджетів та ін; замовлення підготовки педагогічних працівників; реалізацію освітніх програм неформальної освіти для батьків; проведення інших заходів; формування освітньої політики на місцевому рівні.

З 2014 року до нині в Україні було створено 878 об'єднаних територіальних громад, як адміністративно-територіальних одиниць, у яких проживає 9 млн громадян та визначено їх повноваження; відбулося зростання місцевих бюджетів “на 165,4 млрд. грн: з 68,8 млрд. у 2014 до 234 млрд грн”, тобто, за підтримки 60 % українців [1]. В умовах децентралізації в освіті законодавчо визначено опорний заклад освіти (hubschool), що включає філії, їх засновників (співзасновників) – представницькі органи місцевого самоврядування, ОТГ, районні ради, організаційно-правові засади їх функціонування та ресурсного забезпечення, освітні округи, розпочато раціоналізацію мережі закладів освіти. Відбулося створення мережі опорних закладів освіти, їх кількість становить 793, у яких 1284 філії, де навчаються 347 175 учнів. У ОТГ відкрито 343 опорних закладів освіти і 551 філія, в яких навчаються 143 548 учнів. До опорних закладів підвозяться 66 237 учнів, із них 31661 в ОТГ.

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з

особливими освітніми потребами. Відкрито 1220 класів із інклюзивним навчанням (796 учнів у них), із них 478 класів у ОТГ (682 учня у них). Створення опорних закладів в умовах децентралізації у сфері освіти надає цим закладам специфічних функцій, які потребують подальшого вивчення та обґрунтування їх доцільності, що мають бути враховані при обґрунтуванні організаційно-педагогічних і економічних засад їх функціонування, які будуть спрямовані на забезпечення ефективного управління ними.

Отже, децентралізація в освіті – напрям реформування сфери освіти і модернізації управління освітою; принцип, спосіб організації управління освітою, який детермінує делегування повноважень і відповідальності якнайближче до людей – органам місцевого самоврядування, визначає компетенції органів державної влади та органів місцевого самоврядування у сфері освіти з урахуванням інтересів громадян на якісну освіту європейського гатунку, специфіку регіону.

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Л. М. Калініна, докт. пед. наук, проф.

М. М. Малюга, н. с.

У процесі фундаментального дослідження обґрунтовано сутність, структуру і специфіку феномену ефективності управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації. Розглянуто базові та похідні терміни, що детермінують специфіку цього феномену та визначають ефективність управління децентралізованого управління в опорних закладах освіти в об'єднаних територіальних громадах.

Термін “ефективність управління” (від латин. *effectivus* – діяльний, творчий) означає результативність процесу управління, операції, проекту, що визначається як відносний ефект, співвідношення результату до витрат, які зумовили його одержання. В англійській літературі з аналізу політики та оцінювання політики використовуються два співзвучні, але відмінні за змістом поняття – “*effectiveness*” та “*efficiency*”. Перше з них (*effectiveness*) – це міра досягнення проголошених цілей політики та показує, наскільки результати наблизитись до неї. Друге поняття (*efficiency*) – це співвідношення між витратами на проведення політики та досягнутими результатами, яке може вимірюватись як у натуральних показниках (продуктивність праці), так і у вартісних – за можливості надання грошової оцінки всіх витрат і одержаним результатом.

Лауреат Нобелівської премії з економіки Герберт А. Саймон у монографії “Адміністративна поведінка: дослідження процесів прийняття рішень в організаціях, що виконують адміністративні функції” зазначає, що до кінця XIX століття терміни *efficiency* та *effectiveness* практично використовувалися як синоніми та не існувало чіткого поділу між ними. Словник “OxfordEnglishDictionary” визначає *efficiency* як “придатність або здатність успішно досягати або забезпечити успішне досягнення наміченої мети”.

Останнім часом термін набув іншого значення – “співвідношення між внеском і результатом”. В енциклопедії “*Encyclopedia of the Social Sciences*” зазначається: *efficiency* у розумінні співвідношення між вхідними ресурсами і результатами, витратами та доходом, витратами та задоволенням є відносно новим терміном. У сучасній науковій англійській термінології та практиці державного управління ці два терміни зустрічаються поруч та є практично унормовані. Польська дослідниця Х. Geliszczynska вводить поняття “цільова ефективність”. В українській мові ці поняття найчастіше перекладаються одним словом – ефективність та розглядаються як результативність процесу з такими характеристиками як продуктивність, успішність, енергійність, прогресивність, прибутковність. Ефективність визначає результат чого-небудь, результативність будь-якої діяльності, характеризується показниками, завжди залежить від певних факторів, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів та оцінюється співвідношенням усіх витрат до одержаних результатів.

Застосування термінологічного та системного аналізу, методу ключових надали змогу слів з’ясувати, що на сьогодні поняття “ефективність” не набуло завершеної концептуальної розробки. Поняття “ефективність управління опорним закладом освіти” пов’язане з поняттям “ефективність” – це ступінь досягнення опорним закладом освіти як об’єктом управління запланованих результатів – законодавчо визначеної мети освіти через усебічний розвиток особистості, це міра наближення фактичних результатів до визначених цілей через їх структурування в низку завдань управління. Ці категорії є оціночними, визначаються за критеріями як ступінь досягнення мети або системи визначених цілей – стратегічних, тактичних і оперативних. Інтегративним критерієм ефективності управління опорним закладом освіти у такому сенсі виступає суспільна значущість і корисність результатів роботи спрямованих на формування Людини Культури цифрової епохи, з високим рівнем розвитку розумового, емоційного та соціального видів інтелекту в різних видах діяльності, суспільно значущими набутими людиновимірними цінностями та ін.

Виявлено, що ефективність управління опорними закладами в сфері освіти пов'язана з поняттями “ефективність освітньої політики”, “ефективність освіти”, “ефективність управління освітою”, “ефективність управлінської діяльності”, “ефективність освітньої діяльності”, “ефективність управління ресурсами та потоками” та ін. Ці категорії є оціночними, характеризують ефективність явищ, процесів, діяльності суб'єктів управління, освітнього процесу та громадського урядування. Здебільшого питання ефективності в освіті розроблені стосовно визначення ефективності окремих процесів (ефективність навчання, ефективність виховання, ефективність розвитку закладу освіти, ефективність розумового розвитку особистості, ефективність розвитку інноваційних процесів, ефективність розвитку організаційної культури та ін.), а не ефективності управління цими процесами за конкретних умов функціонування системи освіти, рівнів освіти, типу закладу.

Доведено, що для визначення ефективності управління об'єктами, процесами, системами як об'єктами моделювання та вивчення в різних галузях науки доцільно розробляти та використовувати теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження, проваджувати факторно-критеріальні, математичні та інші види моделей. Ефективність управлінської діяльності в опорному закладі освіти визначається шляхом визначення ефективності реалізації управлінського циклу на інтеграційних засадах та функційно-посадових обов'язків керівників, суб'єктів учнівського самоврядування та громадського. Ефективність управління опорним закладом освіти в процесі експерименту визначали за такими інтегральними критеріями, як ефективність функціонування і розвитку підсистем опорного закладу освіти, ефективність управлінської діяльності адміністративно-управлінської ланки, результативність освітнього процесу в контексті виміру кількісних і якісних показників процесів та за рівнем досягнення їх відповідності встановленій системі цілей та завдань.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПАРТНЕРСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В ОПОРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

О. М. Онаць, канд. пед. наук, с. н. с.

Головним чинником ефективного функціонування та інноваційного розвитку опорного закладу освіти (надалі – ОЗО), надання якісних освітніх послуг є раціональне використання та розвиток людського капіталу. **Виявлено**, що формування і розвиток кадрового

потенціалу педагогічного персоналу має відбуватися на всіх етапах управління ОЗО та його філіями: при визначенні цілей, стратегії, програми і напрямів діяльності ОЗО; шляхів і механізмів їх реалізації. Важливим завданням керівника опорного закладу освіти є створення системи розвитку професіоналізму педагогічних кадрів не тільки ОЗО, але і у філіях, які входять до його складу.

Під час проведення дослідження нами науково **обґрунтовано організаційно-педагогічні та партнерські засади** функціонування опорних закладів освіти як центрів управління освітою на принципах розвитку державно-громадської взаємодії суб'єктів управління в умовах децентралізації та ОТГ, оскільки без створення системи формування та розвитку професіоналізму педагогічного персоналу, практично неможливо забезпечити якісну освіту і розвиток учнів та інших учасників освітнього процесу. Сутність такої діяльності полягає у комплексному дослідженні та моделюванні освітнього середовища, діяльності всіх структурних підрозділів та окремих педагогічних працівників із врахуванням особливостей взаємодії всіх структур і фахівців у самому ОЗО та філіях на партнерських засадах.

Організаційно-педагогічні та партнерські засади розвитку професійного потенціалу педагогічного персоналу у опорному закладі освіти має здійснюватися із дотриманням наукових підходів, визначення принципів, закономірностей, умов, чинників та механізмів їх реалізації. *Науковими підходами нами обрані: системний, синергетичний, полісуб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, культурологічний.* Обрані нами принципи розподілено (умовно) на загальні та специфічні. До загальних відносимо: *науковість, системність, взаємовигідність, соціальне партнерство.* *Специфічні принципи* управління розвитком педагогічного персоналу закріплені у Законі України “Про освіту” (Стаття 6. “Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності”) *законодавчо закріплено 38 принципів.* Важливим організаційно-педагогічними умовами є: проектування і моделювання; забезпечення ефективної взаємодії у продуктивній професійній діяльності; різномірна науково-методична робота; програми особистісного і професійного зростання педагогічного працівника; мотивація; забезпечення творчої професійної діяльності та академічної свободи. *Механізми* є: раціональний добір та розстановка кадрів; навчання та самоосвіта; моніторинг, самооцінка та оцінювання, орієнтація на результат; стимулювання; делегування повноважень; використання інноваційних технологій, форм, методів, способів керування по вертикалі, горизонталі; удосконалення оргструктури, інформаційне, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення; науково-методичний супровід.

Оскільки саме людина володіє величезним потенціалом і має здатність до саморозвитку, необхідним чинником формування професіоналізму педагогічного персоналу ОЗО є системна послідовна робота щодо розвитку його професійної компетентності та педагогічної майстерності, підтримка та стимулювання усіма суб'єктами та партнерами процесу управління.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

М. О. Топузов, канд. екон. наук

Опорних закладів освіти для їх ефективного функціонування і розвитку. Освіта функціонує в умовах ринкових відносин на економічних засадах і потребує всебічного врахування суспільних затрат та оцінки отриманих результатів. Нами **встановлено**, що державна субвенція на освіту та фінансування з місцевих бюджетів не вимагають від закладів загальної середньої освіти орієнтування на отримання прибутку, але потребує планування фінансово-економічне управління функціонуванням та розвитком опорного закладу освіти (надалі-ОЗО) в умовах децентралізації.

