

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2020 РІК**

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки**

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2020 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2020

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 30 грудня 2020 р.)*

Рецензенти:

О. А. Копусь, доктор пед. наук, професор, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи ДЗ «Південноукраїнський національний Педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»

Н. І. Богданець-Білоskalенко, доктор пед. наук, доцент, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Т. М. Засєкіна, 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.

А 69

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2020 рік. - Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2020. - 219 с.

ISBN 978-966-644-563-9

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2020 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові досягнення фундаментальних і прикладних досліджень співробітників, докторантів, аспірантів Інституту педагогіки НАПН України та результати їх експериментальної перевірки і впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти.

Матеріали адресовані вченим і дослідникам проблем розвитку освіти, педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, докторантам, аспірантам і студентам педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-563-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020

© Педагогічна думка, 2020

ЗМІСТ

Топузов О. М. Основні результати наукової та науково-організаційної діяльності Інституту педагогіки НАПН України у 2020 році.....11

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ *Локшина*

О. І. Основні наукові результати наукового дослідження з теми «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США ТА Китаї».....18

Локшина О. І. Перспективні напрями розвитку освітнього простору Європи.....19

Джуріло А. П. Тенденції розвитку шкільної освіти у ФРН.....20

Кравченко С. М. Тенденції розвитку шкільної освіти у США.....21

Нікольська Н. В. Статистичні характеристики розвитку початкової і середньої освіти у США у ХХ столітті22

Шпарик О. М. Напрями розвитку сучасної шкільної освіти Китаю.....23

Тименко М. М. Тенденції розвитку шкільної освіти у Великій Британії24

Глушко О. З. Зasadничі напрями реформування шкільної освіти Польщі.....25

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Малихін О. В. Наукові результати дослідження «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» (2018 – 2020 рр.).....27

Шелестова Л. В. Педагогічні умови ефективного розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.....28

Барановська О. В. Реалізація педагогічних технологій за філологічним спрямуванням в умовах профільного навчання.....29

Кизенко В. І. Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання.....30

Кравчук О. П. Дидактичні особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням.....31

Савченко М. П. Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи.....32

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Горошкіна О. М. Наукові результати, досягнуті в ході проведення наукового дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту».....34

Горошкіна О. М. Упровадження компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту.....35

Голуб Н.Б. Компетентісно орієнтована методика навчання української мови учнів ліцею: відповідність сучасним викликам.....36

Бондаренко Н. В. Специфіка опрацювання норм української літературної мови в ліцеї.....37

Новосьолова В. І. Особливості активізації мовленнєвих жанрів на уроках української мови в ліцеї.....38

Попова Л. О. Засоби перевірки й оцінювання навчальних досягнень ліцеїстів з української мови.....39

<i>Галаєвська Л.В.</i> Реалізація текстоцентричного підходу під час вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови учнів ліцеї.....	40
<i>Новосьолова В. І., Колеснікова Т. М.</i> Підручник української мови для 11 класу як інструмент формування ключових і предметної компетентностей учнів.....	41

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

<i>Яценко Т. О.</i> Основні наукові результати за темою «Методика компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї».....	43
<i>Яценко Т. О.</i> Реалізація мистецького контексту в процесі навчання української літератури в ліцеї.....	45
<i>Головченко Н. І.</i> Міжпредметна взаємодія у процесі навчання української літератури в 11 класі як чинник розвитку компетентного учня-читача.....	46
<i>Дячок С. О.</i> Методична сутність компетентісно орієнтованих завдань в структурі сучасних підручників української літератури для старших класів.....	47

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

<i>Ремех Т. О.</i> Основні результати наукового дослідження з теми «Методичні засади компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї».....	49
<i>Пометун О. І.</i> Як трансформується технологія розвитку критичного мислення у навчанні історії.....	49
<i>Гупан Н. М.</i> Якою є структура компетентісно орієнтованого уроку, що дозволяє розвивати критичне мислення учнів.....	50
<i>Ремех Т. О.</i> Роль навчальної дискусії у громадянській освіті учнів ліцею.....	51
<i>Кришмарел В. Ю.</i> Акцентуація особливостей навчання філософії на уроках історії та громадянської освіти в ліцеї.....	52
<i>Малієнко Ю. Б.</i> Формування предметної історичної компетентності в ліцеї.....	53
<i>Мацейків Т. І.</i> Навчально–методичне забезпечення формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках вітчизняної історії.....	54
<i>Мороз П. В.</i> Особливості використання політичного анекдоту як історичного джерела на уроках історії в ліцеї.....	55
<i>Мороз І. В.</i> Особливості використання реклами як історичного джерела на уроках історії в ліцеї.....	56
<i>Авхутська С. О.</i> Особливості використання засобів медіаосвіти у підготовці майбутніх вчителів історії.....	57
<i>Возна З. О.</i> Суспільне замовлення на громадянську освіту в Україні.....	58
<i>Іванюк І. В.</i> Реалізація завдань всеукраїнського проєкту «розвиток громадянської компетентності учнів» у тернопільському правовому ліцеї № 2.....	59
<i>Майорський В. В., Ремех Т. О.</i> Концептуальні засади формування розвитку громадянської компетентності учнів.....	60
<i>Михтуненко В. В.</i> Особливості використання сервісу Kahoot на уроках історії.....	61
<i>Моцак С. І.</i> Інтеграція медіаосвіти в шкільне навчання історії.....	62
<i>Пишко О. Л.</i> Питання підготовки вчителів до навчання учнів основ правознавства.....	63
<i>Целухіна І. О.</i> Реалізація завдань всеукраїнського проєкту «розвиток громадянської компетентності учнів» у комунальному НВК «Рубіжанський ліцей».....	64

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

<i>Назаренко Т. Г.</i> Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження «Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання економіки та географічних курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї».....	66
<i>Назаренко Т. Г.</i> Реалізація компетентісного підходу через зміст курсу «Прикладна економіка».....	67
<i>Топузов О. М.</i> Дидактико-методичні засади навчання економіки в закладах загальної середньої освіти...	68
<i>Криловець М. Г.</i> Інноваційні підходи до формування економічної культури учнів ліцею.....	69
<i>Яценко В. С.</i> Практика методичного супроводу курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї.....	69
<i>Надтока В. О.</i> Реалізація змістової лінії підприємливість та фінансова грамотність у географічних курсах економічного спрямування.....	70
<i>Покась Л. А.</i> Методичні можливості педагогічних технологій у розкритті економічного змісту географії в гімназії та ліцеї.....	71
<i>Гончарова Н. О.</i> Технологічне підґрунтя навчання економіки учнів ліцею та гімназії у контексті впровадження Stem-освіти.....	72
<i>Часнікова О. В.</i> Профілізація шкільної економічної освіти в умовах реформування.....	73
<i>Логінова А. О.</i> Принципи відбору наукової спадщини вчених у навчальний зміст економіко-географічної освіти.....	74

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

<i>Бурда М. І.</i> Основні наукові результати дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання математики в ліцеї на рівні стандарту».....	76
<i>Бурда М. І.</i> Інтегрований підхід до навчання математики.....	77
<i>Тарасенкова Н. А.</i> Візуальний компонент підручника з математики рівня стандарту.....	78
<i>Васильєва Д. В.</i> Сучасний педагогічний інструментарій навчання математики в 10-11 класах на рівні стандарту.....	79
<i>Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г.</i> Побудова системи геометричних вправ на засадах ієрархії цілей пізнавальної діяльності.....	80
<i>Волошена В. В.</i> Методика забезпечення компетентісно орієнтованого навчання алгебри та початків аналізу в ліцеях на рівні стандарту.....	81

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

<i>Лапінський В. В.</i> Наукові результати дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання інформатики в ліцеї на рівні стандарту».....	82
<i>Лапінський В. В.</i> Сучасні аспекти компетентісно орієнтованого навчання інформатики.....	83
<i>Семко Л. П.</i> Компетентісний підхід до навчання інформатики.....	84

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

<i>Калініна Л. М., Онаць О. М.</i> Основні результати дослідження з теми: «Організаційно-педагогічні та економічні засади функціонування опорних закладів освіти як центрів управління в умовах децентралізації»	85
<i>Калініна Л. М., Лісова Н. І.</i> Ціннісний вимір державно-громадського управління в освіті.....	87

<i>Онаць О. М., Лісова Н. І.</i> Діяльність регіональних органів управління освітою в умовах децентралізації.....	88
<i>Калініна Л. М.</i> Методи управління опорним закладом освіти.....	89
<i>Онаць О. М.</i> Проблеми академічної автономії в опорних закладах загальної середньої освіти.....	90
<i>Лісова Н. І.</i> Інноваційний розвиток опорної школи на довірчих засадах людиноцентризму.....	91
<i>Чижевський Б. Г.</i> Функції суб'єктів управління опорними закладами загальної середньої освіти.....	92
<i>Попович Л. М.</i> Принципи управління ресурсами в опорних закладах загальної середньої освіти.....	93
<i>Пилипенко В. Д., Онаць О. М.</i> Організаційно-педагогічні та партнерські засади управління розвитком соціального інтелекту учнів.....	94
<i>Сохань Н. Ф., Онаць О. М.</i> Діагностика стану соціального інтелекту учнів гімназії.....	95
<i>Калініна Г. М., Малюга М. М.</i> Переваги, ризики та можливості застосування аутсорсингу в освітній практиці.....	96
<i>Спітковська К. В.</i> Позитивний імідж – як важливий компонента інноваційного розвитку закладу освіти.....	98
<i>Калініна Л. М., Зуєвич О. Ю.</i> Мережа державних закладів загальної середньої освіти.....	99
<i>Малюга М. М.</i> Розвиток мережі опорних закладів освіти.....	101

МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

<i>Жук Ю. О.</i> Наукові результати дослідження з теми «Методика державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії».....	103
<i>Ляшенко О. І.</i> Про можливий підхід до оцінювання результатів навчання випускників гімназії.....	105
<i>Лукіна Т. О.</i> Проблема визначення функцій державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти.....	106
<i>Жук Ю. О.</i> Сформованість в учнів дев'ятого класу концепту «Тест» в просторі цілей оцінювання.....	107
<i>Ващенко Л. С.</i> Вплив композиції тестових завдань у тесті з біології на результати підсумкового оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти.....	108
<i>Гривко А. В.</i> Предиктори операційно-діяльнісної складності тестових завдань.....	109
<i>Головко С. Г.</i> Напрями та умови удосконалення державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти.....	110
<i>Науменко С. О.</i> Механізми та умови запровадження нових форм сертифікаційного оцінювання здобувачів базової середньої освіти.....	111
<i>Дворецька Л. П.</i> Про вплив форматів тестів з математики для підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів гімназії: результати експерименту.....	112

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ

<i>Туташинський В. І.</i> Основні результати наукового дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї».....	114
<i>Туташинський В. І.</i> Методика компетентнісно орієнтованого навчання технологій.....	115
<i>Тарара А. М., Сушко І. А.</i> Нова методика реалізації змісту інженерно-технічного спрямування у навчальному процесі старшої школи.....	116
<i>Мачача Т. С.</i> Авторська педагогічна технологія проєктно-технологічного змішаного навчання як основа формування ключових та галузевої компетентностей.....	117

<i>Мачача Т. С., Стрижова Т. В.</i> Роль учителя в реалізації педагогічної технології проектно-технологічного змішаного навчання.....	118
<i>Туташинський В. І., Кірютченкова І. В.</i> Результати вивчення технологій сучасного виробництва у ліцеї.....	119
<i>Тарара А. М., Бондаренко В. В.</i> Форми організації профільного навчання у процесі реалізації змісту спецкурсу інженерно-технічного спрямування.....	120
<i>Вдовченко В. В.</i> Психологічні аспекти дистанційного навчання в художньо-проектній освіті: позитивний досвід і проблеми під час занять в домашніх умовах.....	121
<i>Вдовченко В. В., Сорочан Н. М.</i> Організація дистанційного навчання в столичній технологічній освіті (на прикладі вивчення «Основ дизайну» та спецкурсу «Художнє проектування»).....	122

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

<i>Льченко В. Р.</i> Наукові результати з теми дослідження «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу».....	124
<i>Льченко В. Р.</i> Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею.....	125
<i>Гуз К. Ж.</i> Реалізація методичної системи формування наукової картини світу та образу світу учнів профільної школи.....	126
<i>Засєкіна Т. М.</i> Реалізація інтегративного підходу як засобу формування наукової картини світу ліцеїстів.....	127
<i>Льченко О.Г.</i> Складові навчального середовища для формування наукової картини світу та образу світу учнів ліцею.....	128
<i>Гринюк О. С.</i> Реалізація інтеграції змісту освітніх галузей як умова формування екологічної складової наукової картини світу учнів ліцею.....	128
<i>Ляшенко А. Х.</i> Психолого-педагогічні основи організації роботи вчителів по формуванню наукової картини світу учнів ліцею.....	129
<i>Олійник І. М.</i> Формування наукової картини світу, образу світу ліцеїстів у процесі інтеграції змісту української літератури та предметів природничо-математичного циклу.....	130
<i>Педенко В. П.</i> Реалізація інтеграції математики з природничими і літературознавчими предметами як умова формування наукової картини світу та образу світу учнів.....	131

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

<i>Сіній В. В.</i> Наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження з теми «Методика компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії».....	133
<i>Засєкін Д. О.</i> Формування предметних й ключових компетентностей на уроках фізики в гімназії.....	134
<i>Мельник Ю. С.</i> Особливості реалізації процесуального складника методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії.....	134
<i>Мацюк В.М.</i> Компетентісний підхід як стратегія оновлення шкільної природничої освіти.....	135
<i>Непорожня Л. В.</i> Дослідження результативності методики компетентісно орієнтованого вивчення розділу «світлові явища» в основній школі.....	135
<i>Крячко І. П.</i> Завдання з астрономічним змістом для перевірки предметної компетентності з фізики в 7 – 9 класах.....	137
<i>Сіній В. В.</i> Тенденції диджиталізації освітнього процесу з фізики в гімназії.....	138
<i>Головка М. В.</i> Методика компетентісно орієнтованого навчання як механізм досягнення цілей базового курсу фізики в гімназії.....	139

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

<i>Коршевніук Т. В.</i> Найістотніші наукові результати, досягнуті у процесі дослідження «Науково-методичне забезпечення варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти».....	141
<i>Рибалко Л. М.</i> Екологічна складова змісту природничо-наукової освіти профільної школи (курс за вибором).....	142
<i>Коршевніук Т. В.</i> Комплексний підхід до оцінювання результатів навчання курсів за вибором у профільній школі.....	143
<i>Козленко О.Г.</i> Розвиток природничо-наукової грамотності в контексті дослідження PISA та компетентнісно орієнтовані завдання на основі моделей.....	144
<i>Вороненко Т. І.</i> Розвиток ключових компетентностей під час розв'язування розрахункових задач.....	145
<i>Величко Л. П.</i> Використання курсу за вибором «Органічні речовини» в умовах дистанційного навчання.....	145
<i>Нетрибійчук О.С.</i> Апробація курсу за вибором «Сучасні технології та матеріали» під час дистанційного навчання».....	146

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

<i>Фідкевич О. Л.</i> Найістотніші наукові результати, досягнуті у процесі дослідження «Методика компетентнісно орієнтованого навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї».....	148
<i>Фідкевич О. Л.</i> Компетентнісний потенціал підручника «російська мова і література. Інтегрований курс. 10-11 класи».....	149
<i>Снегірьова В. В.</i> Читацька діяльність у підручниках «Російська мова та література. інтегрований курс»	150
<i>Бакуліна Н. В.</i> Імплементация наукових засад культуровідповідної парадигми освіти у компетентнісно орієнтованому навчанні мови іврит у ліцеї.....	151
<i>Чернухін Є. К.</i> Формування ключових і предметних компетентностей засобами посібника «Методика компетентнісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури: робота з культурологічними текстами в 10-11 класах».....	152
<i>Кондур З.А.</i> Особливості методики навчання ромської мови в закладах загальної середньої освіти України.....	154

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

<i>Богданець-Білокаленко Н. І.</i> Наукові результати дослідження «Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин».....	156
<i>Богданець-Білокаленко Н. І.</i> Особливості змісту і структури підручника «Українська мова та читання. 4 клас» для шкіл з польською мовою навчання: компетентнісний підхід.....	157
<i>Караман О. В.</i> Методика формування діалогічного мовлення в учнів 3-4 класів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.....	159
<i>Караман С. О.</i> Методика формування мовленнєвих умінь і навичок учнів 3-4 класів у процесі навчання української мови на компетентнісній основі.....	160
<i>Хорошковська-Носач Т. П.</i> Проблема формування комунікативної компетентності учнів 1-4 класів на уроках української мови.....	161

<i>Шевчук Л. М.</i> Особливості збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентнісного підходу.....	162
<i>Ліпчевська І. Л.</i> Методи формування усного мовлення на уроках української мови в учнів початкових класів шкіл з навчанням мовами національних меншин.....	163
<i>Ладоня К. Ю.</i> Формування усного мовлення на уроках української мови в учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.....	164

ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

<i>Дічек Н. П.</i> Основні наукові результати з теми «Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності».....	166
<i>Дічек Н. П.</i> Тенденції в освітній політиці України у галузі шкільної освіти (2000-2010 р. р.)....	168
<i>Антонець Н. Б.</i> НВК «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» як вияв трансформаційних процесів у шкільництві України (2001–2010 р.р.).....	170
<i>Бойченко М. І.</i> Філософська оцінка та порівняльний аналіз парадигм розвитку освіти в Україні у добу незалежності.....	171
<i>Загородня А. А.</i> Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: профільна школа (2001-2010 р.р.).....	172
<i>Євтух М. Б.</i> Тенденції реформування підготовки майбутніх учителів у 2000 роки.....	173
<i>Саух П. Ю.</i> Філософсько-освітній дискурс модернізації навчально-виховного процесу (реалії, проблеми, перспективи).....	174
<i>Шевченко С. М.</i> Загальні положення спеціальної школи для дітей з особливими потребами у 2000 роки незалежної України.....	175
<i>Гоголь Н. В.</i> Методологічні принципи історико-педагогічного дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти.....	176
<i>Коляденко О.В.</i> До проблеми історіографії Грінченкознавчих студій.....	177

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

<i>Онопрієнко О. В.</i> Результати аналітико-констатувального етапу наукового дослідження «Технології компетентнісно орієнтованого навчання в початковій школі».....	179
<i>Бібік Н. М.</i> Компетентнісно орієнтовані завдання у вимогах технологічного підходу.....	180
<i>Онопрієнко О. В.</i> Термінологічний аналіз поняття «Технології навчання».....	181
<i>Мартиненко В.О.</i> Характеристика основних видів прогнозування у процесі читацької діяльності молодших школярів.....	182
<i>Петрук О. М.</i> Принципи реалізації технологій оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.....	184
<i>Вашуленко О.В.</i> Специфіка науково-художнього тексту як об'єкта читацької діяльності.....	185
<i>Листопад Н. П.</i> Концептуальні засади розроблення технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними.....	186
<i>Павлова Т. С.</i> Технології навчання предметів природничої галузі: аспектний аналіз.....	186

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

<i>Редько В. Г.</i> Наукові результати дослідження «Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій».....	188
<i>Редько В. Г.</i> Дидактична і методична сутність компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови.....	189
<i>Полонська Т. К.</i> Вправи як засіб формування міжкультурної іншомовної комунікативної	

компетентності в аудіюванні учнів 5–6 класів гімназії.....	191
<i>Горошкін І. О.</i> Лінгводидактичний аспект компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів гімназії.....	192
<i>Пасічник О. С.</i> Засоби навчання монологічного мовлення учнів 5–6 класів гімназії.....	193
<i>Яковчук М. В.</i> Навчально-мовленнєві ситуації у процесі навчання німецької мови учнів 5 класів гімназії.....	194

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

<i>Трубачева С. Е.</i> Основні результати наукового дослідження з теми «Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії».....	196
<i>Трубачева С. Е.</i> Технологія проектування освітнього середовища гімназії.....	197
<i>Пузіков Д. О.</i> Педагогічні умови проектування варіативного складника освітньої програми гімназії.....	198
<i>Климчук І. О.</i> Організаційно-педагогічні засади проектування економічного складника освітнього середовища гімназії.....	199
<i>Чорноус О. А.</i> Педагогічні умови проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії.....	200
<i>Мушка О. В.</i> Педагогічні умови реалізації принципів проектування освітнього середовища гімназії в умовах карантину.....	201
<i>Гораши К. В.</i> Інноваційне освітнє середовище гімназії: ключові аспекти проектування.....	202
<i>Пархоменко Н. Є.</i> Особливості формування контрольно-оцінних умінь учнів в контексті компетентнісного підходу.....	203
<i>Прохоренко О. О.</i> Педагогічні умови проектування технології особистісно-орієнтованого навчання в освітньому середовищі гімназії.....	204
<i>Мезенцева О. І.</i> STEAM як новий рівень STEM в освітньому середовищі гімназії.....	205
<i>Люлькова Ю. М.</i> Проектування технологічного складника освітнього середовища гімназії в умовах карантину.....	206
<i>Красюк Л. Є., Пікуза С.І.</i> Компоненти системи формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп.....	207
<i>Головка Н. І., Борзенкова Т. А., Павловська О. В., Пузіков Д.О.</i> Поняття і компонентний склад компетентності учня з вибору профільного навчального предмета.....	208

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

<i>Доротюк В. І.</i> Наукові результати дослідження «Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання».....	210
<i>Доротюк В. І.</i> Формування особистості учня в умовах компетентнісно орієнтованого навчання.....	211
<i>Горошкіна О. М.</i> Змістовий аспект самоосвітньої підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів.....	212
<i>Піддячий М. І.</i> Формування ключових компетентностей старшокласників: психолого-педагогічні засади.....	213
<i>Левченко Ф. Г.</i> Дидактичні засади компетентнісно орієнтованого навчання.....	214
<i>Доротюк О. Г.</i> Психологічні методи формування ключових компетентностей.....	215
<i>Рогоза В. В.</i> Педагогічні умови формування ключових компетентностей старшокласників.....	216
<i>Тишковець М. Д.</i> До проблеми формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів.....	217

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ТА НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ У 2020 РОЦІ

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

Нинішній звітний рік не просто особливий, а винятковий. Запровадження з березня карантину, спричиненого глобальною пандемією COVID-19, змусило внести корективи у режим роботи науковців. Варто зазначити, що співробітники Інституту педагогіки оперативно адаптувалися до карантинних обмежень і повноцінно скористалися всіма можливостями дистанційного виконання наукових досліджень.

У 2020 році діяльність Інституту педагогіки НАПН України спрямовувалася на теоретико-методологічне й науково-методичне забезпечення функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти відповідно до цілей і пріоритетів державної освітньої політики, визначених стратегічними документами.

Учені Інституту педагогіки НАПН України беруть активну участь у виконанні заходів із реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». За участю співробітників Інституту підготовлено державний стандарт базової середньої освіти, розпочато роботу над розробленням типової освітньої програми для учнів 5–6-х класів (адаптаційний цикл базової середньої освіти) та 7–9-х класів (цикл базового предметного навчання базової середньої освіти) закладів загальної середньої освіти, створено нові підручники та інші навчальні й методичні матеріали для початкової школи.

Співпраця науковців Інституту педагогіки з представниками МОН України упродовж 2020 р. була спрямована на реалізацію програми спільної діяльності, а також на виконання оперативних завдань. Зокрема, здійснювався організаційно-методичний супровід підвищення кваліфікації й сертифікації учителів початкової школи для роботи за новим стандартом, розроблювалася нова система діагностування й оцінювання результатів навчання учнів початкової школи. Проведено експертизу 8 документів та матеріалів (серед них: проєкт Стратегії розвитку громадянської освіти на період до 2030 року та план заходів щодо її реалізації, Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти, проєкт Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та ін.).

Ключові освітні заходи, в яких взяли участь вчені Інституту, – це популяризація природничо-наукової й математичної освіти, проведення заходів у рамках року математики, розроблення нових методів навчання з урахуванням результатів участі українських учнів у міжнародному порівняльному дослідженні PISA й, безперечно, – ряд заходів, спрямованих на науково-методичний супровід освітнього процесу в умовах карантину. Співробітниками Інституту педагогіки НАПН України розроблено і розміщено в мережі Інтернет навчальні й методичні матеріали для дистанційного та змішаного навчання, у тому числі для проєкту «Всеукраїнська школа онлайн».

У 2020 році затверджено програму спільної діяльності НАПН і НАН України. Ключовими результатами співпраці у 2020 році стали спільні публікації в наукових і науково-педагогічних виданнях, науково-методичні заходи.

Із початку року в Інституті виконуються 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».

У цьому році завершено виконання трьох *фундаментальних* та одинадцяти *прикладних досліджень*.

За результатами завершених фундаментальних досліджень:

виокремлено ключові тенденції розвитку шкільної освіти в умовах векторності глобалізованого світу (подовження тривалості обов'язкової освіти за рахунок інтеграції дошкільної освіти, підвищення якості, забезпечення рівного доступу до освіти і посилення інклюзивності освіти, масовизація та регіоналізація освіти, цифровізація освіти, трансформація освіти на компетентнісних засадах);

концептуально обґрунтовано, розроблено та апробовано дидактичну систему реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання;

здійснено систематизацію сучасних педагогічних технологій у процесі реалізації профільного навчання (компетентнісно орієнтовані, особистісно орієнтовані, профорієнтовані); систематизацію педагогічних технологій філологічного спрямування (загальнонавчальні; комунікативні; інноваційні); класифікацію функцій курсів за вибором у контексті доповнення змісту профільних предметів; організацію й проведення аналітико-діагностичних зрізів;

розроблено: модель організації управління опорними закладами освіти різної структури, забезпечення науково-методичного супроводу їх реалізації в регіональній системі освіти – об'єднаних територіальних громадах та районах, селищах, інших територіальних одиницях, і *субмоделі:* комплексного механізму управління; шкільної автономії в опорних закладах; підсистем ресурсного забезпечення децентралізованого управління у практиці освітніх систем об'єднаних територіальних громад; оцінювання ефективності управління опорними закладами освіти на засадах теорії активних систем; *модель функціонування опорних закладів* освіти в умовах децентралізації на довірчих людиноцентристських засадах, що має вектори інноваційного розвитку тринарної системи «дитина – школа – громада».

За результатами завершених прикладних досліджень:

обґрунтовано ефективність розроблених методик навчання (української мови учнів ліцею; компетентнісно орієнтованого навчання української літератури учнів ліцею на рівні стандарту; компетентнісно орієнтованого навчання історії та громадянської освіти учнів ліцею; компетентнісно орієнтованого навчання російської мови та літератури (інтегрований курс) у ліцеї; компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії);

розроблено: дві концепції: економічної освіти в гімназії та ліцеї України; навчання української мови учнів ліцею; 10 навчальних програм курсів за вибором та спеціальних курсів; 7 технологій навчання: оволодіння змістом економіки та географії на профільному рівні навчання; дослідницького навчання та розвитку критичного мислення учнів ліцею; розвитку критичного мислення як наскрізного вміння старшокласників; організації дослідницької та проектної діяльності з використанням програмно-педагогічних засобів для розширення практики математичного моделювання і дослідження об'єктів реальної дійсності; навчання учнів розв'язувати математичні задачі підвищеної складності; контролю формування наукової картини світу та образу світу; формування проектно-технологічної компетентності ліцеїстів; 4 моделі: компетентісно орієнтованого навчання історії та громадянської освіти учнів ліцею; навчання учнів критичного мислення засобами історії та формування в учнів умінь осмисленого критичного читання на уроках історії та громадянської освіти; дослідницької компетентності старшокласників з історії; державної підсумкової атестації (ДПА) здобувачів базової загальної середньої освіти; 5 систем: різнорівневих компетентісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру у процесі вивчення тематичних блоків програмового навчального матеріалу з української літератури; вправ, що сприяють засвоєнню й активізуванню мовленнєвих жанрів у процесі спілкування; формуванню мовної стійкості як індикатора сформованості мовної особистості учня, формуванню компетентного мовця; запитань з природничо-математичних та літературознавчих предметів, що спрямовані на визначення рівня сформованості НКС, образу світу учнів; інтегративних днів та узагальнюючих занять (11-й кл.), які готуються і проводяться за участю вчителів означених предметів та заступників директора; завдань для реалізації наскрізних змістових ліній та для оцінювання результатів навчання учнів з математики, фізики.

У рамках оголошеного конкурсу для молодих вчених в Інституті виконано наукове дослідження «Науково-методичне забезпечення перевірки сформованості математичної, читацької та природничо-наукової грамотності учнів гімназії в контексті результатів міжнародного дослідження PISA».

Перехідна фундаментальна науково-дослідна робота присвячена дослідженню парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності. Доведено, що до засадничих принципів державної політики в сфері середньої освіти протягом другого десятиліття державної незалежності України слід віднести: забезпечення умов для реалізації здібностей, інтересів, потреб і всебічного розвитку дитини (розвиток профільної школи; уведення варіативності як інструменту оновлення змісту середньої освіти, а отже, й запровадження суттєвих змін у підходах до шкільного підручникотворення; спрямованість шкільної освіти на реалізацію ідеї єдності навчання, виховання та розвитку дітей; запровадження нових навчальних курсів – духовно-ціннісних навчальних курсів та здоров'язбережувальних навчальних курсів у середніх загальноосвітніх державних і комунальних закладах освіти; філософське, теоретико-методологічне, дидактико-методичне обґрунтування освітньої парадигми дитиноцентризму та особистісно орієнтованого підходу до розвитку школярів як безальтернативних засад розбудови української школи).

За *результатами перехідних прикладних* наукових досліджень обґрунтовуються, розробляються та експериментально перевіряються:

- технології компетентнісноорієнтованого навчання в початковій школі;
- методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6-х класів гімназій; дидактична то методична сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів ЗЗСО та способи його реалізації у змісті шкільних підручників іноземних мов;
- теоретичні засади методики збагачення в учнів 1–4-х класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин;
- методика формування усного україномовного мовлення учнів 1–2-х класів на засадах компетентнісного підходу;
- навчально-методичне забезпечення курсів за вибором з біології і хімії;
- методологічні орієнтири та принципи проєктування освітнього середовища гімназій, організаційно-педагогічні умови проєктування його складових на засадах особистісно орієнтованого підходу та пріоритетні принципи проєктування та організації дистанційної освіти в умовах карантину;
- індивідуальні (професійний саморозвиток) і групові (мережеві педагогічні спільноти) форми самоосвітньої підготовки педагога; феномен креативності вчителя в контексті реалізації компетентнісного підходу
- правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників закладу освіти як складника внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах освіти.

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

У звітному році підготовлено аналітичні та довідникові видання: «Освіта та навчання в контексті пандемії COVID-19: науково-допоміжний бібліографічний покажчик», «Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті: аналітична довідка», «Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура: науково-аналітична доповідь», та матеріали до аналітичних довідок «Про стан освіти в період пандемії», «Про напрацювання вчених Національної академії педагогічних наук України із функціонування сфери освіти в умовах карантину, пов'язаного з COVID-19».

Варто відзначити активну участь співробітників в організації і проведенні наукових заходів у форматі онлайн, під час яких обговорювалися й презентувалися наукові результати роботи. Успішно пройшли традиційні заходи: міжнародні конференції «Проблеми сучасного підручника», «IV Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій», «VIII Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство».

Продовжено розвиток досліджень у галузі музейної педагогіки (II Всеукраїнська науково-практична конференція «Музейна педагогіка в науковій освіті»).

За ініціативою Інституту педагогіки започатковано конференцію " Україна моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки ".

Завдяки опанованим формам дистанційного спілкування розширились зв'язки з учителями експериментальних закладів освіти, форми онлайн-опитувань, участь у вебінарах, онлайн-заходах тощо. Належна увага в Інституті приділяється експериментальній перевірці результатів науково-дослідних робіт, апробації пропонуваніх нововведень. Значна частина експериментів всеукраїнського рівня присвячена перевірці інноваційних підходів, що розробляються в ході наукових досліджень. Під час експериментів здійснюються наукове консультування та дослідження стану методичної роботи вчителів, пошук шляхів розв'язання педагогічних і методичних проблем у заданих конкретних умовах. Наймасовішими є чотири експерименти всеукраїнського рівня: «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти» (*наукові консультанти*: Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко), «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти» (*науковий керівник* А. Д. Цимбалару), «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти» (*наукові керівники*: Т. М. Засєкіна, В. Р. Ільченко), «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» (*наукові консультанти*: О. Л. Фідкевич, Н. В. Бакуліна).

Результати наукових досліджень висвітлюються у публікаціях, засобах масової інформації, під час освітянських наукових заходів.

Приємно відзначити висвітлення результатів наукових досліджень у закордонних і вітчизняних наукових виданнях, що індексуються в Web of Science Core Collection та Scopus, у фахових виданнях України, у закордонних виданнях, що індексуються в наукометричних базах, а також діяльності установи у засобах масової інформації.

Підтримується робота з висвітлення результатів діяльності Інституту в інформаційному науково-освітньому просторі, зокрема відстежується наповнення Електронної бібліотеки НАПН України виданнями й публікаціями. Майже всі відділи мають свої сторінки й групи у «Фейсбук», де активно здійснюють дописи про наукові результати й обговорюють актуальні освітні питання.