Серед проблем, **виявлених** під час проведення дослідження, є такі: отримання додаткових функцій опорними закладами освіти внаслідок децентралізації управління загострило проблему розподілу та налагодження зв'язків і повноважень між органами місцевого та громадського самоврядування і державною ланкою управління опорним закладом освіти. Розвиток автономії опорного закладу освіти, зростання рівня свободи загострило проблему готовності керівників до втілення фінансово-економічних механізмів в управління ОЗО.

З метою забезпечення ефективності створення, управління функціонуванням та інноваційним розвитком опорних закладів освіти, зокрема фінансово-економічним напрямом, дослідженням нами передбачено **обґрунтування** організаційно-економічних і педагогічних умов такої діяльності. Важливою умовою створення опорного закладу освіти є забезпечення якісної освіти, зокрема профільної для учнів власне ОЗО та філій, які до нього належать. Другою умовою є те, що ОЗО стає центром управління освітою в межах освітнього округу та ОТГ і ресурсним центром для філій та інших установ. Третьою умовою є наявність, постійне оновлення та поповнення матеріально-технічної і навчально-методичної бази для створення безпечного освітнього середовища та інноваційного освітньо-культурного простору. Четвертою важливою комплексною умовою ОЗО

є забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами, створення системи професійного розвитку професіоналізму педагогічних працівників усього освітнього округу. Наступною умовою ефективного функціонування і розвитку ОЗО є необхідність створення потужного висококваліфікованого творчого колективу з представників різних закладів освіти, які увійшли до його складу як філії, розвиток педагогічної майстерності педагогічних працівників самого ОЗО, формування організаційної культури закладу і педагогічної культури всіх учасників освітнього та управлінського процесів, формування економічної культури керівника та управлінської команди.

З метою реалізації окреслених вище організаційно-економічних та педагогічних умов необхідними **вважаємо** ще такі умови: достатня економічна підготовка керівництва ОЗО та працівників (економічні знання, уміння і навички, розвинуте економічне мислення, свідомості, економічних якостей); формування здатностей і мотивації своєчасно виявляти, осмислювати та усувати практично проблеми економічного характеру; уміння приймати обґрунтовані управлінські рішення та нести відповідальність за їх реалізацію; розвивати в собі підприємницький хист та орієнтацію на успіх у фінансово-економічній діяльності. Обов'язковою умовою є здійснення самоосвіти, саморозвитку, самореалізації та морального і матеріального стимулювання до цього керівництва органами влади; усвідомлення необхідності професійної та особистісної потреби у власному розвитку.

Тобто для забезпечення ефективного управління фінансово-економічними ресурсами головною умовою має стати: розробка нормативно-правового забезпечення; розрахунок джерел і обсягів фінансування; інфраструктурне забезпечення освітнього процесу; розвиток ефективних форм взаємодії з регіональним бізнес-середовищем, громадою; оцінка потреб громад у соціальному капіталі; собівартість освітніх послуг та інших параметрів фінансово-економічного забезпечення належного фінансування

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ УМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Б. Г. Чижевський, канд. пед наук

Серед основних принципів політики держави в галузі освіти є демократичність, державно-приватне партнерство, державно-громадське партнерство, державно-громадське управління, автономність закладів освіти. Особлива роль відводиться опорному закладу загальної середньої освіти як центру надання якісної профільної

освіти, ресурсного центру для філій та інших організацій освітнього округу, який належить до опорного закладу, центру розвитку професіоналізму педагогічних працівників, центру управління освітою в умовах децентралізації та створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ).

Під час проведення дослідження **виявлено** реальний стан організаційно-правових умов діяльності опорного закладу освіти та його філій; це недосконалість його кадрової, нормативно-правової та ресурсної бази в частині розмежування повноважень та сфер відповідальності суб'єктів управління освітою, партнерської взаємодії та автономії закладів освіти; небажання передавати повноваження закладам освіти з боку відділів освіти районних державних адміністрацій тощо.

Нами **обґрунтовано** організаційно-правові умови функціонування та розвитку опорних закладів освіти, які мають стати основою оптимального та високоефективного управління. До таких організаційних засад відносимо: організаційно-структурні; організаційно-освітні; організаційно-методичні, організаційно-адміністративні; організаційно-господарські; організаційно-управлінські. Це також організаційні ресурси та заходи; фінансове, кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення; управління процесом розвитку (формування) особистості; створення системи розвитку професіоналізму педагогів; створення безпечного освітнього середовища і дизайну тощо.

Під правовим фактором **визначаємо** сукупність об'єктивних (наявність нормативно-правових актів) та суб'єктивних (правова компетентність суб'єктів й об'єктів управління) умов, що передбачають знання нормативно-правових актів і уміння реалізовувати їх в управлінні опорним закладом освіти. До них належать нормативно-правовий супровід інформаційно-аналітичної діяльності, правове забезпечення вибору, мотиву, мети, виду діяльності, прийняття та реалізації управлінських рішень, об'єктивність та демократичність освітнього процесу та внутрішньокільного керівництва, широка участь органів громадського самоврядування закладу та місцевої спільноти в управлінні опорним закладом освіти.

Доведено, що організаційно-правові умови ефективного функціонування і розвитку опорних закладів освіти можуть забезпечуватися за умов дотримання таких принципів: незалежності та паритетності органів державного та громадського управління діяльністю опорного закладу освіти; законності; комплексного раціонального використання економічних, кадрових, суспільних суб'єктів управління закладом; спрямування діяльності суб'єктів управління опорним

закладом освіти на реалізацію запитів та інтересів учасників освітнього процесу; відкритості та гласності; свободи та самодіяльності, взаємодії та конструктивної взаємовигідної співпраці виключно всіх структур управління та співуправління.

СКЛАДОВІ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ТА ОТГ

Л. М. Попович, н. с.

Для ефективного функціонування та інноваційного розвитку опорного закладу освіти та його філій в умовах децентралізації влади та управління освітою необхідним є ресурсне забезпечення усіх напрямів його діяльності.

Під час дослідження нами **встановлено**, що в опорних закладах освіти та їх філіях є проблеми організаційно-ресурсного характеру, які заважають ефективній роботі таких закладів : недостатнє на практиці фінансування (56 %), неналежний рівень забезпечення педагогічними кадрами та рівень їх професійної компетентності для впровадження освітніх реформ (20 %), неготовність частини педагогів до впровадження освітніх інновацій без попередньої апробації (20 %), зайва “паперотворчість” (21 %), надмірна кількість обов’язків керівника опорного закладу (72 %), відсутність чіткого розподілу повноважень та відповідальності суб’єктів управлінського процесу (22%), інституційна слабкість новостворених органів управління освітою в об’єднаних територіальних громадах (ОТГ) (45 %) тощо. Ці та інші проблемні питання необхідно розв’язувати керівнику, враховуючи умови, які є в збірному колективі, та у закладах освіти, які знаходяться віддалено від опорного закладу освіти, необхідно постійно підвищувати свою професійну компетентність та розвивати її у педагогічних працівників.

Теоретично **обгрунтована та розроблена** нами субмодель управління ресурсним забезпеченням опорного закладу освіти в умовах децентралізації та об’єднаних територіальних громад (ОТГ) є прогностичною, має структуру модельованої системи, з характеристикою її складових компонентів і причинно-наслідкових зв’язків та має таке наповнення: наукові підходи, закономірності, принципи, чинники і умови, методи, критерії і показники оцінювання, які потрібно враховувати створюючи свою модель кожному керівнику опорного закладу освіти. *Наукові підходи*, якими ми керувалися при дослідженні: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистіс-

ний, процесно орієнтований, ситуаційний, цільовий. *Закономірності*: відповідності мети розвитку опорного закладу освіти та філій, цілісності освітнього процесу, єдності праці педагогічних працівників та здобувачів освіти, залежності ефективності управління від компетентного керівництва тощо. *Принципи*: науковості, поваги до закону, демократизації, інноваційності, розвитку особистості, єдності централізму, колегіальності і колективності, уваги до кадрів, зворотнього зв'язку, моделювального прогнозування, різноманітності форм і методів навчання, ініціативи й активності, об'єктивної оцінки тощо. *Чинники і умови*: зовнішні і внутрішні, досвід педагогічної діяльності, стан здоров'я, індивідуально-типологічних особливості тощо. *Методи*: проблемні, дослідно-пошукові, експериментальні, наставництво тощо. *Критеріями і показниками оцінювання нашої субмоделі* є ефективність, а результатом управлінської праці керівників опорних закладів освіти економічний та соціальний ефект.

Отже, для забезпечення ефективного упровадження субмоделі управління ресурсами опорного закладу освіти та його філій керівнику необхідно постійно розвивати свою професійну компетентність та педагогічного колективу, володіти теорією управління, складовою якої є теоретичний компонент нашої субмоделі.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ МАЛИХ МІСТ УКРАЇНИ

Н. І. Лісова, канд. пед. наук

Науковому осмисленню проблеми державно-громадського управління загальною середньою освітою (далі ЗСО) сприяють праці вітчизняних і зарубіжних учених. З початку 90-х років ХХ ст. виникла потреба в такій формі управління ЗСО, як державно-громадське децентралізоване управління.

Для ефективного впровадження державно-громадського управління ЗСО необхідні демократично налаштовані суб'єкти, активні громадські інститути, здатні ініціювати й підтримувати державну освітню політику, зміни та застосовувати дієві механізми. Воно має змінити умови розвитку людини відповідно до її індивідуальних здібностей, соціалізації та вимагає наукового осмислення, розгляду й прогнозування нової якості ЗСО з урахуванням специфіки регіонів.

У результаті наукового пошуку *з'ясовано*, що важливими суб'єктами державно-громадського управління розвитком ЗСО є відділи освіти як органи управління закладами освіти. Охаракте-

ризовано теоретичні й практичні основи державно-громадського управління діяльністю відділів освіти щодо розвитку ЗСО в умовах малих міст. **Установлено**, що відповідно до Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні створено органи управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. У малих містах міський відділ освіти є структурним підрозділом виконавчого комітету міської ради, районний відділ освіти – районної державної адміністрації, а новостворені органи управління освітою – органу місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад. У процесі впровадження ДГУ розвитком ЗСО в малих містах в умовах змін, пов'язаних з освітньою й адміністративно-територіальною реформами, відбувається трансформація класичного системного підходу – “від “жорсткого” методологічного підходу до “м'якого”, спостерігається ефективно поєднання їх” за результатами проведеного дослідження та дослідженнями Л. Парашенко, Л. Калініної та О. Пастовенського щодо реалізації ідей демократизації, гуманізації, модернізації управління.