Оперативному висвітленню результатів наукових досліджень сприяють фахові видання, де Інститут педагогіки є засновником (3 видання) і співзасновником (6 видань). Здійснено всі заплановані випуски номерів видань. Переглянуто та удосконалено редакційну політику збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника», «Українського педагогічного журналу», робляться кроки щодо їх включення до переліку фахових категорії «А».

Видавнича діяльність Інституту педагогіки реалізована друком планової продукції. Для впровадження результатів наукових досліджень широко використовуються можливості науково-практичних заходів: міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів, круглих столів та інших заходів. Більшість із них у цьому півріччі відбулась у дистанційній формі. Заходи супроводжувалися підготовкою й виданням матеріалів і тез доповідей.

Цього року за наукові роботи були відзначені 9 наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України: у номінації «За кращий підручник» дипломом I ступеня – О. М. Горошкіна за підручник «Українська мова (рівень стандарту) для 11 класу закладів загальної середньої освіти»; у номінації «За кращу монографію» дипломами II ступеня – Н.П. Дічек, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Н. Б. Антонець, С. М. Шевченко за монографію «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)»; у номінації «За кращий підручник» дипломами III ступеня – О. Л. Фідкевич, В. В. Снегір'ова, Л. І. Курач за підручники «Російська мова та література. Інтегрований курс. 10 клас» і «Російська мова та література. Інтегрований курс. 11 клас».

Науковці Інституту залучені до діяльності експертних груп зі здійснення оцінювання ефективності діяльності наукових установ, в експертній раді з педагогічних наук Департаменту атестації кадрів вищої кваліфікації МОН України, у Галузевій експертній раді 01 Освіта/Педагогіка Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, в експертизі дисертаційних робіт у складі спеціалізованих вчених рад, в експертній раді з літературної та видавничої діяльності Українського культурного фонду, у роботі редакційних рад фахових видань. У зв'язку з початком роботи Національного фонду досліджень учені Інституту (20 осіб) зареєструвалися експертами.

Науковці Інституту співпрацюють із Українським центром оцінювання якості освіти, Державною службою якості освіти, Інститутом модернізації змісту освіти, Інститутом освітньої аналітики. Очолюють та беруть постійну участь у їх комісіях, що здійснюють експертизу завдань зовнішнього незалежного оцінювання, освітніх програм закладів освіти, навчально-методичної літератури, електронних засобів навчання.

Значну увагу в Інституті приділено підготовці наукових кадрів вищої кваліфікації. Інститут має ліцензії на провадження освітньої діяльності за третім освітньо-науковим рівнем вищої освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Міжнародне наукове співробітництво реалізується шляхом співорганізації міжнародних конференцій, семінарів, вебінарів; участі в реалізації міжнародних угод і проектів у галузі науки та освіти; організації стажування аспірантів і співробітників за кордоном.

Інститутом педагогіки НАПН України в 2020 році укладено нові угоди про науково-методичну співпрацю з зарубіжними освітніми установами та організаціями: із Державною установою освіти «Республіканський інститут вищої школи» (Білорусь) та Казахським національним жіночим педагогічним університетом (Казахстан).

Продовжується співпраця з освітніми й науковими закладами: Республіки Узбекистан, Республіки Казахстан, Молдови та Республіки Білорусь.

Уже вдруге Інститут педагогіки НАПН України серед 1447 представлених на конкурс проектів програми Жана Моне було відібрано для фінансування модуля "Європейська якість навчання для кращої успішності учнів". Актуальність упровадження цього модуля пов'язана з викликами, перед якими стоїть середня освіта в процесі реалізації реформи «Нова українська школа», що дасть змогу дослідити

досвід країн ЄС, які були найуспішнішими у PISA–2018 для поліпшення успішності українських школярів.

Результати аналізу діяльності Інституту педагогіки НАПН України у 2020 році свідчать, що наукова й науково-організаційна робота здійснюється на належному рівні.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

Реєстраційний номер: 0118U003360.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової і національних освітніх систем.

Науковий керівник: О. І. Локшина, доктор пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ»

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

Актуальність зазначеної теми зумовлена потребами й завданнями реформування української освіти (зокрема шкільної), а впродовж останніх років – синхронізації національної освіти зі світовими тенденціями. Вона спрямована на теоретичне обґрунтування спільності викликів та уніфікацію підходів країн до проведення реформ, синхронізацію освітніх стратегій, що формує загальні тенденції розвитку національних систем освіти. Напрацьований світовий досвід реформ становить інтерес для вітчизняної педагогічної теорії і практики в аспекті співвіднесення вектору модернізації української освіти з напрямками розвитку освіти у зарубіжжі.

Упродовж 3 років 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 (подовження тривалості обов'язкової освіти за рахунок інтеграції дошкільної освіти, підвищення якості, забезпечення рівного доступу до освіти і посилення інклюзивності освіти, масовизація та регіоналізація освіти, цифровізація освіти, трансформація освіти на компетентнісні засади);
- **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»);
- **виявлено** виклики, що супроводжують освіту в умовах пандемії COVID-19;

- **окреслено** перспективи використання зарубіжного досвіду в умовах інтеграції національної освіти в європейській та світовий освітній простори.

Упродовж трьох років співробітниками відділу було підготовлено: рукопис колективної монографії «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (18,0), рукопис навчально-методичного посібника «Стан та тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (6,0). Опубліковано: 1 монографію, 1 навчальний посібник, 4 бібліографічних покажчика, 194 наукові публікації (54 статті у фахових виданнях, 140 тез виступів на конференціях). Підготовлено та опубліковано 3 інформаційно-аналітичні огляди. Співробітники відділу взяли участь у 41 науково-практичному заході.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЄВРОПИ

*О.І. Локишина, доктор пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

Виявлено, що в умовах глобалізації відбувається посилення конкуренції в освіті. Інтенсифікація конкурентоздатності європейської освіти розглядається як першочергове завдання в ЄС. Важливим є осмислення зовнішніх впливів та формування перспективних стратегій розвитку.

Розкрито, що орієнтирами розвитку європейської освіти розглядаються: розбудова дошкільної освіти, розвиток освіти впродовж життя, цифровізація освіти, індивідуалізація освіти, посилення міждисциплінарності змісту освіти, запровадження медіа освіти, масовізація університетської освіти.

Констатовано, що ЄС розглядає інвестиції у дошкільну освіту як політику, що має потужний індивідуальний та соціальний ефекти. Дошкільна освіта підвищує рівність можливостей та ефективність економіки.

В умовах старіння суспільств Європи необхідним є постійне підвищення кваліфікацій і набуття нових навичок. Заклади освіти мають стати агентами навчання впродовж життя (lifelong learning) та навчання в реальних контекстах (life wide learning).

Цифрові навички перетворюються на базові на рівні з функціональною грамотністю. Цифрова грамотність стає необхідною для конкурування громадян Європи на ринках праці та для життя в суспільстві.

Сучасні економіки ґрунтуються на людському капіталі, що актуалізує необхідність підвищення потенціалу кожної особистості. Індивідуалізація навчання потребує кардинальних змін в організації та змісті освіти.

Локальні і глобальні виклики (зміна клімату, нестача водних ресурсів, забруднення навколишнього середовища, багатокультурні суспільства) потребують міждисциплінарного підходу до структурування курикулуму. Міждисциплінарність є критичною для осмислення комплексності світу і вироблення інноваційних рішень.

Європейські системи освіти повинні віднести критичне мислення, оцінювання інформації та медійну грамотність до ключових навичок сучасного століття.

Глобальна конкуренція на університетському рівні актуалізує масовізацію вищої освіти та підвищення якості освітніх послуг європейських університетів.

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

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ У ФРН

*А. П. Джурило, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

На основі аналізу стану освітньої політики у ФРН *визначено* актуальні тенденції розвитку, що спрямовані на підвищення якості, доступності та демократизації. До основних тенденцій *віднесено*: модернізація змісту та структури дошкільної, загальної шкільної освіти та професійно-технічної освіти, дигіталізація освітнього процесу, оновлення педагогічних кадрів та популяризація професії вчителя.

Виявлено, що освітня політика ФРН у сфері дошкільної освіти спрямована на максимальне залучення дітей відповідного віку до ранньої освіти та виховання. На сьогодні 96,4% дітей віком від чотирьох років відвідують заклади дошкільної освіти. Для порівняння середній показник для країн-членів ЄС складає 95, 4%. Окрім того частка дітей до 3 років, які входять до система ранньої освіти зросла з 18% у 2006 р. до 30,3% у 2017 р.

З'ясовано, що освітня політика урядів Земель щодо дошкільної підготовки направлена на її доступність. Так деяких містах ФРН (Гамбурзі, Мекленбурзі) надаються безкоштовні освітні послуги для всіх вікових груп; у Берліні муніципальна влада повністю компенсує один рік навчання; 11 земель запровадили повну або часткову відмову від оплати для певних вікових груп.

Доведено, що освітня політика ФРН у сфері шкільної освіти направлена на: забезпечення успішного переходу між освітніми рівнями з метою покращення справедливості та максимально комфортного та ефективного включення молодших школярів в освітній процес; покращення якості знань учнів із несприятливим соціально-економічним походженням (на рівні муніципалітетів є багато ініціатив, що спрямовані на підтримку інтеграції біженців на базі формальної та неформальної освіти).

Визначено, що однією із ключових тенденцій розвитку освіти ФРН є дигіталізація освіти. Відповідно до Digitalpakt Schule (2019) передбачено виділення 5 млрд. € на впровадження у школах цифрових технологій (початкову та подальшу цифрову підготовку вчителів, перегляд навчальних програм, придбання програмного забезпечення для навчання, а також захист та підтримку цифрової інфраструктури). Стратегія КМК «Освіта в цифровому світі» (2017) ставить за мету до 2021 р. опануванням кожним учнем цифрових навичок.

Зроблено висновок, що майбутня освітня політика ФРН буде спрямована на інвестування шкіл на підставі поправки до ст. 104c Основного закону (Grundgesetz), який, окрім поточної програми реконструкції шкіл, включає підтримку Земель в їх інвестиціях у комунальну освітню інфраструктуру, зокрема у цілодобове навчання та догляд за дітьми, цифровізацію освіти та розвиток професійної школи; забезпечення цілоденного навчання та догляду для всіх дітей молодшого шкільного віку у межах всіх федеральних земель до 2025 р.; вдосконалення обладнання всіх шкіл до 2024 р. в рамках пакту Digitalpakt Schule, загальна мета якого полягає в тому, щоб учні могли використовувати цифрове навчальне середовище з усіх предметів та навчальних областей, щоб набути необхідних навичок у цифровому світі.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

*С. М. Кравченко, кандидат іст. наук,
старший науковий співробітник*

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що автором цілісно *охарактеризовано* ключові тенденції розвитку американської шкільної освіти у ХХІ ст., *розроблено рекомендації* щодо можливостей творчого використання конструктивних ідей США в умовах інтеграції освіти України в європейський і світовий освітній простір.

Обґрунтовано засади, які впливають на забезпечення якості освіти (фінансування шкіл, усунення переповненості класів, застосування відновного правосуддя для підлітків, підвищення освітніх стандартів і впровадження акредитації вчителів).

Досліджено, що актуалізація цифровізації як тенденції розвитку в освіті спостерігається не лише у США, а й у всьому світі саме у 2020 році – під час пандемії коронавірусу COVID-19, коли суспільство перебуває в умовах карантинного режиму.

Доведено, що цифровізація сприяє впровадженню інновацій в освітній процес і розвитку віртуальної освітньої мобільності.

Проаналізовано топ-тенденцій цифрової трансформації в освіті: 1) віртуальна реальність (Virtual Reality); 2) гаджети для школи (Classroom Set of Devices); 3) оновлений простір для навчання (Redesigned Learning Spaces); 4) штучний інтелект (Artificial Intelligence); 5) індивідуалізація навчання (Personalized Learning); 6) гейміфікація навчання (Gamification).

Опираючись на вивчення прогресивного досвіду США в контексті розвитку шкільної освіти, *узагальнено*, що для української освітньої системи доречним було б прискорення реформування середньої освіти через її цифровізацію та забезпечення якості; корегування акцентів в освітній діяльності зі спрямуванням на інтелектуальний розвиток учнів; адаптація змісту освітніх програм для проведення навчання онлайн; систематичний моніторинг якості середньої освіти; мотивація молоді до освіти через формування сучасних освітніх цілей, розроблення й упровадження інноваційних методик і успішних освітніх практик, забезпечення комплементарного підходу, усебічного, гармонійного розвитку особистості, ранню

профорієнтацію, ефективну підготовку до вступу в заклади вищої освіти; мотивація педагогічних працівників через підвищення рівня оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; упровадження сертифікації вчителів; удосконалення механізмів управління закладами загальної середньої освіти; стратегічне планування розвитку середньої освіти; розроблення законодавчої бази трансформації навчального процесу на онлайн платформу; розроблення державних програм, міжнародних проєктів щодо забезпечення цифровими пристроями здобувачів освіти передусім із малозабезпечених сімей і дітей із особливими потребами; створення регіональних, національних і міжнародних освітніх платформ для оперативного обміну досвідом; розвиток міжнародної співпраці з розвитку шкільної освіти тощо.

На основі аналізу й узагальнення документів, які впливають на розвиток американської освіти, зокрема «Education 2030: TheFutureofEducationandSkills», «U.S. DepartmentofEducationStrategicPlanforFiscalYears 2018–22» та ін., зроблено висновок, що забезпечення якості шкільної освіти у США реалізується через ефективну організацію освітнього процесу, високу кваліфікацію педагогічних працівників і ефективну роботу закладів середньої освіти, а також через оволодіння учнями основних компетентностей для життя.

СТАТИСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У США У ХХ СТОЛІТТІ

*Н. В. Нікольська, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Виявлено, що найбільш фундаментальним показником сфери освітньої системи є показник зарахування на навчання. Загальна кількість зарахованих у загальноосвітніх елементарних та середніх школах США зростає від 7,6 млн. у 1870–71 до 41,2 млн. у 1990–1991 роках. Це збільшення може бути пов'язане зі зростанням населення, а також збільшенням кількості молодих людей, які відвідують школу. Показник зростання кількості дітей, які навчаються в державних школах, не був послідовним. Зростання кількості вступу відбувалося з різними темпами, і відбувалося у два періоди скорочення кількості учасників: перший – з середини 1930-х до середини 1940-х років; другий – з початку 1970-х до середини 1980-х років.

Коефіцієнт охоплення дітей молодшого віку від 5 до 13 років становив понад 100 відсотків, що свідчить про високий рівень зарахування для вікової групи та кількість дітей. Зростання охоплення продовжувалося протягом 1920-х рр. Завдяки подальшому збільшенню коефіцієнтів охоплення середньої школи. Протягом середини 1930-х рр. зміни в коефіцієнтах залучення школярів були помірними, а кількість учасників почала зменшуватися, коли кількість дітей у віці від 5 до 13 років скоротилася. Між 1933–34 і 1944–45 вступ до державних шкіл зменшився на 12%.

Після Другої світової війни початок навчання в державних школах знову почав зростати. 1950-ті роки були періодом динамічного зростання, причому кількість учнів у школах зростає на 44%. Зростання кількості учасників навчання до

початкових шкіл було обумовлене високою народжуваністю у ті роки, а також збільшенням кількості учнів середніх шкіл у віці від 14 до 17 років.

Зроблено висновок. Щоб задовольнити зростаючу кількість студентів протягом цього періоду, шкільні будівлі були побудовані в розширенні приміських районів, і попит на вчителів різко збільшився. З 1971 р. коефіцієнти охоплення були відносно стабільні, що показало зростання лише на елементарному рівні в 1980-х роках. Після 1971 року скорочення чисельності населення відбулося через зниження рівня народжуваності після закінчення «бебі - буму». У період між 1971 і 1984 роками кількість зарахованих до державних шкіл зменшилася на 15%. Збільшення кількості учасників у 1985-1992 роках обумовлено збільшенням чисельності населення і, в меншій мірі, зростанням кількості учнів, які перейшли до дошкільного та дитячого садка.