На основі аналізу змісту нормативних документів, зокрема: Типового положення про відділ освіти районної державної адміністрації (Постанова КМУ від 1999 р. із змінами і доповненнями), Примірною положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради (наказ МОН України від 01.04.2003 р. за № 192), а також Методичних рекомендацій щодо створення системи управління освітою в ОТГ, **проаналізовано** посадові компетенції та розкрито їх специфіку, а також виявлено спільні та відмінні ознаки діяльності відділів освіти малих міст обласного підпорядкування, малих міст районного значення та міських ОТГ. **Розглянуто** функції відділів освіти малих міст України управління закладами ЗСО, **виявлено** різні інтерпретації їх сутності залежно від обраного вченими предмета дослідження. **Доведено**, що в умовах демократизації громадянського суспільства функції державно-громадського управління розвитком ЗСО не можна зреалізувати без участі громадськості.

Здійснено порівняльний аналіз функцій відділу освіти виконавчого комітету, міських ОТГ, що знайшли відображення в Положеннях про відділ освіти виконкому міської ради (2003, 2005) та Закону України “Про освіту” (2017), **з'ясовано**, що функцію контролю в сфері загальної середньої освіти залишає держава за собою, створивши Державну службу якості освіти України, запровадивши інституційний аудит та громадський контроль.

Розкрито сутність малих міст обласного, районного значення, малих міст об'єднаних територіальних громад, а також форми управління розвитком ЗСО в них. **Обгрунтовано**, що малі міста України

відіграють важливу роль у розвитку місцевого самоврядування, яке розвивається з XVII–XVIII ст., доцільність вибору для дослідження такої категорії населених пунктів, оскільки актуальність дослідження розвитку ЗСО чітко узгоджується із завданнями регіональної політики й положеннями адміністративно-територіальної та освітньої реформ.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В. А. Нідзієва, аспірантка

Відповідно до завдань дослідження розроблена концептуальна модель організаційної культури закладу загальної середньої освіти (далі – ЗСО) на засадах філософії людино(дитино)центризму, системного, аксіологічного та діяльнісного підходів до феномену організаційної культури.

Мета організаційної культури ЗСО – забезпечення злагодженої ефективної діяльності учасників освітнього процесу: вчителів, здобувачів освіти, батьків, адміністрації ЗСО, громади. На рівні ЗСО організаційна культура сприяє розвитку закладу освіти, на рівні вчителя професійному, особистісному розвитку та комунікаціям, на рівні учня – опануванню різних видів діяльності у взаємодії, партнерстві, співпраці та соціалізації, на рівні громади – формуванню світогляду громадян, комунікаціям, передачі культурної спадщини, плеканню традицій, дотриманню соціальних норм і соціально прийнятних моделей поведінки.

Організаційну культуру ЗСО розглядаємо з позицій системного підходу як об'єкт пізнання та як систему, що має рухомі межі та утворена з особистісно-когнітивного, аксіологічного, комунікативно-поведінкового та діяльнісного компонентів, яким притаманні елементи, специфічні ознаки та взаємозв'язки між ними. До складу особистісно-когнітивного компонента організаційної культури ЗСО входять: світогляд, інтелект, спрямованість особистості, її індивідуально-типологічні характеристики. Світогляд особистості, групи, колективу розглядаємо як систему поглядів на світ і місце в ньому людини, ставлення людини до дійсності, що її оточує, та до себе самої, тобто найбільш узагальнені погляди на сенс життя, на мету людської діяльності. Світогляд складається з таких елементів, як узагальнені знання, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми. Зауважимо, що окремі складники світогляду, наприклад, цінності, знання, дії належать до інших складників організацій-


ної культури або є самостійними її компонентами. Це підтверджує інтегративність, багатогранність та взаємопроникнення компонентів організаційної культури ЗЗСО та зв'язки між ними.

Для ефективного управління закладом освіти важливі знання про організаційну культуру в цілому, переконання суб'єктів, щодо стану її сформованості та бажаного майбутнього стану, цінності, на яких ґрунтується культура, ідеали або герої, що на них рівняються у закладі, вірування як спосіб сприйняття культури, норм, ідеалів, принципів освітньої діяльності, поєднання життєвих та організаційних норм у конкретному закладі освіти.

Наступним елементом особистісно-когнітивного компонента є інтелект, який розглядаємо “у синкретизмі розумового, соціального та емоційного інтелекту особистості і колективу” за Л. Калініною. Це основа усталеного розвитку закладу освіти, поєднання розумових здібностей, розуміння своєї поведінки та поведінки інших людей для ефективної міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей. Усі компоненти та елементи мають специфіку та обґрунтовані на окреслених засадах.

Спеціальним чином організована у закладах освіти педагогічна діяльність створює можливості навчання культурі здобувачів освіти. Соціально-культурна діяльність ЗЗСО сприяє становленню й розвитку особистості, школа виступає як інститут трансляції культурних цінностей від одного покоління до іншого.

Від того, які цінності домінують в освітньому середовищі кожної школи, яких правил і норм дотримуються вчителі та учні у щоденній діяльності, як налагоджені взаємовідносини та комунікації між учасниками освітнього процесу, залежить головний результат її діяльності – випускник- особистість, патріот, інноватор.



ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

С. Е. Трубачева, канд. пед. наук

Реєстраційний номер: 0119U001259

Роки виконання: 01.2019р. – 12.2021р.

Назва пріоритетного напрямку: Проблема дослідження (для галузевої тематики). Якість освіти. Проектування освітньо-розвивальних середовищ.

Проблема дослідження: Проектування освітньо-розвивальних середовищ.

Науковий керівник дослідження: С. Е. Трубачева, канд. пед. наук, с. н. с., завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження розроблено програму та концепцію дослідження організаційно-педагогічних засад проектування освітнього середовища гімназії;

Здійснено аналіз наукового тезаурусу дослідження: введено в науковий обіг поняття “організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища”, яке розглядається як визначення, структурна організація та раціональне використання педагогічних форм, засобів, методів, технологій, матеріально-технічних умов, функціональних структур, спрямованих на задоволення вимог щодо обов’язкових освітніх результатів учнів, запитів і потреб суб’єктів освітнього середовища;

проаналізовано поняття “проектування”, “педагогічне проектування”, “середовище”, “соціальне середовище”, “розвивальне середовище”, “навколишнє середовище”, “освітнє середовище” як структурні компоненти педагогічного проектування культурно-освітнього простору;

визначено педагогічні умови проектування освітнього середовища гімназії: реалізація процесу проектування на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів; гуманізація взаємодії учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти; інформаційно-комунікаційне забезпечення кожного зі складників освітнього середовища гімназії – змістового, процесуального, технологічного; діагностика та врахування психолого-педагогічних особливостей освітнього процесу в гімназії для різних вікових груп учнів; диференційований підхід до врахування біологічних, інтелектуальних

і психологічних ресурсів дитини, які визначаються як потенційні та актуальні можливості навчання й адаптації).

В ході констатувального експерименту визначено пріоритетні напрями проектування освітнього середовища гімназії та інноваційні тенденції їх розвитку, які мають бути систематизовані, інтегровані і відображені в організаційно-педагогічних засадах цього процесу. За результатами підготовлено статтю до журналу “Education: Modern Discourses” (“Освіта: сучасні дискурси”)

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

С. Е. Трубачева, канд. пед. наук

Освітнє середовище гімназії як основної школи покликане забезпечити учням базову освіту і сформувати самодостатню особистість, здатну до самореалізації і подальшого навчання в старшій школі. Проект освітнього середовища гімназії відображає взаємозв'язок його складників, який зумовлений загальною метою, проміжними цілями і завданнями освітнього процесу. В умовах реформування змісту і структури навчання в системі загальної середньої освіти педагогічне проектування освітнього середовища може здійснюватися з метою його створення, модернізації або підтримки. Процес проектування освітнього середовища гімназії відповідно до Концепції Нової української школи орієнтований на формування особливої атмосфери в закладі освіти, гуманістичного стилю освітньої діяльності його учасників та оптимізацію їхньої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії.

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

Основними напрямками реалізації концептуального аспекту дослідження є такі: визначення та обґрунтування принципів проектуван-

ня освітнього середовища гімназії; обґрунтування педагогічних умов проектування освітнього середовища гімназії; дослідження інноваційних тенденцій у проектуванні освітнього середовища гімназії, оцінювання їх ефективності; вивчення досвіду авторських та альтернативних педагогічних систем щодо особливостей проектування освітнього середовища гімназії; проектування змістового складника освітнього середовища гімназії на засадах компетентнісного підходу; проектування економічного складника освітнього середовища гімназії; проектування технологічного складника освітнього середовища гімназії, зокрема проектування особистісно орієнтованих педагогічних технологій; розроблення моделі проектування освітнього середовища для учнів п'ятого класу гімназії в адаптаційний період; розроблення технології проектування освітнього середовища гімназії; визначення організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до проектування освітнього середовища гімназії.

ПЕРЕДУМОВА ВИДОЗМІНИ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. А. Онищук, докт. пед. наук

Визнання учасниками освітньої діяльності потреби у видозміні освітнього середовища закладів загальної середньої освіти зумовлено такими його типовими недоліками, як: порушення єдності розвитку, виховання і навчання (75,8%); громіздкі навчальні плани і надмірне перевантаження навчальних програм (87,6%); організація кабінетної системи занять, яка призвела до створення “мандрівних класів” (62,8%); відрив діяльності закладів освіти від теорії галузевого управління, теорії освіти і навчання, методики викладання навчальних предметів (78,2%); дещо демонстративне протиставлення в педагогічній науці і практиці нового й консервативного (81,2%); гіпертрофія індивідуального підходу до навчання здобувачів освіти (85,5%); підміна пріоритету моральності здобувачів освіти пріоритетом їхнього інтелекту (91,8%); руйнація емоційно-вольових якостей здобувачів освіти, що призвело до появи такого негативного асоціального явища як булінг (92,35%); зловживання педагогічними працівниками негативними зауваженнями і випадками щодо поведінки здобувачів освіти (76,1%); зловживання батьками здобувачів освіти негативними емоціями, брутальними вчинками і навіть фізичною розправою щодо педагогічних працівників (66,8%); зневага вчителів до роботи над загальнонавчальними вміннями здобувачів освіти; невілювання

культури міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу (83,8%); відсутність диференційованих домашніх завдань, а відтак – опори на закономірності навчання щодо збереження сильних і розвитку слабких за рівнем освіченості здобувачів освіти (65,4%); наявність ще й досьогодні шкіл-гігантів і двозмінності їх роботи (32%).