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

*О. М. Шпарик, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

На основі аналізу й узагальнення низки документів, які регулюють китайську освітню політику, зокрема «Довгострокова програма КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.» (2010), «Нова стратегія розвитку» (2015), «Модернізація китайської освіти до 2035 р.» (2019) та низки докладів міжнародних організацій (OECD, UNICEF China, Deloitte China), які слугували для осмислення практики імплементації визначених у вищезазначених документах напрямів розвитку освіти було виявлено та охарактеризовано ключові напрями сучасної освітньої політики та тенденції розвитку шкільної освіти в Китаї, а саме: *спрямованість на якість/ефективність освіти* (оптимізація структури освіти, досягнення якісної та збалансованої обов'язкової освіти; забезпечення високої кваліфікації педагогічних працівників, трансформація змісту на компетентнісні засади, переорієнтація філософії освіти – заміна традиційної шкільної освіти (екзаменаційно-орієнтоване навчання *інши цзяоюй*) на нову (якісна освіта *сучжи цзяоюй*), підвищення освітніх стандартів (перехід національної освіти на рівень передових міжнародних стандартів у поєднанні з власною національною традицією (базовими концептами, ідеями і установками конфуціанства), вдосконалення програм з моніторингу китайської системи освіти; популяризація якісної дошкільної освіти, всебічна популяризація вищої освіти тощо), *регіоналізація освіти/рівний доступ до освіти* (розбудова ефективної системи державної освіти в селах та малих містах; скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері; орієнтація освіти на регіональні умови і потреби; реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти, 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; розширення автономії навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності перед суспільством), *діджиталізація освіти* (залучення інноваційних та цифрових технологій:

комп'ютеризація освітнього процесу, інноваційні педагогічні технології, побудова індивідуальних освітніх траєкторій з використанням штучного інтелекту, впровадження широкого спектру державних програм в освітній сфері у зв'язку з викликами пандемії COVID-19 тощо), *інтеграційність освіти* (регіональна та міжнародна інтеграція, інтегроване навчання задля забезпечення цілісності й інформативної ємності знань, інтеграція загальної та професійної освіти тощо).

Зроблено висновок, що вплив загальноосвітніх тенденцій та сучасні економічні та соціокультурні умови уможливають зміцнення освіти на пріоритетних позиціях та визначають характер освітніх тенденцій в сучасному Китаї. *Рекомендовано* удосконалення діагностичного інструментарію з моніторингу української системи освіти, посилення децентралізації та демократизації управління, розширення автономії навчальних закладів, орієнтація освіти на регіональні умови і потреби забезпечення високої кваліфікації педагогічних працівників, комп'ютеризація освітнього процесу, інтеграція онлайн- та офлайн-платформ, впровадження інноваційних педагогічних технологій, побудова індивідуальних освітніх траєкторій з використанням штучного інтелекту, збереження і розвиток національних досягнень та прогресивних традицій в процесі модернізації, розширення каналів фінансування та зміцнення матеріально-технічної бази школи.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*М. М. Тименко, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Освіта на початку ХХІ століття характеризується активізацією тенденцій, спрямованих на інноваційний розвиток, що підвищить ефективність навчального процесу.

З'ясовано, що інноваційне виховання та навчання орієнтоване на формування у людини соціальної та адаптаційної готовності через розвиток творчості, різних форм мислення, здатності до співпраці. У поєднанні з навичками критичного мислення та вирішення проблем, креативність є основним компонентом цілеспрямованого мислення, тобто нехаотичного, упорядкованого та організованого. Критичне мислення передбачає вміння розпізнавати припущення, відокремлювати факти від думок, бути допитливим щодо істинності доказів, ставити запитання, шукати джерела для перевірки достовірності інформації, уміти слухати і спостерігати, уявляти і розуміти кілька можливих варіантів розвитку подій тощо.

Встановлено, що навички критичного мислення надзвичайно важливі для благополуччя кожної людини, оскільки допомагають визначати та оцінювати чинники, що впливають на настрій і поведінку (цінності, соціальні норми, тиск однолітків, реклама і повідомлення засобів масової інформації тощо). Творчість - це також засіб створення знань, що може підтримувати та посилювати самонавчання і навчання впродовж всього життя. Люди, які критично мислять, можуть оцінювати ситуації та припущення, ставлять запитання і розвивають різні способи мислення. Це допомагає їм, перш ніж робити висновки, збирати, аналізувати, синтезувати,

представляти факти, а також оцінювати можливі наслідки дій. Специфічними рисами інноваційної освіти є відкритість до майбутнього, здатність прогнозувати на основі постійної переоцінки цінностей, орієнтація на конструктивні дії в нових ситуаціях, що забезпечується шляхом розробки та впровадження освітніх інновацій.

Доведено, що сучасні технології все частіше застосовуються в школах, у класі. Технології можуть бути використані для підтримки різних методів навчання. Більшість викладачів використовують технології для доповнення поточних методів навчання. Дослідження показали, що технології самі собою не покращують навчання учнів: вплив на навчання студентів залежить від того, як ці технології використовує вчитель. Школи використовують технологію для моніторингу відвідувань, обміну інформацією між персоналом, обліковими даними, записами, та управління фінансами.

Встановлено, що інноваційна стратегія Великої Британії, зокрема Англії містить ряд розділів, в яких представлені різні аспекти інноваційного процесу: попит на інновації, підтримка інноваційної діяльності у бізнес секторі, зв'язок інновацій з науково-дослідницькою базою, міжнародна інноваційна діяльність, професійна освіта, пов'язана з інноваціями, інновації в секторі державних послуг, регіональні інновації. В цілому науково-технічна та інноваційна політика Великої Британії реалізується через Департамент бізнесу інновацій та професійної освіти (BIS), який є основним виконавчим органом, відповідальним за розробку фінансування та управління наукою та науковими дослідженнями у державі.

ЗАСАДНИЧІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

О. З. Глушко, молодший науковий співробітник

За результатами аналізу стратегічних документів, таких як «Закон про освіту» (2016 р.), Закон «Положення про введення Закону «Про освіту» (2016 р.), «Карта вчителя» (впродовж 2018–2019 рр. у Закон «Карта вчителя» було внесено відповідні доповнення та поправки) визначено ключові характеристики сучасної освітньої політики та тенденції розвитку шкільної освіти Польщі, а саме:

- забезпечення високої якості та рівного доступу до освіти: кожен учень повинен мати можливість отримати якісну освіту;
- збільшення витрат на освіту, забезпечення належного фінансування реформ в освіті;
- модернізація структури та змісту шкільної освіти, зокрема акцент на формування ключових компетентностей (розвиток читацької, математичної та цифрової компетентності учнів);
- підвищення престижності педагогічної професії, зокрема збільшення заробітної плати вчителям, забезпечення постійного професійного розвитку;
- посилення інклюзивної освіти;
- дигіталізація шкільної освіти, а саме активне запровадження інноваційних технологій, ІКТ технологій, пошук нових методів у викладанні;

– реалізація широкого спектру державних програм в освітній сфері, зокрема розробка та запровадження програм «Цифрова Польща», «Віддалена школа» і «Віддалена школа +» у зв'язку з викликами пандемії COVID-19;

– осучаснення шкільної інфраструктури;

– зміни в професійно-технічній освіті.

Розкрито, що для сучасного процесу реформування шкільної освіти у Польщі характерні системність, динамічність, інноваційність, спрямованість на підвищення якості освіти, оновлення законодавчої бази в освітній сфері, гуманізація освіти та удосконалення децентралізаційного вектору. *З'ясовано*, що структурна реформа шкільної освіти передбачає, зокрема, ліквідацію гімназій та продовження початкової школи до восьми років – це найбільш фундаментальна та стрімка зміна в історії польської освіти з часу запровадження нижчих загальноосвітніх шкіл у 1999 р. Підтримка та розвиток механізмів співпраці та координації на центральному та регіональному рівнях у процесі імплементації реформи забезпечує ефективні та системні зміни на всіх освітніх рівнях.

Зроблено висновок, що інтенсифікаційні процеси реформування шкільної освіти у Польщі покликані максимально гармонізувати характеристики освітньої системи з європейськими стратегічними орієнтирами, підвищити якість та ефективність освіти.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0118U003355.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

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

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ» (2018 – 2020 РР.)

О. В. Малихін, доктор пед. наук, професор

Уперше: концептуально обґрунтовано, розроблено та апробовано дидактичну систему реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, а саме: 1) дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання: методологічний, загальнодидактичний, методичний рівні; 2) дидактичні умови реалізації педагогічних технологій інтерактивного навчання та застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі; 3) дидактичні умови реалізації педагогічних технологій профільного навчання за різними змістовими спрямуваннями (філологічним, еколого-економічним, природничим, соціальним спрямуваннями); 4) дидактичні умови реалізації педагогічної технології розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарного спрямування; 5) дидактичні умови реалізації варіатизації змісту освіти в умовах профільного навчання; 6) соціально-наукове кореспондування - як важливу умову реалізації сучасних педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямування; 7) концептуальна модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, яка стала узагальненням дидактичних моделей: реалізації мультимедійних технологій в умовах профільного навчання; реалізації педагогічних технологій за еколого-економічним спрямуванням; реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням; застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання; реалізації педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням; розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання; 8) технології: рефлексійно-пізнавальна технологія профільного навчання; формування читацьких та інформаційних компетентностей учнів; технологія профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням; 9) алгоритм (субмодель) реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням: «заклад загальної середньої освіти» – «особистість педагогічного працівника» – «читання як процес пізнання культури і законів функціонування суспільства» – «педагогічні технології» – «інтелектуальний розвиток здобувача освіти» – «світ професій» – «Я-у-соціумі»; 10) спеціальна програма просвітництва педагогів щодо розвитку творчих здібностей учнів в умовах

профільного навчання; виявлено і схарактеризовано сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання: практична орієнтованість сучасних педагогічних технологій; спрямованість педагогічних технологій на розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів; інтеграція освітніх, виховних, дидактичних та управлінських технологій; технологізація педагогічної діяльності на соціальній та дослідницькій основі; застосування педагогічних технологій у процесі формування в учнів екологічних знань; інтеграція мультимедійних технологій; педагогічна зорієнтованість на соціальний вектор реалізації педагогічних технологій профільного навчання – якість читання та розуміння підручникових текстів, літературно-художніх, науково-популярних та інших видань і рівень формування в учнів культури їх інтелектуального життя і розвитку; гуманітаризації освітнього процесу; розвиток інтегративного та варіативного підходів до формування змісту освіти та педагогічних технологій тощо;

виявлено особливості навчально-пізнавальних потреб та інтересів учнів старших класів у процесі професійного самовизначення, актуалізації освітніх потреб і формулювання освітнього замовлення; психодидактичні особливості технологізації дистанційного навчання; проаналізовано феномен діджиталізації процесу реалізації технологій профільного навчання; здійснено систематизацію сучасних педагогічних технологій у процесі реалізації профільного навчання (компетентнісно орієнтовані, особистісно орієнтовані, профорієнтовані); систематизацію педагогічних технологій філологічного спрямування (загальнонавчальні; комунікативні; інноваційні); класифікацію функцій курсів за вибором у контексті доповнення змісту профільних предметів; організацію і проведення аналітико-діагностичних зрізів; розроблено критерії технологічності освітніх процесів, а саме: концептуальність, системність, керованість, повторювальність, ефективність; дидактико-методичне забезпечення розвитку творчих здібностей старшокласників;

набули подальшого розвитку питання визначення сутності інноваційності сучасних педагогічних технологій, яка полягає в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, у сучасному інструментарії та інноваційних способах реалізації, провідній ролі авторської модернізації і створення навчальних програм курсів за вибором.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

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

На узагальнювально - прогностичному етапі дослідження визначалися педагогічні умови реалізації розробленої моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням; аналізувалися й узагальнювалися результати дослідження; упроваджувалися

результати дослідження в навчальний процес експериментальних закладів загальної середньої освіти.

У ході узагальнювально - прогностичного етапу дослідження:

розроблено дидактичну модель розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання, що цілісно відображає навчальний процес; містить цільовий, змістовий, процесуальний та результуючий блоки; зміст навчання, що збалансовано відображує знання, способи дій, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвід творчої діяльності; творчі завдання та особливості організації навчання, що забезпечують розвиток творчих здібностей старшокласників на кожному з етапів навчального пізнання;

визначено педагогічні умови реалізації дидактичної моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за гуманітарного спрямування, що передбачають: збалансоване відображення в змісті навчання знань, способів дій, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності; активізацію творчої діяльності старшокласників, систематичне створення умов для прояву ними творчих здібностей; забезпечення зв'язку послідовних етапів пізнання з творчою діяльністю; готовність педагогів до розвитку творчих здібностей;

розроблено спеціальну програму просвітництва педагогів щодо розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання, яка передбачає проведення бесід, індивідуальних консультацій, круглих столів, семінарів-практикумів, тренінгів.

розроблено дидактико-методичне забезпечення розвитку творчих здібностей старшокласників, виділено типи і види творчих завдань, які стимулюють і розвивають творчі здібності особистості;

апробовано дидактичну модель розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням у процесі педагогічного експерименту й участі в науково-практичних конференціях різного рівня;

упроваджено результати дослідження в навчальний процес закладів загальної середньої освіти.

проаналізовано й узагальнено результати дослідження, відображено їх у рукописі колективної монографії.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*О. В. Барановська, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства, особливо в умовах введення дистанційного (змішаного) навчання, створення оновленої системи педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням уможливило забезпечення розвитку здібностей та інтелектуально-творчого потенціалу особистості, формування інтелектуальних, інформаційних і читацьких компетентностей. Виділено три

ключових тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням: тенденція гуманітаризації освіти; інтеграції навчання; варіативності. Поняття педагогічні технології філологічного спрямування визначено як інтегративну систему, спроектований педагогічний процес, що містить комплекс методів, дій, операцій і дидактичних умов, спрямованих на гарантоване досягнення дидактичних цілей і результатів: розвиток особистості, усебічний гуманітарний розвиток учнів, формування його інтелектуального та особистісного компонентів. Виокремлюючи компоненти поняття «педагогічні технології філологічного спрямування», акцентовано увагу на таких: особистісно-розвивальний, ціннісно-мотиваційний, інформаційно-комунікативний та діяльнісно-практичний.

Інформаційна компетентність – це інтегративна якість особистості, що є результатом процесу трансформації в особливий тип міжпредметних компетентностей, які дають змогу активно обробляти, відбирати, аналізувати, трансформувати, генерувати та засвоювати потоки інформації і, як результат, прогнозувати, приймати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Створено дидактичну модель реалізації педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням, зокрема, виділено умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування у профільному навчанні. Розроблено й апробовано технологію формування читацьких та інформаційних компетентностей учнів, яка базується на теорії цілеспрямованого поетапного формування інтелектуальної діяльності учнів та включає зазначені компоненти. Педагогічні технології філологічного спрямування мають метою формування активного свідомого читача, особистості, яка має сприяти розвиткові національної самосвідомості, самоідентифікації, патріотичних почуттів, здатною орієнтуватися в сучасному реальному та інформаційному світі, нести гуманітарне сприйняття оточуючого світу в соціум. Критеріями ефективності педагогічних технологій за філологічним спрямуванням визначено: мотиваційний; ціннісний; особистісно-розвивальний; гуманітарний (емпатичний); інформаційно-комунікативний; діяльнісно-практичний. Метою дослідження, що полягала у визначенні дидактичних умов застосування педагогічних технологій з гуманітарним спрямуванням, розробленні й експериментальній перевірці відповідної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання досягнуто, поставлені завдання виконано.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*В. І. Кизенко, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

На завершальному етапі науково-дослідної роботи відділу дидактики «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного

навчання» ми перевірили ефективність розробленої структурно-функціональної моделі застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання (Рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель застосування дидактичних технологій реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання

В основу моделі покладено такі макроблоки: нормативно-дидактичне забезпечення; особливості змісту освіти за профільно спрямованого навчання; дидактичні умови реалізації курсів за вибором; дидактичні технології в умовах профільного навчання; структурні елементи змісту курсів за вибором. Деталізація кожного з макроблоків є в кількох авторських наукових працях, що будуть представлені в Електронній бібліотеці НАПН України.

Структурно-функціональна модель апробувалася на базі Київської гімназії східних мов № 1 – Асоційованої школи ЮНЕСКО. Це дало змогу педагогічним працівникам закладу враховувати основні детермінанти освітнього середовища, серед яких найактуальнішими є віртуально-дистанційні (наприклад, Інтернет-ресурси, соціальні мережі, он-лайн ігри, стільникові мережі тощо).

За цією моделлю можна удосконалювати не тільки зміст варіативного освітнього компонента чи відповідні технології його реалізації. Низка інших виокремлених детермінант (у рамках моделі) спонукає до переосмислення наукових ідей і результатів, пошуку нестандартних рішень у процесі реалізації профільного навчання.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ

О. П. Кравчук, кандидат пед. наук

На узагальнювально-прогностичному етапі НДР розширено поняттєво-термінологічний словник досліджуваної проблеми, серед понять: «конфлікт в

освітньому процесі» – ситуація кризи в спілкуванні між учасниками освітнього процесу, що може супроводжуватися суперечками (як відкритими, так і скритими), виявом насильницької й емоційно невірноваженої поведінки, психологічним дискомфортом і напругою, що призводить до деструктивних або позитивних результатів; «освітній простір громади» – відкрита освітня структура, що включає всі ресурси на території конкретної громади для здійснення освіти і просвітництва й поза межами закладів освіти, стає умовою для здійснення освіти упродовж життя й забезпечує рівний доступ до джерел якісної освітньої інформації; «тенденції реалізації» – зафіксована в документах декларація обраного шляху розвитку явища, ідеї, процесу; спрямування руху процесів/енергій у напрямі досягнення результатів, здійснення/матеріалізації задумів, подолання перешкод, концентрації та пошуку необхідних ресурсів тощо; «фасилітатор в освіті» – емпатична високоосвічена людина, що відповідально сприяє й організовує процеси особистісного розвитку в учінні, спілкуванні, самоосвіті або самоактуалізації у будь-якій сфері життя.