Передумовою усунення цих недоліків є створення педагогічних умов (підвищення інноваційного потенціалу директорів закладів загальної середньої освіти; оптимізація духовного розвитку замовників освіти; гуманізація взаємодії учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти; інформаційне забезпечення кожного зі складників освітнього середовища гімназії – змістового, процесуального, технологічного) – “особливої категорії педагогічного процесу” (О. Остапчук), яка являє собою спеціально організоване середовище для реалізації ціннісно-смыслового потенціалу особистісних структур свідомості учнів, появи в них цієї потреби.

Їх функціональною особливістю є олюднення, гармонізація суб’єкт-суб’єктної взаємодії учителя й учня як замовника освіти, оскільки його освіченість зумовлюється й залежить від освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу і позначається на формуванні його особистісних і професійно важливих якостей.

ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УЧНІВ: РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ

А. Д. Цимбалару, докт. пед. наук

Процеси модернізації шкільної освіти в Україні актуалізують дослідження проектування освітнього середовища учнів в закладах загальної середньої освіти взагалі та учнів п’ятих класів гімназії, зокрема.

Результати узагальнення аналізу шкільної практики щодо проектування освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти засвідчили, що потенціал проектування освітнього середовища учнів п’ятого класу гімназії в адаптаційний період, який передусім виявляється застосуванням особистісного і діяльнісного, а також культурологічного і аксіологічного підходів, використовується не повною мірою. Недостатньо системно забезпечується реалізація вільного вибору учнями різних напрямів навчання, з усвідомленим вибором об’єктів, способів і видів навчальної взаємодії не лише відповідно до нахилів і здібностей, а й індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей. Особливої уваги проектувальників вимагає створення психологічного комфорту гімназистів у перші місяці навчання в 5 класі, передусім через гуманізацію стосунків між учас-

никами освітнього процесу, зміцнення зв'язків сім'ї і школи, персоніфікацію шкільного середовища, створення сприятливого режиму навчання і структури навчального року з урахуванням обсягів і розподілу навантаження залежно від стану здоров'я, рівнів готовності до сприймання навчального матеріалу, певного контингенту учнів, їхніх індивідуальних психологічних (провідний канал сприйняття навчального матеріалу: аудіальний, візуальний, кінестетичний; домінуючий індивідуальний стиль навчання: моторно-рухливий, мовно-лінгвістичний, логіко-математичний, натуралістичний, музично-ритмічний; активність півкулі головного мозку й, відповідно, домінуючий спосіб опрацювання навчального матеріалу: аналітичний і синтетичний; темперамент: екстраверт, інтроверт, амбаверт; сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік; вікових (сензитивність) особливостей, періодів активності у певний час доби, тижня, місяця, року тощо, а також активне залучення гімназистів до цієї діяльності. Педагогічна інтерпретація індивідуальних особливостей учнів п'ятого класу гімназії в адаптаційний період передбачає створення відповідних груп не тільки в межах класу, а й на паралелі з метою розширення кола навчальної взаємодії. Також потрібен відповідний відбір об'єктів і завдань для організації ефективної взаємодії учнів з цими об'єктами.

Важливою виявляється гармонізація внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища, а також соціального, що утворюється у школі. Про це свідчить і обсяг опанованого у школі навчального матеріалу, який залишається незатребуваним в житті гімназистів.

Проаналізована в контексті сучасної практики організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища гімназії виявила наявність *об'єктивних і суб'єктивних детермінант ефективності*, які в процесі проектування освітнього середовища учнів потребують *гармонізації*.

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

К. В. Гораш, канд. пед. наук

Інноваційні зміни української освіти, що передбачені Законом "Про освіту" (2017р.), зумовлюють якісні зміни освітнього середовища середньої освіти, яке має забезпечити комфортність для усіх суб'єктів в освітньому процесі та створити умови для розвитку дитини, самовизначення її як особистості та підготовки до життя.

У контексті інноваційних змін освіти України особливого значення набули наукові пошуки з проблеми створення сучасного освітнього середовища гімназії як закладу загальної середньої освіти, що забезпечує базову освіту (5-9 класи). Основними результатами констатувального етапу НДР з теми “Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії” (2019 – 2021 рр.), є: визначені характерні особливості сучасної гімназії, відмінні від традиційної школи; виокремлені й охарактеризовані основні принципи організації інноваційного середовища гімназії та історичні аспекти гімназійної освіти, екстраполяція яких в освітнє середовище сучасної гімназії, на нашу думку, сприятиме забезпеченню якісної гімназійної освіти.

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

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

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

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

І. О. Климчук, канд. пед. наук

За період 2019 року проведено науковий аналіз економічних питань розвитку системи освіти, зокрема від класиків економічної теорії розвитку “людського капіталу” до сучасних концепцій розвитку освітянської галузі. Проведено також концептуальний аналіз системи вдосконалення бюджетного та позабюджетного фінансування закладів освіти в Україні, зокрема специфіки та різних механізмів залучення коштів, а саме внутрішніх джерел фінансування – державного фінансування (бюджету), та зовнішніх джерел фінансування (недержавного фінансування).

Проведено аналіз теоретико-методичних аспектів фінансово-економічного забезпечення закладів загальної середньої освіти в Україні. Проаналізовано основні показники бюджетного фінансування загальної середньої освіти в Україні за останній період, а саме: показник “обсягу освітньої субвенції”, показник “середньої річної заробітної плати педагогічних працівників”, показник “гроші ходять за вчителем”, показник “додаткові видатки”. Проаналізовано статистичні дані щодо бюджетного фінансування окремих регіонів України, зокрема видатків на оплату праці.

Вивчено показник, від якого залежить обсяг видатків на освіту, а саме показник “вартості освітньої послуги”. Виокремлені сукупності факторів, що безпосередньо впливають на вартість освітньої послуги, а саме: зовнішніх факторів, вплив яких не залежить від діяльності конкретного освітнього закладу та внутрішніх факторів, які безпосередньо впливають на специфіку діяльності освітнього закладу. Розглянуто вартість освітніх послуг залежно від порядку її нарахування, що на практиці відображається в “чистій вартості освітньої послуги” та “повній вартості освітньої послуги”.

З урахуванням зростання обсягів попиту та пропозиції освітніх послуг, виокремлені та проаналізовані основні моделі фінансування освіти в різних країнах світу, зокрема модель, орієнтована на вільний ринок, що характеризується скороченням державних витрат на освіту і розвитком конкуренції, приватизацією навчальних закладів, розвитком приватних навчальних закладів; модель, орієнтована на суспільний ринок, що характеризується частковою приватизацією системи освітніх закладів, скороченням державного фінансування освіти та підвищенням вкладень індивідуумів в отримання якіс-

ної освіти; антиринкова модель фінансування освіти, орієнтована на альтернативне інтегроване суспільство, характеризується переважною роллю держави у вирішенні питань фінансування освіти, бюджетним фінансуванням. Проаналізований досвід буде розкрито в публікаціях у вигляді рекомендацій до впровадження в процесі проектування освітнього середовища гімназії.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

О. В. Мушка, канд. пед. наук

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження дають нам змогу виділити методологічні принципи проектування освітнього середовища гімназії, котрі належать до загальнонаукових методологічних засад дослідження й організації цієї діяльності. До цих принципів відносимо декілька, як-от: термінологічний, інформаційності, системності, структурності (структурно-функціональний), системно-генетичний, самоорганізації, діяльності (системно-діяльнісний), взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. Розглянемо їх детальніше.

Термінологічний принцип передбачає здійснення ретроспективного аналізу термінів і понять, котрі утворюють понятійний апарат наукового дослідження процесу проектування освітнього середовища гімназії. Реалізація вимог цього принципу спонукає дослідників до визначення (уточнення) змісту й обсягу цих понять, встановлення взаємозв'язків між ними. Завдяки цьому утворюється термінологічний каркас проблеми дослідження.

Принцип інформаційності спонукає до вивчення інформаційного аспекту проектування освітнього середовища гімназії, тобто інформаційних основ, характеристик інформаційних процесів, котрі забезпечують ефективне здійснення означеної вище діяльності, презентування її результатів.

Принцип системності передбачає виділення й вивчення в процесі дослідження трьох систем (освітнього середовища гімназії, проектування освітнього середовища гімназії, управління проектуванням освітнього середовища гімназії).

Принцип структурності (структурно-функціональний) зобов'язує виділити й обґрунтувати структуру й функції як освітнього середовища гімназії, котре проектується, так і діяльності щодо його проектування.

Системно-генетичний принцип передбачає визначення й обґрунтування умов становлення й розвитку освітнього середовища

гімназії, і насамперед тих, котрі пов'язані з проектуванням цього середовища.

Принцип самоорганізації змушує до виділення й вивчення тих процесів становлення й розвитку освітнього середовища гімназії, котрі відбуваються під впливом внутрішніх чинників, пов'язані зі спроможністю складних соціальних систем відтворювати й ускладнювати рівень своєї організації задля забезпечення цілісності й подальшого розвитку.

Принцип діяльності (системно-діяльнісний) передбачає дослідження процесу проектування освітнього середовища гімназії як складної цілеспрямованої діяльності, котра має системний характер.

Принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем спрямовує дослідників на вивчення й урахування в процесі проектування освітнього середовища гімназії зовнішніх зв'язків цього об'єкта (як вертикальних, пов'язаних з управлінням закладом загальної середньої освіти, так і горизонтальних, як правило, з громадою, іншими соціальними інститутами).

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

О. О. Прохоренко, канд. екон. наук

Проект освітнього середовища гімназії відображає взаємозв'язок його складників, який зумовлений загальною метою, проміжними цілями і завданнями освітнього процесу. Інформаційно-комунікаційне забезпечення освітнього процесу здійснюється засобами технологічного складника освітнього середовища. Вміння цілеспрямовано працювати з інформацією, застосовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні методи й засоби без шкоди для здоров'я учнівської молоді є одним із пріоритетних питань, які потребують свого вирішення в процесі проектування освітнього середовища гімназії особливо в умовах інформатизації освіти. Значну роль у цьому процесі відіграє технологія змішаного навчання. Це освітня технологія, яка передбачає поєднання інформаційно-комунікаційних методів навчання з методами традиційного та самостійного навчання, поєднання аудиторних форм навчання з віртуально-мережевими. Мається на увазі не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді і "перевертає" клас. Переваги даної технології такі: можливість отримання знань у зручній для учня час, в індивідуальному темпі, у зручній для нього формі (це може бути і відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція,

завантажена на плеер); можливість індивідуальних консультацій з учителем, що забезпечують зворотний зв'язок та підвищують впевненість й активність учнів; можливість заощадження часу на уроках та багато іншого, створюють умови для розв'язання проблеми перевантаження учнів у процесі роботи з персональними цифровими носіями. Порадами для успішного застосування методу є такі: застосування методу краще розпочинати на більш доступних для самостійної роботи учнів темах; обов'язковим є наявність навчально-методичного супроводу (наявність підручників, тиражування підготовлених матеріалів, створення презентацій (бажано зі звуковим коментарем), відеороликів, відеомайстер-класів тощо); бажаним є наявність партнерів-однодумців – співпраця з колегою полегшує роботу: можна обговорювати ідеї, створювати навчальні ресурси, розподіляти обов'язки з підготовки матеріалів до занять; обов'язковим є роз'яснення учням та їхнім батькам, як працює методика “перевернутого класу”, в чому будуть полягати обов'язки учнів, що слід чекати від таких уроків.

Раціональне застосування технології змішаного навчання сприяє вихованню інформаційної культури та навчанню комп'ютерної грамотності, що нерозривно пов'язано з турботою про збереження здоров'я здобувачів освіти.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗБУДОВИ МЕТОДИЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Ю. М. Люлькова, н. с.

Розбудова методичного складника освітнього середовища гімназії здійснюється на основі особистісно орієнтованого підходу, принципів гуманізації та гуманітаризації. Зміст освіти розглядається як одна з умов становлення особистості та успішного її входження в самостійне життя, пріоритетом є не засвоєння формальних знань, умінь і навичок, а гуманність відносин, свобода самовиявлення, культивуація індивідуальності, творча самореалізація особистості. Освітні технології, які є основою методичного складника, мають бути спрямовані на організацію такої атмосфери навчання, в якій би вони повніше розкрили свій внутрішній світ в процесі спілкування один з одним, були б індивідуально вільні в процесі колективної співтворчості, досягали успіху і почували себе комфортно поруч один з одним. Саме тому інноваційні освітні технології передбачають виникнення гнучких груп, команд, співтовариств, де учні зможуть отримувати необхідний соціальний досвід. З одного боку, використовуючи в процесі створення кінцевого освітнього продукту конкретну інформа-

цію, певні знання і власний досвід, учні конструюють свою діяльність практично, з іншого боку – усвідомлюючи і осмислюючи свою практичну діяльність, школярі залучаються до активної розумової діяльності. Така освітня діяльність при консультуючій ролі учителя, сприятиме дотриманню найважливішого принципу сучасної освіти: зв'язок теорії з практикою. При цьому внутрішня діяльність постійно включає окремі зовнішні дії і операції, а розвинена зовнішня практична діяльність – дії і операції внутрішні, розумові.

Одним з основних чинників, який активізує цей процес – є розвиток інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Застосування комп'ютерних мережевих технологій, елементів освітніх технологій “змішаного” й “перевернутого” навчання, становлення системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning) сприяє реалізації ідей особистісно орієнтованого, компетентного та діяльнісного навчання. До переваг застосування в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можна віднести таке: 1) отримання знань у зручній для учня час, в індивідуальному темпі, у зручній для нього формі (це може бути і відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція, завантажена на плеєр); 2) отримання зворотного зв'язку в процесі індивідуальних консультацій з учителем, які сприяють підвищенню впевненості в собі й активність учнів; 3) на уроках час не витрачається на виклад нового матеріалу, завдяки чому створюється більше можливостей для застосування знань; 4) методика не вимагає спеціальних дорогих технічних пристроїв.

Саме такі інноваційні тенденції в контексті реформи загальної середньої освіти визначатимуть пріоритетні напрями проектування освітнього середовища гімназії в цілому та його методичного складника зокрема.

МЕТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Н. Є. Пархоменко, м. н. с.

Окреслені у Концепції “Нова українська школа” напрями розвитку загальної середньої освіти, зокрема забезпечення ціннісної основи взаємодії учасників освітнього процесу задля формування у здобувачів освіти необхідних для самореалізації компетентностей, зумовлює переосмислення підходів до здійснення оцінювання результатів навчання.

Узагальнення результатів вивчення проблеми оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно й особистісно орієнтовано-

го навчання дає змогу виокремити її певні особливості. Впровадження педагогіки партнерства як пріоритетного постулату Нової української школи передбачає активну позицію учня, групи учнів, учителя й батьків та надає усім статусу рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Відповідно, оцінювання розглядають як спільні дії учня й учителя з поступовою передачею ініціативи учневі. Збільшення частки самооцінювання, взаємооцінювання й рефлексії навчальної діяльності створює передумови формування оцінювальної самостійності школяра як необхідного складника ключової компетентності навчання упродовж життя. Вибір інструментів формування оцінювальної самостійності залежить від мети оцінювання в контексті його значущості для дитини, вчителя, батьків.

Метою оцінювання з погляду інтересів і потреб дитини є спрямування, заохочення і підтримка її навчання і розвитку. Оцінка має не тільки констатувати учневі факт певного досягнення, вона має орієнтувати його на розвиток певних особистісних якостей, певних умінь та навичок, досвіду їх застосування в навчальних чи життєвих ситуаціях. Для вчителя метою оцінювальної діяльності, окрім визначення динаміки формування і розвитку певних складників предметних і ключових компетентностей, динаміки розвитку особистісних якостей учнів, є самооцінка власної професійної діяльності, що дає змогу проаналізувати ефективність засобів організації педагогічної підтримки учнів, адаптувати використовувані методи та методичні прийоми до потреб учнів, визначити орієнтири в організації індивідуальної і диференційованої роботи з учнями. Для батьків результати оцінювання навчальних досягнень дитини є показником того, наскільки оптимальними є умови розвитку дитини, якої допомоги потребує дитина, в яких напрямках потрібно розвивати її здібності, як відкоригувати, якщо в цьому є потреба, режим дня, організувати позаурочний час.

Успіх реалізації мети оцінювання з погляду інтересів і потреб різних груп учасників освітнього процесу закладено в їх конструктивній взаємодії на засадах партнерства. Модель організації партнерської взаємодії учнів, учителів і батьків у процесі здійснення оцінювання результатів навчання апробована в рамках дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня “Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової освіти” (науковий керівник Цимбалару А. Д.). Її ефективність зумовлює завдання розробки інструментів впровадження моделі в основній школі з метою забезпечення наступності між ланками освіти.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

О. І. Мезенцева, м. н. с.

Формулюючи суспільну мету виховання майбутнього покоління як усебічний гармонійний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей та ін., науково-педагогічна думка переосмислює та обґрунтовує різноманітні підходи до цього завдання. Одним із перспективних шляхів досягнення цієї мети дослідники вбачають у використанні потенціалу середовища дитини через свідоме його формування у векторі гармонізації його освітніх впливів.


Педагогічною системою, яка на практиці довела ефективність створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини, є вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера (1861–1925). На основі узагальнення теоретичних та емпіричних досліджень з питань вальдорфської педагогіки розглядаємо освітнє середовище Вальдорфської школи як конструкт трикомпонентної структури:

предметно-просторовий реалізується в концептуальних підходах до: архітектурно-естетичної організації життєвого простору дитини у закладі освіти (органічна архітектура; просторова структура навчальних приміщень, яка враховує людиновимірні форми; використання природних матеріалів; колористика, що враховує вікові особливості учнів); умов для переміщення та розташування учнів (мобільність меблів, використання додаткових елементів конструювання простору, зональність приміщення тощо); особливості атрибутики освітнього процесу (відповідність одягу, приладдя, інструментарію навчальній ситуації; використання нелінованих зошитів-альбомів тощо); організації пришкольного простору (приміщення з відкритим освітнім простором, майстерні, додаткові споруди, ігрові еко-майданчики тощо);

соціальний компонент визначається: особливостями суб'єктів середовища (статеві-вікові, національні, релігійні, індивідуальні особливості; їх цінності, установки, стереотипи та ін.); ціннісними смислами спільноти (узгоджена система ціннісних орієнтацій, етичний кодекс закладу); комунікаційною сферою (стиль спілкування та взаємодії в системі “вчитель – учень – батьки”, характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях); діяльнісною сферою (освітні, екологічні, спортивні, соціальні

та ін. проекти); організаційними умовами та системою управління закладом освіти (колегіальність, самоврядування);

психодидактичний компонент відображено в: змісті освіти (концепція навчання та виховання, заснована на антропософії; природовідповідність змісту освітніх програм; викладання предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного спрямування впродовж усього циклу повної загальної середньої освіти; упровадження специфічних авторських предметів, запропонованих Р. Штайнером (євритмія, малювання форм та ін.); акцент на ціннісному, духовному ставленні до навколишнього світу; міждисциплінарність; зв'язок знань з практичною діяльністю (“знання для життя”); у формах і методах організації освітнього процесу (викладання епохами, особлива структура уроків; художньо-образне викладання (1-5 кл.), реалізація феноменологічного підходу у викладанні (6-12 кл.)); системі оцінювання особистісного розвитку учня (відсутність бального оцінювання навчальних досягнень, особлива система моніторингу розвитку учня).



МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

Ю. О. Жук, докт. пед. наук, доц.