За результатами НДР: обґрунтовано: а) базовий принцип побудови дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням: навчати відповідальності, колективної взаємодії та індивідуальної активності; б) провідну ідею-принцип формування змісту еколого-економічного спрямування у профільній середній освіті: від теорії до практики сучасного екологічно безпечного й економічно доцільного домогосподарства; в) критерій сформованості та вияву екологічної компетентності: такий стан взаємодії в суспільстві, коли кожна спільна й індивідуальна дії вимірюються критеріями екологічної безпеки, корисності й доцільності як на державницько-управлінському, так і на міжособистісному рівнях – одночасно така взаємодія є нормою поведінки, правилом-традицією й ціннісним орієнтиром життя громади, загальноприйнятим фундаментальним критерієм оцінки якості життя, а будь-які дії, спрямовані на погіршення якості життя, сприймаються й оцінюються всіма членами суспільства як злочин проти людства; г) необхідність технологізації освітнього процесу в умовах профільного навчання на основі застосування інструментарію фасилітаторства, методологій «ТРИЗ» та медіації соціальних взаємин; розроблено рекомендації щодо організації навчання за еколого-економічним спрямуванням та опанування вчителями нових педагогічних ролей – медіатора й фасилітатора, що забезпечить підвищення фахової майстерності вчителів у напрямі технологізації навчання на рівні профільної середньої освіти.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-МОВНИХ І МОРАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

*М. П. Савченко, заступник директора з навчально-методичної роботи,
вчитель-методист історії, Київська гімназія східних мов №1
Святошинського району*

На підставі висновків комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи з проблем виховання, розвитку дітей та учнівської молоді

в загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України від 03 грудня 2019 року (протокол № 55) апробація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів у Київській гімназії східних мов № 1 відбулась успішно. Проведена дослідно-експериментальна робота (науковий керівник: провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник В. І. Кизенко) засвідчила співвідношення мети та завдань із проміжними результатами дослідно-експериментальної роботи. Спостерігається значна динаміка рівнів розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів. Зросли: здатність здобувачів освіти до відповідальної комунікативної поведінки в міжособистісному спілкуванні, соціумі на засадах комунікативного етикету; суспільно-громадська відповідальна участь (активність) учнів у позаурочній, позашкільній діяльності, у соціокультурному просторі.

Педагогічна система гімназії набуває ознак освітньої дипломатії як системи відносин, якої навчаються, яку адаптують і використовують учасники освітнього процесу. Серед складових освітньої дипломатії: визнання цінності людини в культурних, етичних вимірах; гуманістична культура відповідального спілкування; акумуляція і трансляція досвіду через гімназійні традиції; орієнтація на особистість і її соціалізацію; удосконалення соціальної, громадянської практик педагогів, учнів, батьків у взаємодії; самоактивність у національному культуротворенні, у міжкультурній комунікації, міжнародних відносинах; удосконалення практик народної дипломатії; навчання технології розвитку освітньої дипломатії тощо.

З огляду на результати експерименту всеукраїнського рівня (грудень 2012 р. – грудень 2019 р.) потребує змін Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, оновлення змісту чинних навчальних програм із предметів та підручників, оновлення навчальних програм для слухачів курсів післядипломної педагогічної освіти.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Реєстраційний номер: 0118U003364

Роки виконання: 2018-2020

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: Горошкіна О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури.

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ, ДОСЯГНУТІ В ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ»

О. М. Горошкіна, доктор пед. наук, професор

Навчання української мови сучасних учнів ліцею має бути спрямоване на розвиток кожного підлітка (особистісно орієнтоване), мотивоване, орієнтоване на інші результати, щоб дійсно забезпечувати правильний життєвий вибір і соціалізацію випускників. З огляду на це в результаті дослідження:

упроведжено експериментальну методику компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту в школи України, що сприяло реалізації таких освітніх завдань: формування внутрішньої мотивації щодо вивчення української мови; виховання ціннісного ставлення до державної мови, спілкування нею; надання знанням і вмінням з української мови функційності, дієвості; формування узагальнених знань і вмінь (аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, робити власні висновки); у результаті впровадження експериментальної методики під час спостереження на уроках української мови, спілкування з учителями виявлено: зростання інтересу учнів до уроків; бачення ширших перспектив застосування знань і вмінь з української мови; переосмислення ролі мови для особистісного розвитку; мотивованість на міжособистісне спілкування; у результаті активізації таких системних елементів методики, як цільовизначення, рефлексія (що важливо для саморозвитку школярів), завдань для самонавчання, вибір домашнього завдання зростає активність, ініціативність учнів на уроках; робота з мовленнєвими жанрами сприяла регулюванню соціальної поведінки, формуванню впевненості у процесі комунікації, що важливо для комфортного входження учнів у соціум. Особливості компетентісно орієнтованої методики відображено в «Концепції навчання української мови учнів ліцею»;

– *доведено* припущення: система вправ і завдань, покладена в основу експериментальної методики, сприятлива для формування таких життєво важливих умінь XXI століття: успішно спілкуватися, ефективно й продуктивно співпрацювати, творчо розв'язувати проблеми, ухвалювати рішення, бути рішучими й наполегливими. У процесі експериментального навчання підтверджено, що системне

цілевизначення, планування, рефлексія забезпечує формування важливої ключової компетентності – навчання впродовж життя;

– встановлено, що в результаті добре реалізованого принципу текстоцентризму підвищилася ефективність роботи над формуванням умінь виявляти, формулювати й розв’язувати проблеми, збагачувати емоційний світ підлітків, долати різноманітні труднощі, розвивати систему ставлень в учнів;

– *упроваджено* в освітній процес ліцеїв науково обгрунтоване й експериментально апробоване дидактико-методичне забезпечення: підручники української мови для 10-11 класів, матеріали посібників «Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту», «Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї (рівень стандарту)».

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

О. М. Горошкіна, доктор пед. наук, професор

Сучасні соціальні виклики, спричинені глобалізацією, утвердженням тенденцій відкритого суспільства, інформатизації, інноваційності в усіх його галузях, зумовлюють необхідність розроблення методики компетентнісно орієнтованого навчання української мови на рівні стандарту, що забезпечує функційність та ефективність навчання, сприяє формуванню ключових і предметної компетентностей учнів. Особливості компетентнісно орієнтованої методики відображено в «Концепції навчання української мови учнів ліцею».

Ефективна реалізація експериментальної методики навчання української мови ліцеїстів на рівні стандарту залежала від урахування психолого-педагогічних засад, зокрема підходів до навчання, загальнодидактичних та специфічних принципів навчання української мови, реалізованих у підготовлених підручниках й авторських посібниках для вчителя. Прикметною ознакою розроблених підручників української мови є спрямованість на формування ключових і предметної компетентностей учнів. У межах експериментальної методики окреслено напрями роботи з унормування українського мовлення ліцеїстів на засадах компетентнісного підходу та формування компетентного мовця на уроках української мови в 10-11 класах. Експериментальною методикою було передбачено розроблення системи компетентнісно орієнтованих завдань, що зумовлювали створення на уроці ситуацій, максимально наближених до життєвих, моделювання ситуацій вибору, що потребують від учнів висунення гіпотез, пошук варіантів розв’язання проблеми; застосування методів, прийомів і засобів навчання, що спонукають учнів до самостійного здобування інформації, роботи з нею; проблемний характер навчального матеріалу; добір дидактичного матеріалу, завдань, що передбачають комплексну перевірку рівня підготовленості учнів, оскільки перевіряють не рівень засвоєння знань з предмета, а інтегровані якості особистості, а також спонукають учнів до пошуку нестандартних рішень, до аналізу власних рішень та рішень інших. Дотримання означених вимог сприяло посиленню в учнів інтересу й мотивації до навчання.

Упровадження експериментальної методики в школи України сприяло реалізації таких освітніх завдань: формування в учнів мотивації до навчання української мови, ціннісного ставлення до неї, що виражалося у прагненні спілкуватися нею; формування соціально значущих умінь (аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, висновкувати); забезпечення функційності, дієвості знань і вмінь з української мови. У процесі спостереження на уроках української мови, спілкування з учителями й учнями експериментальних шкіл було *виявлено*: зростання інтересу учнів до уроків; бачення ширших перспектив застосування знань і вмінь з української мови; переосмислення ролі мови для особистісного розвитку; мотивованість на міжособистісне спілкування. Системна робота, спрямована на формування унормованого українського мовлення старшокласників, зокрема системи вправ і завдань, сприяла регулюванню соціальної поведінки учнів, формуванню впевненості у процесі комунікації.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ: ВІДПОВІДНІСТЬ СУЧАСНИМ ВИКЛИКАМ

Н. Б. Голуб, доктор пед. наук, професор

Оновлення методик навчання української мови здобувачів освіти різних вікових категорій триває під знаком надії учнів, учителів і батьків на те, що нові методики максимально наблизять мову до потреб життя кожної особистості, забезпечуватимуть її розвиток і самореалізацію. Суспільство робить запит на знання і вміння, які сприятимуть його процвітання. У результаті ЗНО сучасний випускник має постати не як знавець мовної теорії, а як компетентна мовна особистість, що володіє такими вміннями: швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, планувати своє мовлення, добирати адекватні меті й ситуації мовні засоби, забезпечувати зворотний зв'язок, досягати поставлених цілей спілкування. У результаті багаторічних пошуків механізмів функційності мовних знань і вмінь увагу вчених (лінгвістів, психологів, лінгводидактиків) сфокусовано на мовленнєвих жанрах, що є водночас невід'ємним компонентом і засобом організації розмовного мовлення. Одним з основних постулатів комунікативної лінгвістики вважають жанрове оформлення комунікативної поведінки. Причиною багатьох комунікативних невдач називають неправильний вибір мовленнєвого жанру чи невдале мовне оформлення висловлення.

З огляду на зазначене, експериментальна методика навчання української мови учнів ліцею (автори – співробітниці відділу навчання української мови та літератури) дієвим механізмом, що забезпечує функційність знань і вмінь, визначила мовленнєві жанри. Зв'язок мовної теорії з конкретними жанрами підвищує її доцільність і мотивує учнів на вивчення.

Переваги, інноваційні ідеї, алгоритм дії компетентісно орієнтованої методики чітко викладено в «Концепції навчання української мови учнів ліцею». Підручники української мови для 10-11 класів (автори – Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова)

вперше в Україні демонструють учителям і учням, яким чином мовна теорія може стати дієвим матеріалом для пізнання, порозуміння, розв'язання багатьох життєвих проблем. Вправи орієнтують учнів на осмислені мовленнєві дії, зокрема формують навички ретельної підготовки до спілкування. Системна робота з навчання висловлюватися – це насправді формування активної життєвої позиції кожного мовця. Методика також ураховує висновки гуманістичної психології про те, що в людині природою закладено прагнення до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, а мова є потужним інструментом для цього.

На нашу думку, ефективною є методика, що підтримує інтерес до навчання, стимулює уяву й виховує людину, здатну самостійно ухвалювати рішення й творити майбутнє. Ураховуючи висновки й зауваги досліджень PISA, ми не орієнтуємо учнів на відтворення матеріалу, передбаченого програмою, а навчаємо їх відштовхуватися від набутих знань, виходити за межі шкільного предмета і творчо застосувати свої знання у нових ситуаціях. Такий підхід, на наше переконання, має переваги й великі перспективи.

СПЕЦИФІКА ОПРАЦЮВАННЯ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ

*Н. В. Бондаренко, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Згідно з вимогами програми норми сучасної української літературної мови здобувачі освіти засвоюють в основній школі. Навички нормативного використання мовних засобів формуються у них під час вивчення граматики. Однак здатність їх застосовувати і стан унормованості мовлення поки не відповідають зрослим вимогам до вільного володіння мовою, яка має високий статус державної. Це стосується фактів і явищ мови, які викликають труднощі й щодо яких мовці допускають найбільше помилок.

Засвоєння й застосування норм ускладнюється як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Це проблеми законодавчої неврегульованості у мовній політиці держави, вплив суржикомовності, мовна нестійкість населення, надмірна як для незалежної держави присутність російської мови у ЗМІ, розпорошеність мовних норм по різних розділах курсу і класах, неначитаність шкільної юні тощо.

Необхідність сфокусувати увагу на акцентованих проблемах спонукає науковців зосередитись на унормуванні мовлення здобувачів освіти на системній основі. На відміну від учнів основної школи, старшокласники вже спроможні працювати у відкритій освітній системі, незалежно мислити й вирішувати складніші комунікативні задачі, конструктивно спілкуватися, працювати в команді, самостійно визначати завдання, планувати й конструювати змістовніші й досконаліші за формою висловлення, формулювати зрілі й аргументовані судження, зокрема оцінні, аналізувати й об'єктивно оцінювати предмет мовлення, інші думки, міркування, використовувати ІКТ, проявляти ініціативу, приймати зважені рішення. Це уможлиблює застосування таких компетентісно орієнтованих організаційних форм,

методів і засобів навчання, які забезпечать якісні зрушення у мовленнєвій культурі здобувачів освіти.

У процесі розроблення методики опрацювання норм української літературної мови в ліцеї враховувалися механізми переходу від знання правил та алгоритмів їх застосування до свідомої навички використання у мовленні, в різноманітних життєвих ситуаціях, діапазон яких послідовно розширюється; збільшення способів використання знань, що робить їх оперативнішими, а навчання – більш ефективним. Цьому сприяють активізація пізнавальної діяльності ліцеїстів, мотиваційно усвідомлене засвоєння ними мовних норм, удосконалення здатності застосовувати їх на практиці; розвиток аналітичного системного раціонального критичного і творчого мислення; урізноманітнення комунікаційних навичок; взаємозв'язане формування умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності; збагачення словникового запасу учнів ліцею відповідною віковій й сучасним реаліям лексикою, проблемне й дослідницьке навчання, використання інтерактивних методів; групова взаємодія; робота з попередження й усунення помилок, рефлексія тощо.

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ

*В. І. Новосьолова, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Активізація мовленнєвих інформаційних (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), діалогічних (бесіда, телефонна розмова, листування), оцінювальних (похвала, осуд, рецензія, характеристика), фактичних (бесіда, телефонна розмова, листування, порада, комплімент), етикетних (привітання, вибачення, відмова) жанрів у комунікативній взаємодії старшокласників на уроках української мови сприяє забезпеченню ефективності й результативності процесу формування компетентного мовця.

Учителю-словеснику важливо сформулювати в учнів навички (які переростатимуть у потребу) визначати мету вивчення певного мовленнєвого жанру на уроці. Необхідно так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно наповненим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил здобувачів освіти. Важливим етапом уроку є процес зіставлення кінцевого результату з поставленою метою. За необхідності – корекція результату.

Практичне впровадження мовленнєвих жанрів передбачено у створеному й експериментально перевіреному в закладах загальної середньої освіти підручнику української мови для 11-го класу (авторки Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова). Активізація жанрів мовлення на уроках української мови відбувається за допомогою текстів, ситуаційних 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 підручнику пояснень, пам'яток, алгоритмів і зразків виконання завдань.

Порівняльний аналіз здобутих результатів проведеного моніторингу вмінь, навичок, ставлень і поведінкових норм здобувачів освіти засвідчує відчутну перевагу пропонованої системи вправ і завдань. Зокрема значно помітне зростання кількості учнів 11 класу з достатнім (24%) і високим (18%) рівнем сформованих умінь використовувати засвоєні мовленнєві жанри в різних життєвих ситуаціях, порівняно з контрольними класами. Здобуті дані підтверджують ефективність розробленої системи роботи.

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

ЗАСОБИ ПЕРЕВІРКИ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЛІЦЕЇСТІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. О. Попова, кандидат пед. наук, доцент

Об'єктивне оцінювання навчальних досягнень ліцеїстів з української мови є стимулом для визначення ними подальших шляхів особистісного розвитку, корекції поведінки, налагодження ефективної комунікації, а також розвитку конструктивної мотивації, формування позитивного ставлення до виконання різних видів діяльності. У контексті зазначеного особливої уваги потребує вибір засобів перевірки й оцінювання, до яких уналежнюють тести, диктанти, творчі роботи, контрольні вправи й завдання тощо. Значна частина наведеного лінгводидактичного інструментарію зорієнтована на перевірку знаннєвого і частково діяльнісного складників компетентності, натомість ціннісний, ставленнєвий, поведінковий перевірити в такий спосіб складно. Тому, вибираючи засоби перевірки й оцінювання, учитель передусім має спрогнозувати, наскільки той чи той засіб буде результативним не лише для визначення рівня знань з української мови й умінь застосовувати засвоєну інформацію в різних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних), а і здатності продуктивно комунікувати в команді, вибирати поведінкові моделі, що відповідають певним умовам спілкування, комплексно розв'язувати проблеми, знаходити компромісне рішення тощо. До того ж доцільно зважати і на можливість вибраного засобу комплексно реалізувати функції оцінювання: діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчальну, розвивальну, виховну, стимулювально-мотиваційну, рефлексійну. Зважаючи на зазначене, засобом, який дасть змогу комплексно перевірити навчальні досягнення учнів, вважаємо компетентнісно орієнтовані завдання, що становлять пропонований учневі комплекс послідовних дій, виконання яких стимулюватиме самостійність у здобуванні знань, спонукатиме до креативності, сприятиме активізації його навчально-пізнавальної діяльності, набуттю життєвого досвіду тощо. Кожен зі складників такого завдання наближає учнів до реальних умов спілкування: стимул

акумулює набутий досвід, власне завдання окреслює чіткий план дій, джерело інформації є основою аналізу й дослідження, спонукою для пошуку ефективних способів розв'язання проблемної ситуації тощо, критерії оцінювання (інструмент перевірки) містять відомості про очікуваний результат.

Окремої уваги потребує організація рефлексії, само- і взаємооцінювання на уроках української мови, які розглядають як взаємозалежні й взаємозумовлені процеси, що мають відбуватися системно, систематично, послідовно і взаємопов'язано. Це дасть змогу ліцеїстові проаналізувати свою діяльність, об'єктивно оцінити результативність власної активності, а також дій однокласника, змодельовати подальшу освітню траєкторію, скорегувати мотиви й прагнення, установити взаємозв'язок між плануванням, аналізом і контролем дій. До засобів самооцінювання зараховуємо есеї, карту самооцінювання, ранжування освітніх досягнень, Google-форми із запитаннями тощо. Критеріями добору запитань і завдань для організації перевірки й оцінювання мають стати об'єктивність, адекватність, цілісність, критичність тощо.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЇ

Л. В. Галаєвська, молодший науковий співробітник

У системі сучасної національної освіти відбуваються інноваційні процеси, формуються концептуальні засади, змінюється зміст навчання української мови. Сучасний підхід до навчання мови визначений основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання і впливу, й замовленням суспільства – сформуванню інтелектуально розвинену, різнобічно освічену і соціально активну особистість. Визначальним є текстоцентричний підхід, який, під час вивчення мовленнєвих жанрів, ґрунтується на вивченні лінгвістичних тем на основі тексту.

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

Систему комплексних вправ із впровадження мовленнєвих жанрів в освітній процес розроблено з урахуванням функційно-комунікативного підходу, який програмує навчання мови через розв'язання мовленнєвих завдань на пошук найбільш відповідного жанру для конкретної ситуації, коригування змістового наповнення й мовного вираження, і побудовано на основі текстів соціокультурної тематики. Тексти виконують дидактичні, розвивальні й виховні функції, зокрема, сприяють навчанню видів мовленнєвої діяльності, презентують моделі розв'язання комунікативних завдань. Суб'єктний досвід підлітка формується через ситуації (спеціально створені навчальні або життєві), які передбачають прояв особистісних рис і здібностей. У

таких ситуаціях немає правил, однозначних істин, простих рішень, їх не можна вирішити на знаннево-репродуктивному рівні (наприклад, скласти модель свого життя, обрати творчий варіант розв'язання проблеми, критично оцінити подію).

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

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

*Т. М. Колеснікова, учитель вищої категорії Білоцерківської спеціалізованої природничо-математичної школи I-III ступенів № 16 ім. М. О. Кириленка
В. І. Новосьолова, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник*

В освітній процес Білоцерківської спеціалізованої природничо-математичної школи I-III ступенів № 16 імені М. О. Кириленка впроваджено результати наукового дослідження «Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту» відділу навчання української мови та літератури. Зокрема, впродовж 2018-2020 н. р. експериментально перевірено і впроваджено в освітню практику підручник української мови для 11-го класу (авторки Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова), який нині є чинними. Співпраця зінтегрувала наукову, дослідно-експериментальну, освітню, методичну діяльність науковців Інституту педагогіки та вчителів і учнів 11 класу школи.

Процес розвитку активної, творчої і цілеспрямованої особистості учнів здійснюється за допомогою дібраних запитань, завдань і вправ, що утворюють в підручнику методично доцільну систему, спрямовану на досягнення кінцевих результатів – формування ключових і предметної компетентностей.

Підручник містить комплекс інноваційних розроблень/ Уперше у підручнику авторками передбачено системну роботу з мовленнєвими жанрами, що, як свідчить практика, ефективно сприяє соціалізації учнів, формуванню впевненості в собі, активності, ініціативності; виробленню вмінь застосовувати здобуті знання. Вивчення мовленнєвих жанрів сприяє формуванню поведінкових норм і ставлень, здатності учнів до міжособистісного спілкування, що нині має великий суспільний

запит. Підручник задля формування рефлексійної сфери старшокласників спрямовує до виникнення й розвитку в них мотивів освітньої діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості здобутого досвіду й засвоєних знань для власної життєдіяльності; відкриває простір для вияву учнями самостійності, вироблення навичок пошукової діяльності. Рефлексійні вправи дають змогу одинадцятикласникам навчитися усвідомлювати й виробляти власну активну життєву позицію у процесі навчання, здійснювати самоаналіз, володіти навичками самоконтролю власної діяльності. Дидактичний матеріал підручника спрямований на вироблення мовної стійкості й гідності в здобувачів освіти, активізації їхнього творчого потенціалу, розвитку почуття любові до української мови й відповідальності за її розвиток. Однією з особливостей підручника є зосередження уваги в ньому на виявленні інтересів і здібностей майбутніх випускників школи, визначальних у виборі професії; розвиткові оргдіяльнісних умінь, формуванні здатності працювати в команді й індивідуально; формуванні вмінь приймати рішення і бути відповідальними за них; розвиткові вмінь ставити цілі й системно працювати над реалізацією їх; формуванні внутрішнього потреби самонавчання і самовдосконалення впродовж життя.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0118U003363

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. Яценко, доктор пед. наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ЗА ТЕМОЮ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ»

Т. О. Яценко, доктор пед. наук, старший науковий співробітник

Коллективне виконання науково-дослідної роботи за темою: «Методика компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї» передбачало дослідження її виконавцями таких аспектів: розроблення системи компетентісно орієнтованих запитань і завдань та розкриття особливостей їх використання у процесі вивчення української літератури в ліцеї; окреслення специфіки реалізації мистецького і літературознавчого контекстів під час аналізу та інтерпретації художнього твору; застосування міжпредметної взаємодії у процесі опрацювання навчального матеріалу на уроках української літератури в старших класах.

На узагальнювально-впроваджувальному етапі наукового дослідження було продовжено апробацію експериментальної методики, проведено моніторинг її результативності та апробації підручника української літератури для 11 класу, узагальнено здобуті результати дослідження, підготовлено рукописи планової навчальної (хрестоматія) та виробничо-практичної продукції (методичні рекомендації).

Узагальнені результати узагальнювально-впроваджувального етапу наукового дослідження такі:

- *підтверджено* результативність експериментальної методики компетентісно орієнтованого навчання української літератури учнів ліцею на рівні стандарту, засадничі положення якої реалізовано в чинному підручнику «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (автори – Фасоля А. М., Яценко Т. О., Уліщенко В. В., Бійчук Г. Л., Тименко В. М.; гриф «Рекомендовано МОН України», лист МОН України від 12.04.2019 № 427; відзнака золотою медаллю в номінації «Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» у конкурсі «Національне визнання наукових досягнень» (XI Міжнародна виставка «Інноватика в сучасній освіті», 2019);

- *констатовано* компетентнісну зорієнтованість навчального матеріалу чинного підручника, що прослідковується у вступній рубриці «Читацький путівник», змісті художньо-публіцистичних нарисів (рубрики «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», «Читацький довідник», «Читацькі діалоги», «Культурно-мистецький контекст») та методичному апараті (рубрики «Запитання і завдання», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти», «Читацьке дозвілля»), змістове наповнення яких сприяє поглибленню читацьких умінь діалогічного прочитання художнього твору, актуалізації читацького досвіду старшокласників, виявленню особистісного ставлення до прочитаного, удосконаленню вмінь самостійної дослідницької діяльності;

- *засвідчено* методичну значущість розробленої системи різнорівневих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру під час вивчення тематичних блоків програмового матеріалу, що виконують такі функції: мотиваційну (представлення життєвої (проблемної) ситуації із залученням актуального для учнів навчального матеріалу забезпечує його внутрішню мотивацію), створення психологічно комфортних умов для організації читацької діяльності; активізації самостійної пізнавальної діяльності; організаційну (визначення індивідуальної читацької траєкторії), залучення знань і вмінь із суміжних шкільних предметів; оцінювальну (визначення рівня навчальних досягнень учнів);

- *констатовано* доцільність реалізації міжмистецької взаємодії (сучасна, пізнавальна та доступна для учнів 11 класу інформація про розвиток мистецтва ХХ – початку ХХІ ст., ідейно-естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів, репродукції картин, фото скульптурних, архітектурних пам'яток тощо) у процесі опрацювання навчального матеріалу, що сприяє поглибленню вмінь учнів зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу у різних видах мистецтва; формує розуміння ролі української літератури в світовому культурному контексті; розвиває здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, уміння набувати досвід емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва;

- *з'ясовано*, що врахування літературознавчого контексту, зокрема у процесі структурно-стильового та компаративного шляхів аналізу художніх текстів літератури модернізму (імпресіонізму, символізму), авангардизму (футуризму), постмодернізму формує діалектичне мислення старшокласників, поглиблює вміння розгляду явищ мистецтва слова в контексті світового літературного процесу;

- *засвідчено* результативність міжпредметної взаємодії на уроках української літератури, що сприяє актуалізації читацького досвіду учнів, поглибленню вмінь діалогічного прочитання художнього твору, активізації пізнавальної діяльності;

- *підтверджено* результативність розробленої та експериментально апробованої компетентнісно орієнтованої методики навчання української літератури в ліцеї, досягнення якої обумовлено врахуванням ідей суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання, дотриманням принципу діалогізму, що орієнтує учнів на особистісний діалог із письменником, текстом художнього твору та іншими читачами; раціональним практикуванням методів і прийомів організації навчальної

діяльності, що сприяють підвищенню інтересу до читання творів української літератури, удосконаленню аналітико-інтерпретаційних умінь, осмисленому розумінню теоретико-літературних понять у процесі опрацювання художнього твору, активізації самостійної творчої діяльності старшокласників та підвищенню їхнього рівня сформованості предметної читацької і ключових компетентностей;

- *подальшого розвитку* набуло питання реалізації культурологічного підходу в процесі навчання української літератури в ліцеї.

Теоретична і практична значущість здобутих результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні в практику роботи вчителя-словесника науково обґрунтованої й експериментально апробованої методики компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї як інноваційного чинника підвищення якості шкільної літературної освіти.

РЕАЛІЗАЦІЯ МИСТЕЦЬКОГО КОНТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІЦЕЇ

Т. О. Яценко, доктор пед. наук, старший науковий співробітник

Одним із завдань компетентісно орієнтованого навчання української літератури в ліцеї є *реалізація міжмистецької взаємодії у процесі вивчення літературного твору*. На цьому етапі навчання учні вже мають достатній рівень предметних знань і сформованих умінь читацької діяльності для системного осмислення широких історико-культурних і літературних асоціацій. Дієвим засобом реалізації *мистецького контексту* в процесі вивчення творів української літератури є чинний підручник «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко). Його зміст і структура ґрунтуються на ідеї розгляду художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур. Авторами запропоновано вивчення літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. Відтак учень осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та історичного типу свідомості, що відображає автор художнього твору.

Мистецький контекст у підручнику реалізовано через тематичну і сюжетну спорідненість літературних творів із творами інших видів мистецтва; через спорідненість загального змісту мистецького твору (живопис, музика, театр, кіномистецтво тощо) або його основного художнього прийому та характеру художньо-виражальних засобів, що використав автор літературного тексту.

Вивчення кожного тематичного блоку в означеному підручнику розпочинається коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій світової і національної художньої культури означеного часу. Візуалізації презентованої інформації допомагає ілюстративний матеріал, максимально представлений у навчальній книзі. У межах тематичних блоків передбачено запитаннями і завданнями, що сприяють розвитку вмінь контекстного

розгляду художнього твору, а також завдання узагальнюючого характеру з апелюванням до читацького і культурного досвіду старшокласників.

Реалізація *мистецького контексту* у процесі вивчення творів української літератури в 11 класі формує в учнів розуміння ролі української літератури в світовому культурному процесі; поглиблює вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиває здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, ідентифікувати себе як представника певної національної культури, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва.

МІЖПРЕДМЕТНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 11 КЛАСІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА

Н. І. Головченко, кандидат пед. наук, доцент

Реалізація *міжпредметних зв'язків* у процесі вивчення творів української літератури є одним із завдань компетентісно орієнтованого навчання. Спектр *міжпредметної взаємодії* (українська мова, історія, зарубіжна література, інформатика та ін.), що сприяє розвитку предметної читацької та ключових компетентностей учнів 11 класу, окреслено в чинній програмі з української літератури.

Вивчення ключових понять з теорії літератури є важливим змістовим чинником *міжпредметної стратегії*. Усвідомлене застосування літературознавчої термінології уможлиблює аналіз художніх текстів української і зарубіжної літератури, тлумачення творів різних видів мистецтв.

На узагальнювально-впроваджувальному етапі дослідження доведено, що: 1) продуктивними формами та видами *міжпредметної взаємодії* у процесі навчання української літератури в 11 класі ліцею є компаративні студії з елементами структурно-стильового шляху аналізу художніх творів письменників-модерністів; 2) інтеграція різних форм і видів навчальної діяльності з мультимедійними технологіями передбачає комплексні підходи до міжпредметних зв'язків на уроках української літератури і реалізується під час редагування статей українськомовної вікіпедії, створення буктрейлера чи відеопоезії; 3) застосування теоретичних понять в аспекті міждисциплінарних контактів сприяє розвитку діалектичного мислення школярів.

В освітню практику впроваджено підручник «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (автори – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, В. М. Тищенко, Г. Л. Бійчук), у якому міжпредметні стратегії щодо теорії літератури ефективно застосовуються в рубриках «Читацький довідник», «Читацький путівник», «Культурно-мистецький контекст», «Запитання і завдання», «Читацьке дозвілля», «Ваші читацькі проекти», «Читацькі діалоги». Водночас констатовано, що автори окремих підручників для 11 класів, рекомендованих МОН України, під час тлумачення деяких понять з теорії літератури (наприклад, авангард/авангардизм,

постмодернізм) не враховують акценти сучасного наукового літературознавчого дискурсу. З'ясовано інтеграційно-розвивальний потенціал застосування міжпредметних стратегій у рубриці шкільного підручника «Запитання і завдання». Наголошено на доцільності включення до словника літературознавчих термінів для школярів уніфікованих дефініцій з теорії літератури, зокрема актуалізовано питання включення понять, що тлумачать явища літературного процесу початку ХІХ ст. (фентезі, нон-фікшн, пост-постмодернізм).

МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ В СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

*С. О. Дячок, кандидат філ. наук,
старший науковий співробітник*

Розвитку предметної читацької і ключових компетентностей учнів сприяє методично організована навчальна діяльність, орієнтирами якої є система *компетентісно орієнтованих запитань і завдань*. У підручниках «Українська література (рівень стандарту). 10 клас» і «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (автори – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін.) презентовано методично продуману та експериментально перевірену систему *різнорівневих компетентісно орієнтованих запитань і завдань*, що ґрунтується на дотриманні концептуального положення – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів навчальної книги. Авторами передбачено, який досвід отримає учень у результаті виконання компетентісно орієнтованих завдань. Підготовку до аналізу художнього твору спрямовано не лише на засвоєння учнями необхідних для його виконання теоретичних знань та вироблення читацьких умінь, а й на самоорганізацію власної дослідницької діяльності (визначення мети, завдань; складання плану; оцінювання досягнень та недоліків; рефлексія й визначення причини невдач, сильних сторін, які сприяли успішному виконанню завдання).

Компетентісно орієнтовані запитання і завдання сформульовано так, щоб максимально актуалізувати суб'єктний досвід і знання старшокласників, спонукати їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень, сприяти виробленню вмінь діалогічного і контекстного прочитання літературного твору, рефлексії виконання запланованого та усвідомленню змін у власному читацькому розвитку. Така система запитань і завдань орієнтує на розвиток читацької компетентності старшокласників, що конкретизується в формуванні уявлення про українську літературу як невід'ємний складник світової художньої культури, розумінні її специфіки та значущості як мистецтва слова, ґрунтовному знанні змісту й проблематики літературних творів, умінні знаходити в творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатності сприймати

художній текст як засіб збагачення особистого естетичного та морально-етичного досвіду.