Регістраційний номер: 0118U003359

Роки виконання: 2018 – 2020

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Управління розвитком освіти.
Методика державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії

Науковий керівник: Ю.О. Жук, докт. пед. наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження:

Визначено та обґрунтовано теоретико-методичні аспекти організації та проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів базової загальної середньої освіти;

доведено наявність статистично значущого впливу окремих ознак особистісно-демографічного характеру (вік, стать, спеціальність, посада та термін перебування на ній та деякі інші) різних груп педагогів (методистів, директорів закладів освіти і вчителів) на визначення ними концептуальних (основна мета, призначення, способи використання результатів складання тощо) і методичних аспектів (форма завдань, визначення результатів навчання) організації та проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів базової загальної середньої освіти;

виявлено та систематизовано за групами організаційних та методичних ознак відмінні та спільні риси у технологіях проведення різних форм державної підсумкової атестації випускників гімназії та зовнішнього незалежного оцінювання;

проаналізовано можливі моделі організації державної підсумкової атестації випускників гімназій;

обґрунтовано необхідність запровадження заходів психолого-педагогічної, організаційно-правової, суспільно-масової підготовки учасників освітнього процесу, представників системи публічного управління освітою, громадськості до запровадження державної підсумкової атестації (ДПА) випускників гімназії у формі зовнішнього

незалежного оцінювання (ЗНО) в умовах становлення Нової української школи;

здійснюється експериментальне дослідження з метою виявлення чинників впливу на результативність державної підсумкової атестації випускників гімназії та оцінювання дієвості різних форм її проведення;

створено анкети для директорів ЗЗСО та проведено їх анкетування для визначення вагомості впливу організаційних і методичних умов проведення різних форм державної підсумкової атестації випускників гімназії на її результативність;

розроблено методику експериментальної апробації моделей організації середовища педагогічних вимірювань результатів навчання випускників гімназії;

розроблено критерії експертного оцінювання результатів державної підсумкової атестації випускників гімназії на основі тестових технологій;

розроблено методику математичного опрацювання результатів експертного оцінювання результатів атестації випускників гімназії на основі тестових технологій;

експериментально досліджено вплив організації середовища педагогічних вимірювань на результати ДПА у формі ЗНО випускників гімназії (другий етап);

визначено педагогічні основи включення історико-наукового матеріалу з урахуванням хронології в тестові завдання з географії випускників гімназії;

проведено аналіз результативності виконання тестових завдань ЗНО з предметів природничо-математичного циклу за період 2008 – 2019 рр.;

возроблено методику педагогічного експерименту щодо визначення впливу основних характеристик тестових завдань з географії на результати підсумкового оцінювання випускників гімназії;

здійснено експериментальне дослідження впливу основних характеристик тестових завдань з географії на результати підсумкового оцінювання випускників гімназії;

проаналізовано та узагальнено матеріали зарубіжної та вітчизняної наукової літератури з питання організації та проведення ЗНО в навчальних закладах зарубіжжя;

проаналізовано результати експериментального дослідження, щодо впливу форми тестових завдань та профільної спеціалізації на результати виконання тестів з біології учнями 10 – 11 класів. Отримані результати показали залежність виконання тестів від формату

тестових завдань, освітнього рівня здобувачів освіти та профільної спеціалізації класів;

проведено експериментальне дослідження серед учнів 9-х класів щодо впливу кількісного співвідношення закритих та відкритих тестових завдань в тесті з предметів природничого циклу на результативні показники (РП) його виконання. Отримані результати показали статистично значущий вплив структури тесту на результати оцінювання;

проаналізовано особливості використання понятійного апарату біології у тестах ЗНО за період 2008-2017 рр;

проведено опитування учнів 9-11 класів експериментальних навчальних закладів щодо думки старшокласників про різні аспекти чинних підручників з предметів природничого циклу;

розроблено методику експериментального визначення якості підручників із залученням здобувачів освіти;

проведено експериментальне дослідження проблеми калібрування ступеня упевненості учнів експериментальних навчальних закладів у результатах тестування;

проаналізовано результати тестування, проведеного у 8 і 9 класах експериментальних навчальних закладів, яке було спрямовано на виявлення та вивчення чинників, які впливають на результативні показники оцінювання;

виявлено наявність впливу чинника “формат завдань” та змінюваність показників його сили, що свідчить про вірогідність зміни результатів тестування відповідно до обраного формату завдань та їх співвідношення в одному тесті;

виявлено вплив на РП тестування операційно-діяльнісного компонента складності тестового завдання (ТЗ), що визначається числом і характером операцій, які необхідно здійснити в процесі виконання завдання;

доведено, що найбільшою силою впливу на РП тестування характеризується когнітивний (знанцевий) чинник (до 80%), варіювання якої в умовах перевірки засвоєння одного й того ж елемента навчального матеріалу залежить від операційного матеріалу завдань;

доведено, що сила впливу фактора “профільна спеціалізація” у класах різних профілів залежить від предметного поля тестування;

уперше *розроблено* методику дослідження впливу різних форм тестових завдань і варіантів поєднання їх в критеріально орієнтованому тесті з української мови на результативні показники тестування здобувачів загальної середньої освіти;

удосконалено технологію аналізу результатів тестування в аспекті дослідження впливу структури тестів із української мови на результативні показники тестування учнів 8 і 9 класів;

проведено другий етап експериментального дослідження щодо визначення впливу зовнішньоорганізованих конструктів тесту на результати тестування учнів 9 класів;

удосконалено організаційно-методичні засади проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів базової загальної середньої освіти шляхом урахування ступеня готовності (методичної, інтелектуальної, організаційної, технологічної та ін.) випускників гімназій як об'єктів державної підсумкової атестації;

удосконалено методичні підходи до виявлення сили впливу слабких і сильних сторін технології проведення зовнішнього незалежного оцінювання на формування ставлення різних категорій педагогів до запровадження державної підсумкової атестації здобувачів базової загальної середньої освіти у формі ЗНО;

набуло подальшого розвитку визначення змістових ліній психолого-педагогічної, організаційно-правової підготовки учасників освітнього процесу і представників системи публічного управління освітою до запровадження державної підсумкової атестації випускників основної школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання в умовах становлення Нової української школи та децентралізації влади;

набуло подальшого розвитку уявлення про можливості використання технології проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів освіти як одного з інструментів забезпечення доступності освіти шляхом окреслення та розкриття змісту кола ризиків, які становлять загрозу успішності реалізації державної політики забезпечення рівного доступу до освіти, а саме: ризики, що зумовлені політичною нестабільністю; ризики демографічного характеру; нерівності якості освітніх послуг за територіальною ознакою і величиною населеного пункту; ризики, що зумовлені недостатньою компетентністю управлінських кадрів у сфері освіти; ризики культурного характеру, що обмежують доступ до освіти; ризики соціально-економічного характеру та ризики психологічного (психолого-ментального) характеру, що проявляються у спротиві змінам у сфері освіти, небажанні оновлювати способи організації освітнього процесу, змінювати концептуальні підходи до формування освітніх систем, визначення освітніх потреб тощо.

МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЙ

О. І. Ляшенко, докт. пед. наук, проф.

Державна підсумкова атестація випускників гімназій (далі – ДПА) нині здійснюється у формі оцінювання навчальних досягнень учнів під час випускних іспитів, які нічим не відрізняються від традиційного контролю успішності здобувачів освіти. Такий підхід не відповідає потребі одержання валідних даних щодо рівня набуття особою певної предметної компетентності відповідно до вимог державного освітнього стандарту. Тому передбачається запровадження ДПА у формі зовнішнього незалежного оцінювання учнів (далі – ЗНО) не лише по завершенні повної загальної середньої освіти, а й на проміжному етапі – на рівні базової середньої освіти. Ми вважаємо, що такий підхід варто застосовувати до так званих системних освітніх галузей (українська мова як державна і математика), за допомогою яких можна найбільш адекватно оцінити рівень загальноосвітньої підготовки випускника закладу освіти певного ступеня. Численні дослідження підтверджують, що рівень мовної і математичної підготовки особи достатньою мірою визначає готовність випускника до продовження навчання та успішність його життєдіяльності загалом.

Водночас існує низка освітніх галузей, які доповнюють об'єктивність оцінювання рівня освіченості випускника, оскільки визначають інші його якості, що характеризують загальну компетентність людини: світоглядний потенціал (природничі предмети), громадянську зрілість (суспільні предмети), здатність виявляти творчі і практичні навички (мистецтво, технології) тощо. Тому в процесі ДПА поряд з системними предметами мають бути й інші освітні галузі, оцінювання яких дає більш досконалу картину навчальних здобутків випускників закладів освіти. Такий комплекс предметів ДПА дає можливість наблизити підсумкове оцінювання учнів до реального рівня їхньої освіченості.

Оскільки базова середня освіта надає загальноосвітню підготовку за всіма освітніми галузями, ДПА повинна відбуватися комплексно. Пропонується оцінювання випускників на цьому рівні середньої освіти здійснювати за чотирма (п'ятьма) обов'язковими іспитами: два системні предмети у формі ЗНО – українська мова і література, математика; решта у формі шкільного іспиту – природнича освітня галузь (комплексний іспит з фізики, біології, хімії, географії), суспільно-гуманітарний цикл предметів (комплексний іспит з історії,

правознавства, художньої культури тощо). Заклади освіти, які здійснюють поглиблену підготовку учнів з окремих предметів, можуть доповнювати ДПА додатковим обов'язковим іспитом із предмета поглибленого вивчення.

Тому пропонуємо кілька моделей організації ДПА, які надаватимуть більш достовірну інформацію про навчальні досягнення випускників гімназій. Комплексний іспит може відбуватися за такими модельними підходами: а) як єдиний (інтегрований) екзамен на міжпредметній основі; б) як комплексний тест, що складається з кількох предметних субтестів; в) як іспит із предметів за вибором учня (наприклад, з чотирьох природничих предметів треба обрати три); г) як проект за певною проблематикою, який поданий на конкурс (наприклад, МАН) і одержав визнання на ньому (відзначений дипломом).

ВПЛИВ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО І ДЕМОГРАФІЧНОГО ХАРАКТЕРУ НА ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ І МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т. О. Лукіна, докт. держ упр.

У процесі визначення та обґрунтування теоретико-методичних аспектів державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) здобувачів базової загальної середньої освіти (ЗСО) нами виявлено і доведено наявність статистично значущого впливу окремих ознак професійного і демографічного характеру (таких як: вік, стать, спеціальність, посада і термін перебування на ній) різних груп педагогів – методистів, директорів закладів освіти і вчителів – на визначення ними концептуальних і методичних аспектів організації та проведення цієї форми підсумкового оцінювання результатів навчання.

Основним інструментом виступала анкета. У дослідженні брали участь 47 методистів, 109 директорів закладів ЗСО та 73 вчителі різних спеціальностей. Респонденти представляли різні типи населених пунктів і області України. Мета проведеного нами експериментального дослідження полягала у виявленні статистично значущих відмінностей в оцінюванні різними категоріями педагогів ступеня готовності (методичної, інтелектуальної, організаційної, технологічної та ін.) учнів 9-х класів до складання ДПА у формі ЗНО, розумінні педагогами основного призначення (мети), а також найбільш при-

йнятного способу використання результатів складання ДПА здобувачами базової ЗСО.

Для опрацювання результатів дослідження було використано програмний пакет “Аналіз даних” MS Excel. Результати опитування опрацьовувалися за допомогою засобів описової статистики, однофакторного дисперсійного аналізу, кореляції та методики обчислення сили впливу фактору за Снедекором.