Отже, компетентнісно орієнтовані запитання і завдання, що використані в чинних підручниках «Українська література (рівень стандарту). 10 клас» і «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (автори – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін.), спрямовані на розвиток читацьких умінь старшокласників застосовувати теоретичні знання в процесі аналізу та інтерпретації літературних творів, формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів художніх творів і здатності асоціювати художню дійсність з власною життєдіяльністю.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

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: Ремех Т. О., кандидат пед. наук, завідувач відділу суспільствознавчої освіти.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ»

Т. О. Ремех, кандидат пед. наук

Низку обґрунтованих відповідей на нові суспільні виклики отримано науковцями відділу суспільствознавчої освіти в ході дослідження проблем науково-методичного забезпечення компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ЗЗСО. У ході *узагальнювально-впроваджувального етапу*:

- *обґрунтовано* концептуальні засади методики компетентісно орієнтованого навчання учнів ліцею історії та громадянської освіти, дидактичну модель проєктування та системної реалізації цієї методики;
- *схарактеризовано* технології дослідницького навчання, розвитку критичного мислення учнів ліцею засобами історії та громадянської освіти;
- *сформульовано* методичні рекомендації щодо: формувального оцінювання учнів ліцею на уроках історії та громадянської освіти; побудови компетентісно орієнтованого уроку; розроблення і використання системи пізнавальних завдань і запитань різних рівнів із використанням когнітивних таксономій; організації активної самостійної роботи на уроці кожного учня в поєднанні з інтерактивним навчанням.

Результати дослідження мають практико-орієнтований характер та забезпечують реалізацію освітнього процесу в ліцеї відповідно до нових концептуальних засад; вони можуть бути використані для створення освітніх і навчальних програм, підручників і навчальних посібників для здобувачів освіти, методичних посібників для вчителів.

ЯК ТРАНСФОРМУЄТЬСЯ ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

*О. І. Пометун, доктор пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

Світовий досвід доводить ефективність запровадження технології критичного мислення як наскрізного підходу, зокрема й у навчанні історії. Завдання полягає у тому, щоб навчати історії, водночас розвиваючи критичне мислення учнів, або розвивати

критичне мислення учнів засобами історії. Це можливо за умов перебудови, реконструювання освітнього процесу на основі технології розвитку критичного мислення, а, отже, адаптації всіх складників технології в контексті освітніх завдань, що їх розв'язує історія як предмет.

Цілепокладання як перший складник технології, окрім жорсткого дотримання відповідних процедур для кожного етапу навчання, передбачає обов'язкове проєктування вчителем спеціальних завдань із розвитку критичного мислення учнів, що реалізують відповідний потенціал предмета, та формулювання на цій основі ясних і вимірюваних результатів навчання.

Сплановані вчителем очікувані результати навчання дозволяють йому відібрати програмовий зміст і структурувати його відповідно до їх послідовного досягнення учнями. Відбір змісту також має враховувати потреби розвитку критичного мислення учнів, а, отже, бути різноманітним з погляду на джерела інформації, альтернативним та контроверсійним, передбачати власні історичні інтерпретації та творчу діяльність учнів.

Організаційно-діяльнісний компонент технології визначає вимоги, алгоритм проєктування і використання форм, методів, засобів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Урок, як й інші форми навчання, має бути технологічним, тобто мати чітку матричну трьохчастну структуру та передбачати жорстку послідовність завдань, що їх розв'язують на кожному етапі учні під керівництвом вчителя, виконуючи певну алгоритмізовану послідовність дій та операцій.

Стратегії/методи/прийоми організації навчання є наступним компонентом технології. Щоб зробити оптимальний адекватно змісту вибір методу навчання, вчитель має знати інструментарій технології, опанувати розмаїття методів/стратегій, що її складають, дотримуватись алгоритму їх реалізації, розуміючи, де в якій частині уроку та чи інша стратегія доречна і максимально ефективна.

Нарешті невід'ємним складником навчання за технологією є оцінювальний компонент – оцінювання та оцінка результатів навчання учнів. Оцінювання має дати вчителю інформацію щодо ефективності його роботи, окремих стратегій, придатності конкретних дидактичних матеріалів, досягнень і результатів роботи окремих учнів і класу в цілому, уможливити діагностування рівня розвитку критичного мислення учнів. За вимогами технології бажано застосування подвійної форми оцінювання – оцінювання в рамках шкали оцінок-балів і описове оцінювання, яке дає можливість у кращий спосіб передати учням та їхнім батькам інформацію про способи і результати роботи, досягнення і труднощі учня.

Окрім того, описана технологія передбачає поєднання індивідуальної роботи учнів з їхньою інтерактивною взаємодією з її основними інструментами: полілогом, діалогом, оптимізацією міжсуб'єктних відносин, смислотворчістю, свободою вибору, позитивністю і оптимістичністю атмосфери на уроці та ситуацією успіху.

ЯКОЮ Є СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ, ЩО ДОЗВОЛЯЄ РОЗВИВАТИ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ УЧНІВ

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

Одним з найважливіших етапів переходу до технології розвитку критичного мислення учнів є внесення системних змін в організацію навчання, зокрема в структуру і

методику уроку. Очевидно, що сьогодні моделювання і проектування уроку вимагають технологізації та інструментального прагматичного підходу, бо 6-8 типів уроку з різною структурою, які можемо побачити у дослідженнях із дидактики, неможливо використовувати як повсякденний інструмент вчителя. Пропонована нами міжпредметна технологія проведення компетентнісно орієнтованого уроку, залежно від предметного наповнення і дидактичних завдань уроку, може набувати різних характеристик (тип уроку: набуття нових знань чи формування умінь тощо, так і зміст: математичний, природознавчий, мовно-літературний та ін.)

Опрацювання значної кількості інноваційних технологій і навчання вчителів-практиків дозволили нам сформулювати і запропонувати просту і доступну для будь-якого вчителя модель-матрицю, за якою будь-який урок складається з трьох частин: вступної, основної та підсумкової. Така технологічна матриця уроку побудована з урахуванням психолого-дидактичних закономірностей і є універсальною – такою, що дає змогу реалізовувати будь-які цілі й завдання уроку за умови коректного формулювання освітніх результатів навчання учнів. Розглянемо її детальніше.

Вступна частина уроку (зазвичай перші 5-7 хв.) є етапом актуалізації та мотивації навчання: учні залучаються до процесу активного згадування того, що вони знають про тему уроку, аналізують власні знання та уявлення, визначають їх рівень, щоб додавати нові. Це також підвищує увагу учнів до теми, проблеми, будить їхню зацікавленість, тобто виконує мотивуючу функцію.

В основній частині (до 35 хв. уроку) вчитель організовує активну діяльність учнів із дослідження, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені питання, формулювання нових запитань і пошуку відповідей на них. Тут обов'язковими є два елементи – індивідуальний пошук учнів та обмін ідеями в групах, парах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками.

Третя – *підсумкова частина уроку* – поєднує узагальнення нового матеріалу, що опрацьований на уроці, та рефлексію. Це найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, що є рефлексивним за своєю природою. До того ж рівень рефлексії завжди впливає на рівень мотивації.

За такою структурою будуються й інші форми навчання: практичні і лабораторні заняття, екскурсії, проектна робота.

Якщо подивитися на три описані вище частини з погляду традиційного уроку, то очевидно, що глибинна сутність такої побудови значно відрізняється від звичного і досі так званого комбінованого уроку. Також елементи новизни містяться в методах та прийомах навчання, які орієнтуються на цю сутність.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСКУСІЇ У ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Т.О. Ремех, кандидат пед. наук

У ході дослідження теми «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» визначено особливості застосування дискусій у навчанні учнів курсу «Громадянська освіта». Обговорення суперечливих питань суспільної політики є необхідною умовою навчання учнів основ демократії,

підготування до ефективного виконання соціальних ролей, розвитку їхньої громадянської компетентності.

Дискусія – це усна або письмова форма організації обговорення питання з різних точок зору. Як комунікативна взаємодія групи учнів, її організують для обговорення спірного питання.

Існує певний зв'язок між обговоренням суперечливих питань суспільного життя та: 1) соціальними ролями, виконуваними людьми в суспільстві, адже наявність у людини навичок дискутування допомагає дійти згоди з іншими, знайти компроміс, змінити власну позицію на підставі нового усвідомлення реальності, ухвалювати рішення на основі інформації з множинними перспективами, що сприяє розвитку демократичних співтовариств на ґрунті спільної діяльності; 2) знаннями і компетентністю учнів, так як участь у дискусіях удосконалює знання учнів про суспільство, розвиває їхню мотивацію щодо власної поінформованості, розуміння демократичних ідей на основі конкретних прикладів, сприяє досягненню глибшого усвідомлення власної позиції та позицій інших; 3) розвитком громадянських умінь і навичок учнів через те, що участь у дискусіях розвиває комунікативні вміння учнів, навички позитивної взаємодії та співпраці, формує толерантність, поцінювання гідності інших людей; 4) формуванням громадянської позиції учнів, тому що дискусія сприяє позитивному, толерантному сприйняттю учнями різноманіття, усвідомлення його важливості в умовах демократії; 5) розвитком громадянських цінностей, оскільки дискусія підтримує демократичні цінності суспільства (свобода слова, плюралізм, ідеологічна багатоманітність), сприяє усвідомленню важливості демократичних процедур та процесів, впливаючи на формування готовності та здатності учнів брати участь у суспільних рухах, акціях, громадських заходах, виборах тощо.

При застосуванні навчальної дискусії на уроках громадянської освіти в учнів розвиваються такі основні навички як-от: аргументування (надання аргументів, підтверджень, доводів, свідчень, доказів на користь істинності погляду на проблему; дискутування (вміння вести дискусію, колективно обговорювати суперечливі питання, виявляти істину, знаходити правильний розв'язок проблеми через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему).

Учнів необхідно готувати до зіткнення з різноманітними суспільними проблемами – громадяни демократичного суспільства мають уміти обговорювати природу суспільного блага та шляхи його досягнення.

АКЦЕНТУАЦІЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

*В. Ю. Кришмарел, кандидат філос. наук,
старший науковий співробітник*

У результаті узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної і громадянської освіти в ліцеї» було узагальнено теоретико-експериментальну роботу та висвітлено її

результати в рукописі розділу методичного посібника «Теоретико-методичні особливості компетентнісного навчання філософії на уроках історії та громадянської освіти», а саме:

- виокремлено специфіку розуміння навчання філософії в рамках історичної та громадянської освіти в ліцеї, особливості взаємозв'язку такого навчання з розвитком критичного мислення на етапах співпадіння дефініційних полів понять, аксіологічний потенціал та аспекти наскрізного впровадження смисложиттєвої проблематики для розвитку морально-ціннісного виміру особистості;

- висвітлено світові тенденції навчання філософії в школі з огляду на формування ключових та предметних компетентностей особистості, що дають їй змогу адекватно відповідати на виклики сучасного суспільства у всій широті його вимірів;

- обґрунтовано потенціал наскрізного впровадження навчання філософії на основі реалізації реформування системи загальної середньої освіти на уроках суспільствознавчого циклу, історії та громадянської освіти зокрема, з огляду на компетентнісні та смисложиттєві потреби учнівства;

- увиразнено місце та роль запитань у навчанні філософії, основні стратегії впровадження запитань в освітній процес, особливості менторінгу під час проведення обговорення та інтерактивної роботи;

- зацентровано увагу на можливостях та особливостях використання візуальних матеріалів у наскрізному навчанні філософії загалом та опрацюванні зображень з точки зору їх вдумливого осмислення зокрема;

- запропоновано ефективні ланцюжки запитань та послідовностей методів, які уможливають впровадження навчання філософії в контексті опрацювання тем з історії та громадянської освіти;

- виділено специфіку роботи з філософськими текстами, методи їх опрацювання, способи включення в урочну діяльність, а також запропоновано кілька витримок з першоджерел, робота з якими сповнена сенсу як з точки зору тематики уроків суспільствознавчого циклу, так і з огляду на навчання філософії;

- умотивовано роботу з поняттями в рамках гносеологічної та епістемологічної проблематики як вихідну для розвитку навички категоріально-дефініційного осмислення понять та осмисленої роботи з ними з огляду на потенціал навчання філософії;

- запропоновано розробки уроків навчання філософії на основі компетентнісного підходу.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЛІЦЕЇ

Ю. Б. Малієнко, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Процес формування компетентностей широко описаний в українській педагогічній літературі. Проаналізувавши визначення, представлені в українських педагогічних словниках та працях науковців власне цього поняття та похідних від

нього, зазначимо, що всі тлумачення варіюються навколо знань, умінь, ставлень, діяльнійснї сфери учнів.

Комплексним показником рівня історичної освіти є предметна історична компетентність дитини. Для учнів/учениць ліцеїв – це здатність досліджувати історію ХХ–ХХІ ст., заснована на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих у процесі навчання, розумінні різних вимірів світової і вітчизняної історії, вмінні протистояти маніпуляціям, дотриманні демократичних принципів.

У ході дослідження проблеми нами виокремлені такі складники предметної історичної компетентності: хронологічний – уміння *орієнтуватися* в історичному часі ХХ–ХХІ ст.; *застосувати знання про періодизацію* історії як інструмент для розуміння особливостей розвитку зазначеного періоду; *розвивати* історико-хронологічне мислення; просторовий – уміння *орієнтуватися* в історико-географічному, соціально-історичному просторі ХХ–ХХІ ст.; *використовувати* карту як джерело історичної та суспільно значущої інформації зазначеного періоду; інформаційний – уміння *добирати, класифікувати, аналізувати, узагальнювати, опрацьовувати* історичну та суспільно значущу інформацію про ХХ–ХХІ ст. з різноманітних (звукових/аудіовізуальних, друкованих, цифрових тощо) джерел; *інтерпретувати* зміст модерних джерел, *визначати* їх достовірність, надійність, повноту; логічний – уміння *визначати і застосовувати* теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ ХХ–ХХІ ст.; *розвивати* системне, критичне мислення, *формулювати* історично обґрунтовані питання; *розуміти* множинність трактувань модерної епохи; аксіологічний – уміння *формулювати* оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну цінностям та уявленням нового і новітнього часу, критично їх *осмислювати та використовувати* в усній та письмовій взаємодії для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей; *визначати*, як змінювалися уявлення людей про цінності.

Предметна історична компетентність формується й розвивається в рамках відповідних навчальних предметів і курсів та має конкретну структуру взаємопов'язаних компонентів.

НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ

Т. І. Мацейків, кандидат пед. наук

Нині зростає суспільна потреба в цілісній, здатній до інноваційної діяльності особистості, яка має бути конкурентоспроможною на ринку праці та володіти набором конкретних характеристик, зокрема, самостійністю в прийнятті рішень, умінням брати на себе відповідальність за свої рішення, володіти прийомами учіння й готовністю постійно самонавчатися, ідентифікувати себе як члена певного етносу, народу, нації, як патріота й громадянина своєї держави.

Освітні системи відреагували на суспільні запити розробкою структури громадянської компетентності як результату освіти та індикатора готовності випускника до життя, його спроможності до подальшого особистісного розвитку.

Наукова розробка проблеми формування/розвитку громадянської компетентності учнів відбувається в різних напрямках. На думку українських науковців, основним засобом навчання учнів залишається шкільний підручник історії. Він може бути інструментом організації пізнавальної діяльності учнів на уроці, спрямованої на формування громадянської компетентності учнів.

Акумуляований у підручнику досвід громадського життя попередніх поколінь людей, система пізнавальних завдань дає змогу учителю конструювати навчальні ситуації, спрямовуючи практичну діяльність учнів на набуття компетентності як стартового алгоритму, який модифікується, розвивається, стає творчим актом у подальшому житті учня.

Дослідження можливостей підручника для навчання учнів громадянства дають підстави для висновку про те, що підручник може бути дієвим і ефективним засобом формування/розвитку громадянської компетентності учнів ліцею у навчанні історії України. Докладна інформація, система пізнавальних завдань дає змогу вчителю використовувати підручник як інструмент для організації пізнавальної діяльності учнів на уроці.

Підручник надає можливість формувати когнітивний, аксіологічний, діяльнісний складники громадянської компетентності. Так, підручник з історії України для учнів 10-11 класів містить інформацію про постіндустріальне українське суспільство, особливості творення української держави, опис діяльності історичних діячів, писемні та візуальні джерела, фрагменти правових документів, громадянознавчі аспекти яких відображають політику держави певного історичного періоду, широкий діапазон цінностей та ціннісних орієнтацій, ставлень; уміння та навички.

Методичний апарат підручника з історії України забезпечує формування/розвиток таких здатностей учнів як: здатність орієнтуватися в суспільно-політичному житті; ідентифікувати самобутність суспільства, держави; реконструювати позицію історичних осіб, сприймати історико-культурну різноманітність тощо.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІТИЧНОГО АНЕКДОТУ ЯК ІСТОРИЧНОГО ДЖЕРЕЛА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ

П. В. Мороз, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

У ході дослідження теми «Методичні засади компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» було визначено особливості використання усних історичних джерел в навчанні учнів ліцею історії України.