Найбільший вплив на визначення концептуальних і методичних засад ДПА у формі ЗНО здобувачів базової (ЗСО) продемонстрував чинник “педагогічний стаж” вчителя. Виявлена спадна кореляційна залежність підтримки ідеї запровадження ДПА випускників гімназій від педагогічного стажу вчителя свідчить про значно вищу готовність до використання такої форми підсумкового контролю результатів навчання учнів у педагогів старшого віку, ніж у молодих спеціалістів зі стажем до 5 років. Високий ступінь впливу виявили також фактори віку, спеціальності та посади педагога. Варто зазначити, що відповідно до концепції освітньої реформи, ДПА для випускників гімназій має забезпечити вибір того чи іншого профілю навчання учня у старшій школі. Однак у ході дослідження виявлено, що саме цей варіант формулювання основної мети ДПА не викликав належної уваги з боку практично усіх груп посад педагогів. Доведено, що фактор гендерної належності різних категорій педагогів практично не впливає на визначення концептуальних і методичних засад ДПА, окрім незначного впливу на позитивне сприйняття вчителями ідеї запровадження ДПА у формі ЗНО ($F(3,918) = 20,874$ за умови $p < 0,0000$).

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ТЕСТУВАННЯ

Ю. О. Жук, докт. пед. наук, доц.

Постійне бажання збільшити об'єктивність оцінювання результатів навчання призвело до розширення застосування тестових технологій особливо на рубіжних етапах навчального процесу. Починаючи з 2008 року, систематичне вимірювання результатів успішності випускників середньої школи стало в Україні частиною освітньої політики держави. Впровадження ЗНО як механізму відбору вступників до вишів ще більше посилило вплив тестів на долю випускників середніх закладів освіти. Нормативно орієнтовані тести ЗНО виступають як кінцевий арбітр у вирішенні долі випускника.

Як показують дослідження, результати виконання тестових завдань багато в чому визначаються здібностями учня організувати власну продуктивну діяльність в умовах соціально значущої ситуації (яка по суті є стресовою ситуацією). Це підказує необхідність поступового формування в учня необхідних навичок продуктивної поведінки в умовах тестової ситуації. Таке формування можливо тільки збільшенням застосування тестів безпосередньо в навчальному процесі.

В умовах реального навчального процесу застосування повноцінних тестів, що містять не менше 30 тестових завдань і розрахованих на використання значного навчального часу, буде складним (при цьому зменшується оперативність використання вчителем результатів тестування). Крім того, необхідна не тільки зовнішня (теоретична), але і внутрішня (експериментальна) валідизація тестів, застосування тестів з достатнім значенням α -Кронбаха (більше 0,85). Практично це призводить до використання в реальному навчальному процесі тестів з малою кількістю тестових завдань (часто не більше 10) в більшості з множинним вибором (що дає вчителю можливість робити оперативні висновки щодо результатів тестування). Однак для таких “коротких тестів”, складно отримати потрібне значення α -Кронбаха і достатній рівень експериментальної валідності. Проведені дослідження показують, що формувальна оцінка, отримана в результаті використання коротких тестів з вибором відповіді, “зсувається” в бік збільшення результативності (підвищення оцінки за тест) приблизно на 30%. Неврахування такої помилки в процесі оцінювання рівня навчальних досягнень учнів може привести до прийняття учителем помилкових рішень відносно необхідності коригування методів викладання навчального матеріалу, результативності застосування різноманітних технологій навчання тощо.

Таким чином, результат бажаного об’єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень на рубіжних (соціально значущих для особистості) етапах (ДПА та ЗНО) певним чином спотворюється психологічними факторами (зменшення результативності виконання тестів), а на проміжних – недосконалістю тестів (при цьому зовнішня валідність тестів досить висока). Для подолання ситуації, що склалася, необхідно створення досить великої бази тестів, що мають необхідний рівень валідності і призначені для використання в умовах реального навчального процесу (що має бути підтверджено відповідним сертифікатом).

ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ БІОЛОГІЇ У ТЕСТАХ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Л. С. Ващенко, канд. пед. наук

Питання формування понятійного апарату є досить актуальним на сучасному етапі розвитку біологічної освіти, особливо в базовій школі. Актуальність спричинена суттєвою зміною на тепер конструювання змісту навчальної програми і появою в її прикінцевій частині навчального матеріалу старшої школи. Важливість питання формування понятійного апарату визначено навчальною програмою з біології та програмою ЗНО. Відповідно до чинної навчальної Програми з біології для закладів загальної середньої освіти метою навчання біології є вирішення таких завдань: оволодіння учнями термінологічним апаратом біології та екології, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей... Відповідно до Програми ЗНО з біології випускник повинен, поміж інших умінь, уміти характеризувати біологічні поняття, закони, закономірності..., а також оперувати поняттями.

Аналіз змісту тестових завдань з біології, які були використані під час зовнішнього незалежного оцінювання протягом 2008 –2018 рр., свідчить про те, що понятійний апарат тестів становлять спеціальні та загальнобіологічні поняття кількість яких залежить від змісту завдань та від розділу біології, на основі якого його розроблено, і не залежить від форми тестового завдання. При цьому кількість загальнобіологічних понять становить від 9% до 22% від всіх використаних біологічних понять та спостерігається тенденція до їх зменшення. Спеціальні біологічні поняття є змістовними одиницями окремого розділу біології, а загальнобіологічні є системотворними поняттями і розглядаються як узагальнене відображення суттєвих властивостей предметів навколишнього світу, такий розподіл понять показує спрямованість тестових завдань ЗНО різних років на оцінювання рівня сформованості у випускників предметної компетентності з біології. Міжпредметні і загальнонаукові поняття, які, поряд з загальнобіологічними, є основою для розвитку системного природничо-наукового мислення та певною мірою можуть характеризувати рівень сформованості ключових компетентностей випускників, становлять у тестових завданнях різних років від 8% до 10% від загальної кількості використаних понять.

Розробляючи вимірювальний інструментарій для проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовніш-

нього незалежного оцінювання під час якого необхідно буде оцінити рівень навчальних досягнень з біології та виявити готовність школярів навчатися на академічному чи профільному рівні у старшій школі варто, на нашу думку, визначити кількісне співвідношення у тестах завдань, які спрямовані на оцінювання предметних і ключових компетентностей учнів.

СТРУКТУРА ТЕСТУ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

А. В. Гривко, канд. пед. наук

Формування теоретико-методологічного підґрунтя методики підсумкового оцінювання здобувачів загальної середньої освіти з використанням тестових технологій передбачає аналіз результатів актуальних наукових пошуків і проведення уточнювальних досліджень для вивчення можливих шляхів розв'язання суперечностей у сучасній теорії і практиці тестування.

Аналіз наукових праць показав наявність суперечливих поглядів науковців на питання складності тестових завдань різних форм, еквівалентності закритих і відкритих завдань у процесі оцінювання рівня засвоєння учнями одних і тих самих навчальних конструктів, конструювання тесту в аспекті його зовнішньої організації (порядок, варіанти поєднання й кількісного співвідношення завдань різних форм у одному тесті). Так, є праці (наприклад, К. Грей), в яких доводиться, що порядок завдання в тесті множинного вибору зумовлює статистично значущий вплив на відповідь учнів, тобто результати тестування залежать від порядку виконання завдань. В інших працях (Монка Дж., Сталлінгс В.) обґрунтовується можливість одного й того самого тесту, але з різним порядком групування завдань, як альтернативу розроблення кількох варіантів тестів. Вивчення особливостей поєднання завдань різних форм в тесті здійснено в аспекті нашого дослідження, спрямованого на виявлення впливу зовнішньоорганізованих конструктів критеріально-орієнтованих тестів на результативні показники підсумкового тестування здобувачів загальної середньої освіти.

Аналіз результатів першого етапу експериментального дослідження дав змогу довести змінність показника сили впливу чинника "форма завдання" залежно від комбінації завдань у тесті (закритих завдань із множинним вибором, завдань на встановлення відповідності та відкритих завдань із вільно конструйованою відповіддю). Такі результати зумовили проведення другого етапу дослідження,

спрямованого на вивчення чинника “структура тесту”. Доведено, що найбільш надійним і внутрішньо узгодженим поєднанням завдань (α Кронбаха = 0,6849), що водночас має низький рівень впливу на результати тестування (показник сили впливу 8,79%), є поєднання закритих завдань за текстом, що передбачають вибір однієї правильної відповіді, й відкритих завдань з конструйованою учнями відповіддю. З’ясовано, що в кожному з варіантів структури тестів, які знижують діагностичну точність результатів тестування, присутні завдання на встановлення відповідності, що пояснюється рівнем операційно-діяльнісного складника їх когнітивної складності: циклічна повторюваність операцій і менша варіативність вибору “зайвих” дескрипторів, ніж у завданнях із множинним вибором, підвищує вірогідність “здогадки” й знижує діагностичну точність результатів. Тому можна зробити висновок, що завдання на встановлення відповідності доцільно використовувати в тестах, призначених для формувального, а не підсумкового оцінювання.

НЕТЕКСТОВІ ЕЛЕМЕНТИ У ТЕСТОВИХ ЗАВДАННЯХ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

С. О. Науменко, канд. пед. наук

Аналіз тестів ЗНО з природничих предметів (фізика, хімія, біологія, географія) ЗНО 2018 та 2019 рр. показав, що в них містилося від 8 до 43% тестових завдань із нетекстовими елементами. Найбільша кількість тестових завдань із нетекстовими елементами була у сертифікаційних роботах з географії (відповідно 43% і 39%); найменша кількість – у сертифікаційних роботах з хімії (по 8%). При цьому, у сертифікаційних роботах з хімії тестові завдання із нетекстовими елементами були представлені завданнями з таблицями та рисунками (відповідно 6% і 2% завдань у ЗНО-2018 та по 4% завдань у ЗНО-2019). У сертифікаційних роботах з біології та фізики переважна більшість тестових завдань – завдання з рисунками (відповідно 27% і 31% та 26% і 18%); у сертифікаційних роботах з географії – завдання з картами (по 18%). В “Офіційних звітах” про проведення в 2018 і 2019 рр. ЗНО зазначається, що виконання тестових завдань із нетекстовими елементами викликає труднощі у здобувачів освіти. Однією з причин цього є недостатня сформованість навички аналізу інформації у текстах із нетекстовими елементами, що часто спричиняє нерозуміння умов завдання. При цьому щорічне подальше вдосконалення сертифікаційних робіт ЗНО вбачають у збільшенні частки завдань, ілюстрованих графіками, таблицями тощо.

Під час аналізу тестів ЗНО у окремих країнах близького зарубіжжя 2018 і 2019 рр., встановлено, що в тестах з фізики 1/2 тестових завдань містили нетекстові елементи, серед яких по 27% було завдань з рисунками, по 15% з графіками, по 8% з таблицями та по 4% зі схемами (деякі завдання містили по кілька видів нетекстових елементів). На другому місці – тести з географії із 40% нетекстових елементів, з яких по 23% завдань з картами, по 6% з таблицями та рисунками, по 3% з графіками і кліматограмами. Далі за кількістю нетекстових елементів у тестових завданнях (по 37,5%) – тести з біології. Серед завдань переважають завдання з рисунками (по 19%) та таблицями (по 12,5%). Найменша кількість нетекстових елементів у тестових завданнях – у тестах з хімії (по 9%): по 4,5% завдань з рисунками та діаграмами. Водночас, у країнах близького зарубіжжя, як і в Україні, згідно із методичними рекомендаціями для вчителів, підготовленими на основі аналізу типових помилок учасників ЗНО, здобувачі освіти також мають труднощі під час виконання тестових завдань із нетекстовими елементами. Зокрема, у тестах з фізики здобувачі освіти гірше виконують тестові завдання з нетекстовими елементами, ніж завдання на перевірку тих же формул, але без нетекстових елементів.

Отже, однією із умов запровадження в Україні ДПА в формі ЗНО для випускників гімназії є дослідження проблеми формування тестових завдань з нетекстовими елементами та підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти до роботи із завданнями такого типу.

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ (ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ)

С. Г. Головка, канд. іст. наук

Одним із аспектів наукового дослідження проблеми реалізації державної підсумкової атестації випускників гімназії у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) є з'ясування відображення мотивації щодо вибору напряму майбутньої навчальної та професійної діяльності у сертифікаційних оцінках ЗНО.

Було організовано та проведено експеримент із вивчення мотиваційної сфери особистості (інтереси, установки, ціннісні орієнтації тощо) студентів першого курсу юридичного факультету – учасників ЗНО з історії. Як інструментарій було використано спеціально спроектований питальник щодо профілю юриста.

Результати експериментального дослідження показали, що первинні образи-стереотипи юриста, сформовані у студентів-першокурсників, мають яскраво виражені гендерні ознаки. При цьому з'ясовано, що особистісні стереотипи, як форма індивідуальної свідомості випускника середньої школи, виконують соціально-регулюючу функцію, виступаючи важливою складовою системи факторів. Вони впливають на формування цілей відносно визначення напрямку подальшої професійної освіти та мотивації для вступу до відповідного закладу вищої освіти, що відображається у сертифікаційних оцінках за результатами ЗНО.

За результатами дисперсійного аналізу результатів анкетування студентів-першокурсників зроблено висновки щодо впливу фактора "оцінка ЗНО з історії" на розподіл рейтингових оцінок характеристик образу "юрист" та його сили залежно від статі студентів. Визначено доцільність врахування цього впливу та створення відповідних дидактичних умов для формування об'єктивного образу юриста-професіонала з метою забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх правників.

Акцентовано увагу на доцільності реалізації в освітньому процесі таких дидактичних моделей, які забезпечують рівні можливості особистісного самовираження, вияви активності та ініціативності студентів обох статей. Одним із чинників досягнення цієї мети визначено використання активних комунікаційних процесів на основі гендерного вирівнювання способів спілкування: організація дискусій та спільного обговорення навчальних проблем та професійних практичних ситуацій, рольових ігор із залученням студентів обох статей. Перевага має надаватися колективним методам та формам організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх роботи у змішаних групах.

Сформульовано гіпотезу, що сертифікаційні оцінки ЗНО випускників гімназії відобразатимуть мотивацію учнів щодо вибору напрямку подальшого навчання у ліцеї відповідного профілю, яка матиме при цьому гендерні ознаки.

ХРОНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

А. В. Топузова, канд. пед. наук

Відомо, що хронологічне мислення є незамінним інструментом для структурування фактологічного опису подій і надання сенсу їх послідовності, наприклад, черговості й логічної обумовленості географічних відкриттів і досліджень. Очевидно, без хронології низка подій виглядає безглуздою, а правильне розуміння учнями окремих

відкриттів і масштабних процесів, зумовлених соціальним і технологічним прогресом, обумовлюється відповідною інтерпретацією цих подій, формуванням логічного образу “часової шкали”, на якій взаємопов’язано розміщено дати, події й персоналії відповідних історичних діячів.

Формування навичок хронологічного мислення реалізується виключно шляхом розв’язання спеціальним чином структурованої системи завдань, спрямованих на застосування цих навичок безпосередньо в процесі навчання. Водночас важливим є належний рівень умінь перевірки сформованості хронологічних навичок здобувачів загальної середньої освіти із застосуванням добре продуманих екзаменаційних завдань по завершенню різних етапів навчання.

Хронологічний підхід до вивчення географії є одним із важливих чинників забезпечення якісної географічної освіти, яка має формувати в учнів цікавість і захоплення світом, що залишаться з ними на все життя. Широке залучення мережевих технологій у навчальному процесі забезпечує сьогодні доступ усіх учасників навчально-виховного процесу до великих обсягів фактологічного матеріалу. Здобувачі загальної середньої освіти мають можливість самостійно та постійно поповнювати знання про різні місця, людей, ресурси природного і людського середовища, оскільки наявність і постійне оновлення актуальної інформації в базах мережевих ресурсів випереджає фактологічний матеріал підручника. Однак самостійне оновлення учнем своїх знань шляхом використання цих ресурсів не є систематизованим. Саме хронологічний підхід до розвитку подій дає змогу пов’язати фактологічний матеріал на єдиній основі, що уможлиблює більш глибоке розуміння ключових фізичних, просторових і соціальних процесів на Землі.

На підґрунті хронологічного підходу можуть бути сформульовані теми навчальних проектів, у процесі виконання яких учні, як показує практика, широко використовують можливості інформаційно-комунікаційних технологій. Самостійна робота над навчальним проектом формує навички пошуку, збирання, накопичування, аналізу та інтерпретації джерел географічної інформації, включаючи карти, діаграми, глобуси, аерофотознімки і географічні інформаційні системи. Ще одним стимулом розширення хронологічного підходу у викладанні географії може бути збільшення використання хронологічних фактів у завданнях, на основі яких оцінюється рівень знань, що формуються в процесі (формувальна оцінка) і на рубіжних етапах навчання (підсум-

кова оцінка). Хронологічні навички можуть бути перевірені з використанням як закритих завдань (тестів із множинним вибором відповіді, упорядкування дат, подій тощо), так і завдань із відкритою відповіддю (есе). Результати проміжного оцінювання надають учителю можливість проаналізувати, які аспекти хронологічного мислення особливо впливають на засвоєння знань.

ПРО ПРАВИЛЬНУ ФОРМУ ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ

Л. П. Дворецька, н. с.

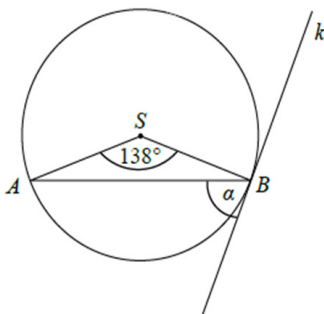
Перехід на новий формат проведення ДПА випускників гімназій відповідно до документа “Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року” та сертифікація вчителів спонукають їх до підвищення кваліфікації з питань теорії та практики стандартизованих вимірювань та основ тестології. На заміну звичного для вчителя математики розв’язування тестових завдань (далі – ТЗ) у готових до використання тестах повинно прийти розуміння переваг і недоліків кожної форми ТЗ, уміння виявляти дефекти ТЗ, надавати експертний висновок щодо якості ТЗ за його психометричними характеристиками тощо.

У вітчизняній практиці ЗНО (ДПА) з математики для учнів 11-х класів, використовуються ТЗ з вибором однієї правильної відповіді (з п’яти її варіантів), на встановлення відповідності, відкритої форми з короткою відповіддю (структуровані й неструктуровані завдання) й відкритої форми з розгорнутою відповіддю. За В. Аванесовим, “форма завдання є правильною, якщо вона дає змогу точно виразити зміст, є зрозумілою для всіх тестованих, й унеможливує появу хибних відповідей за формальними ознаками”. Аналіз теоретичних джерел з конструювання тестів і тестових завдань та узагальнення власного досвіду з укладання стандартизованих тестів ЗНО свідчать про необхідність уточнення цього поняття. “Форма завдання є правильною, якщо вона дозволяє точно виразити зміст, є зрозумілою для всіх тестованих, й унеможливує появу хибних і *правильних* відповідей за формальними ознаками”.

Розглянемо ТЗ Державного іспиту з математики 2017 р. для учнів 3-го класу гімназій Польщі

Zadanie 17. (0–1)

W okręgu o środku S zaznaczono kąt oparty na łuku AB . Przez punkt B poprowadzono prostą k styczną do okręgu.



Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Zaznaczony na rysunku kąt α zawarty między styczną k i cięciwą AB ma miarę

A. 21°

B. 42°

C. 48°

D. 69°

Переклад ТЗ з польської мови. Кут, з вершиною в центрі кола у точці S , спирається на хорду AB . Пряма k є дотичною до кола в точці B . Розгляньте рисунок і визначте величину кута α , що утворений хордою AB і прямою k .

Розв'язання. SB (радіус кола) утворює з дотичною k прямий кут. Легко помітити, що шуканий кут α більше 48° , однак менше 90° . Відповідь **D**.

Відповідно до специфікації ТЗ планувалося, що учень спочатку визначить величину кута SBA :

$$((180^\circ - 138^\circ) : 2 = 21^\circ; \alpha = 90^\circ - 21^\circ = 69^\circ.$$

Коментар. ТЗ у такій формі потребує доопрацювання. Пропонується відкрита форма ТЗ з короткою відповіддю.

Оскільки технології об'єктивної обробки відповідей учасників стандартизованих тестувань “затискають” змістовий та когнітивний домени інструмента оцінювання в певні закриті формати ТЗ, актуалізуються дослідження правильності форми ТЗ, апробація ТЗ, аналіз статистичних показників ТЗ і тестів. Для авторських тестів зростає значимість експертного оцінювання якості ТЗ.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2019 РІК**

Збірник наукових праць
За авторською редакцією

Верстка — А. П. Коломієць
Обкладинка — П. І. Резніков

Підписано до друку 23.12.2019 р. Формат 60x84/16
Гарнітура Minion Pro. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 15,34
Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