Одним із видів усних історичних джерел є анекдоти. Анекдот (грец. Anekdotos – невиданий, той що не підлягає розголосу) – коротке усне гумористичне або сатиричне

оповідання про якусь подію або суспільне явище, випадок із дотепним, часто несподіваним чи парадоксальним фіналом.

Використовуючи на уроках історії анекдот як приклад історичного джерела, варто пам'ятати, що головним предметом його змісту є не стільки конкретний історичний факт чи явище, скільки їх відображення в свідомості пересічних людей. Тобто анекдот є образом, що синтезує суспільні явища та процеси історичного періоду, за якого він виникає. Зокрема, в радянський період анекдоти на політичну тематику були своєрідним способом психологічного опору комуністичному режимові.

Політичний анекдот подає хоч і дещо викривлену, утім надзвичайно цінну інформацію про реакцію людей на події суспільного життя в країні. Він як вид усних історичних джерел фіксує інтерпретацію історичних подій та явищ пересічними громадянами, яка з певних причин не могла бути відображена в офіційних документах. Зокрема в політичних анекдотах увагу часто акцентують на гострих проблемах в житті суспільства, висміюють тогочасний режим, чиновників, партійних та державних діячів, ідеологічні засади, побутові умови людей в конкретний історичний період.

Залежно від дидактичної мети політичні анекдоти як історичне джерело можна використовувати на різних етапах уроку, адже завдяки своїй емоційно привабливій формі та інтелектуальній парадоксальності їх аналіз якнайкраще стимулюватиме пізнавальну діяльність учнів. До змісту політичного анекдоту можна поставити проблемне питання чи організувати практичну роботу учнів з дослідження анекдотів певного історичного періоду. Метою такого виду роботи може бути вивчення учнями життя пересічної людини, особливостей її культурних вподобань чи побутових умов, турбот і страхів. Також завданням учнів упродовж практичної роботи може стати дослідження того, як у суспільній свідомості відобразилися різні історичні події, явища та процеси.

Таким чином, цінність використання політичного анекдоту як історичного джерела на уроках історії полягає в тому, що він дає змогу учням зрозуміти спосіб мислення й ціннісні орієнтири людей певного історичного періоду. Політичні анекдоти також відображають ставлення людей до різних історичних подій та явищ, особистих якостей, зовнішності та результатів діяльності історичних осіб.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РЕКЛАМИ ЯК ІСТОРИЧНОГО ДЖЕРЕЛА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЛІЦЕЇ

І. В. Мороз, науковий співробітник

У ході дослідження теми «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» було визначено особливості використання візуальних історичних джерел в навчанні учнів ліцею історії України та розроблено алгоритм їх аналізу.

До унікальних візуальних історичних джерел належить реклама. В чому її цінність як історичного джерела? Якщо брати економічний аспект розвитку

суспільства, то рекламу найчастіше співвідносять із виробництвом, торгівлею, транспортом, послугами, зайнятістю, в соціокультурному – насамперед з розвитком моди, різноманітними заходами, подорожами, релігійними та благодійними акціями, в політичному – з виборами, політичними партіями та їх лідерами, акціями протесту, маніфестаціями тощо. Вона також є складником масової культури й цінним джерелом інформації про повсякденне життя людей певного історичного періоду, їхні звички, потреби, модні тенденції.

У процесі аналізу реклами важливо привернути увагу учнів до того, що реклама є комбінованим джерелом, адже має своєрідні два шари: текст і власне саме зображення. Текст зазвичай містить інформацію про товар чи послугу, а основне зображення покликане спонукати споживача придбати товар чи скористатися послугою.

Аналізуючи рекламу, можна багато довідатися про суспільство та час, коли вона з'явилася, а саме: про галузі виробництва, упровадження певних виробничих технологій, моду, уподобання людей, торговельні зв'язки і навіть проблеми в стосунках між людьми. Наприклад, переліки пропонованих рекламою товарів дають учням змогу відтворити асортимент предметів ужитку (одяг, меблі, посуд), предметів розкоші, їжі, видів послуг, тенденцій моди тощо, а використовуючи ще статистичні дані, мемуарну літературу можна скласти уявлення і про рівень життя населення. Водночас реклама може бути джерелом для відтворення особливостей культурного життя в певному місці – наприклад, рекламні афіші про театральні вистави, виступи атлетів, артистів цирку тощо.

Важливо привернути увагу учнів і до того, що є реклама, яка за допомогою художніх засобів створює яскравий образ товару або містить текст з описом товарів і послуг, подає інформацію про власника, його координати тощо. Вона є також джерелом для вивчення соціальної психології, психологічних особливостей різних верств населення, а часом і загальної психологічної атмосфери епохи.

Таким чином, реклама є цінним історичним джерелом, адже вона містить інформацію про товари, смаки та запити споживачів і опосередковано – про економічний стан країни. Її використання в освітньому процесі вимагає особливого методичного підходу. Зокрема, використання реклами буде ефективнішим у поєднанні з іншими видами інформації, наприклад, статистичними матеріалами, мемуарною та художньою літературою тощо.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

С. О. Авхутська, кандидат пед. наук, доцент

Особлива роль історії у сучасному суспільстві полягає в тому, що в процесі її вивчення відбувається формування основ світогляду особистості. Історія перестає бути наукою минулого та трансформується в науку досвіду і прогнозування. Серед основних напрямків подальшого розвитку історичного компоненту базової освіти стає медіакомпетентність. На уроках з історії та інших суспільних предметів у

медіакомпетентного педагога з'являється можливість наблизити освітній процес до реального життя в умовах інформаційного суспільства та медійних маніпуляцій. Зокрема, працюючи як із новинною інформацією, так і з прикладами історичних фейків, учитель формує адекватне сприйняття учнями дійсності, навчаючи їх ідентифікувати різноманітні інструменти маніпуляцій (зокрема, псевдоекспертів, клікбейт-заголовків, маніпулятивних фото, відео, текстів, статистики тощо).

І, навпаки, формування історичного мислення не буде здійснюватися повноцінно за браком різноманітних джерел. Для засвоєння історичних знань вже недостатньо підручника (посібника) з одним лише теоретичним текстом, без ілюстрацій та додаткових медіатекстів різних форм і жанрів.

Інтегруючи медіаосвіту в освітній процес, учитель історії працює з медіатекстами. Під медіатекстом розуміємо інформацію в будь-якій формі, розміщену в засобах масової інформації і медіа (ЗМІ як канали швидкої передачі інформації можна вважати частиною медіа). З розширенням ролі соціальних мереж кожна людина отримує можливість стати автором медіатекстів і наповнювати ними медіапростір.

Ефективність використання засобів медіаосвіти при підготовці майбутніх учителів історії потребує дотримання необхідних умов: наявності матеріально-технічного й науково-методичного забезпечення; розробки викладачами модернізованих навчальних програм (спецкурсу, дисципліни за вибором, навчального модулю), що містять елементи медіаосвіти; достатнього і високого рівнів володіння викладачами медіаосвітніми технологіями; системності та дозованості застосування засобів медіаосвіти в навчальній та позанавчальній діяльності студентів; моніторингу та самоаналізу досягнень і прогалин в освітній діяльності; забезпечення доступу всіх викладачів та студентів структурного підрозділу до розроблених навчально-методичних матеріалів із впровадження медіаосвіти через онлайн-платформу для вільного використання студентами на заняттях та під час проходження виробничих практик.

СУСПІЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ НА ГРОМАДЯНСЬКУ ОСВІТУ В УКРАЇНІ

З. О. Возна, кандидат пед. наук

Одним із головних завдань громадянської освіти є створення умов для формування громадянина, для якого демократичне громадянське суспільство є осередком розкриття його творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів.

Громадянська освіта націлена на формування громадянської компетентності учнів, їхню підготовку до активної участі в демократичних процесах та процедурах. Завдяки громадянській освіті учні засвоюють знання щодо прав і свобод людини, державного ладу України, відносин на рівні людина-суспільство-держава.

Цілями громадянської освіти є такі: формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та відповідальністю у своїй поведінці; виховання поваги до людської

гідності, дотримання прав людини, демократичних цінностей, справедливості, неупередженості, рівності; формування громадянської компетентності учнівства, що забезпечує його активну громадянську позицію, здатність відповідально реалізовувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство в розв'язанні суспільних проблем; формування громадянської свідомості особистості, орієнтованої на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві, почуття приналежності до свого народу, спільних історичних, політичних і культурних цінностей своєї держави; виховання толерантності, інклюзії, поваги до культурного різноманіття (різних поглядів, релігій, звичаїв і культур), уміння знаходити порозуміння з іншими людьми для досягнення суспільно значущих цілей; розвиток політичної, правової, економічної, соціальної, культурної, медійної грамотності, гнучкості й адаптивності, комунікабельності, готовності до співпраці, здатності розв'язувати конфлікти, запобігати дискримінації.

Існує три моделі громадянської освіти в освітніх закладах: 1) предметна модель – викладання громадянської освіти як окремого навчального предмета; 2) позакласна модель – реалізація завдань громадянської освіти через позакласну та позашкільну роботу; 3) інституційна модель – демократизація стилю життя освітнього закладу, впровадження моделей управління та самоуправління на демократичних засадах. До громадянської освіти мають бути залучені формальні (освітні заклади) та неформальні (сім'я, громада, громадські організації, профспілки, спортивні команди, церкви, мас-медіа тощо) соціальні інститути.

Чинники, що визначають суспільне замовлення на громадянську освіту, такі: 1) розвинена демократія, за якої всі члени соціуму володіють належними знаннями у сфері демократичного громадянства; 2) необхідність вирішення суперечливих питань через діалог для утвердження принципів соціальної справедливості; 3) потреба в досягненні компромісу через конструктивно діяльну суспільно-політичну активність, що поступається протестним видам активності; 4) нормативна фіксація в новітніх освітніх документах держави потреби формування/розвитку громадянської компетентності здобувачів освіти.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ПРОЄКТУ «РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ» У ТЕРНОПІЛЬСЬКОМУ ПРАВОВОМУ ЛІЦЕЇ №2

І. В. Іванюк, кандидат пед. наук

Метою системи громадянської освіти є виховання патріота України, який орієнтується на пріоритет національних цінностей, поціновує права і свободи людини; в розумних межах поєднує особисті інтереси з інтересами суспільства, держави та інших людей; здатний свідомо обирати життєві цілі; проявляє громадянську активність та відповідальність.

Тернопільський НВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – правовий ліцей №2» Тернопільської міської ради Тернопільської області з 2018 року є учасником всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів». Основним

напрямком роботи освітнього закладу з реалізації мети і завдань проєкту визначено взаємодію школи з громадою та органами місцевого самоврядування.

На другому концептуально-діагностичному етапі всеукраїнського проєкту у 2019-2020 н.р. педагогічний та учнівський колективи правового ліцею при активному залученні батьків, представників громадськості провели такі основні заходи:

- учнівська гра з етапами теоретичних і практичних дій «Гарт твого майбутнього»: мета – виховання в учнів патріотизму, гуманності, відданості історії своєї держави, формування активної громадянської позиції; учасники – учнів 5-11 класів, батьки, вчителі, військовослужбовці 11 артилерійської бригади;
- західно-український правовий турнір «Народжені перемагати» для учнів 10 класів з етапами теоретичної та практичної частини з використанням онлайн платформ: мета – формування правої культури та правосвідомості учнів;
- науково-практична конференція «Громадянська компетентність – необхідний складник успіху правосвідомості громадян в системі євроінтеграційних процесів»: мета – формування активної громадянської позиції як крок до лідерської зрілості, сформованої правосвідомості учнівства; учасники – вчителі, батьки, викладачі та студенти юридичного факультету університету, учні 11 класів.

Аналіз результатів проведених заходів дає підстави для висновку про те, що обов'язковою умовою ефективного формування/розвитку громадянської компетентності учнів є активне залучення представників різних суспільних спільнот до реалізації завдань громадянської освіти, «вихід» учнів за межі стін закладу, позитивна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

*В. В. Майорський, кандидат пед. наук,
Т. О. Ремех, кандидат пед. наук*

Громадянська освіта спрямована на формування громадянськості як духовно-моральної цінності, світоглядно-психологічної характеристики людини, зумовленої її державною самоідентифікацією. Виявом сформованої громадянськості особистості є її громадянська компетентність – здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки для свідомої та відповідальної участі в житті демократичного суспільства. Це одна з ключових компетентностей особистості, визначена Радою Європи як орієнтир розвитку української освіти.

Протягом II концептуально-діагностичного етапу всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» педагогічними колективами п'яти закладів загальної середньої освіти, які є учасниками проєкту, розроблено Концепцію з теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки ефективності формування/розвитку громадянської компетентності учнів. Основу концепції складають загальні положення, в яких обґрунтовано актуальність вирішення важливих питань щодо створення в ЗЗСО інноваційної системи формування/розвитку

громадянської компетентності особистості, нормативно-правове забезпечення, поняттєво-категоріальний апарат.

Основні завданнями Концепції: охарактеризувати зміст і структурні компоненти громадянської компетентності учнів; уточнити й обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості громадянської компетентності учнів в умовах освітнього закладу; розробити методику формування/розвитку в учнів громадянської компетентності; розробити науково-методичне забезпечення формування/розвитку такої компетентності; забезпечити діагностування рівня сформованості громадянської компетентності учнів.

Стратегічними напрями реалізації цих завдань виступають є: створення умов для становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати суверенну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві; формування засобами змісту навчальних предметів та позанавчальної діяльності якостей особистості, що характеризуються ціннісним ставленням до самої себе та інших людей, суспільства, держави, природи, праці, мистецтва; формування в учнівства духовності, моральної культури, толерантної поведінки, вміння жити в громадянському суспільстві.

Визначено умови ефективного формування/розвитку громадянської компетентності учнів освітнього закладу як-от: використання потенціалу навчальних предметів щодо формування/розвитку громадянської компетентності; надання пріоритету активним та інтерактивним методам навчання; активізація позаурочної та позакласної роботи в ЗЗСО як засобу формування/розвитку громадянської компетентності учнів; вибір оптимальних форм, методів взаємодії суб'єктів освітнього процесу (учнів, учителів, батьків у формуванні/розвитку громадянської компетентності учнів).

Виокремлено такі компоненти, критерії й показники сформованості громадянської компетентності учнів ЗЗСО як когнітивний, мотиваційний, емоційний і поведінково-вольовий.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ Kahoot НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

В. В. Михтуненко, кандидат іст. наук

Сучасний світ стає більш залежним від інформаційних технологій, так як вони все активніше входять в усі сфери життя суспільства. Тому використання інформаційних технологій у школі – об'єктивний і природний процес.

Застосування ІКТ технологій у викладанні історії в ЗЗСО є одним з найважливіших аспектів удосконалення освітнього процесу. Такі технології сприяють розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів, підвищують їхню мотивацію до навчання. Застосування ІКТ технологій допомагає наповнити уроки

історії новим змістом, створює сприятливу атмосферу на уроці, сприяє ефективності навчання і зростанню пізнавального інтересу учнів до предмета.

Упровадження ігрових технологій на уроці не тільки розв'язує проблему мотивації учнів, а й виступає ефективним інструментом активізації і закріплення їхніх знань з історії. Прикладом такої технології є популярна платформа Kahoot, застосування якої допомагає використовувати електронні ресурси для діагностики знань учнів на уроках історії в захоплюючій формі.

Kahoot – це абсолютно новий сервіс для створення онлайн вікторин, тестів і опитувань. Учні можуть відповідати на створені вчителем тести з планшетів, ноутбуків, смартфонів – із будь-якого пристрою, що має доступ до Інтернету. Створені в Kahoot завдання дають змогу включити в них фотографії і навіть відеофрагменти. Темп виконання завдань вікторин, тестів регулюється шляхом введення часової межі для кожного запитання. При бажанні вчитель може призначити бали за відповіді на поставлені запитання: за правильність відповіді та за швидкість. Табло відображається на моніторі вчительського комп'ютера.

Для участі в тестуванні учні мають відкрити сервіс і ввести PIN-код, який надає вчитель зі свого комп'ютера. Учні зручно на своєму пристрої вибрати правильну відповідь. Варіанти представлені геометричними фігурами.

Однією з особливостей Kahoot є можливість дублювати і редагувати тести, що дає змогу вчителю заощадити багато часу. Крім вікторин (Quiz), за допомогою Kahoot можна запускати дискусії (Discussion), почавши обговорення з одного питання, чи провести опитування (Survey) з кількох питань, а потім почати дебати. Використання цього сервісу також може бути хорошим способом оригінального отримання зворотного зв'язку від учнів.

У сучасній школі комп'ютер не розв'язує всіх проблем – він залишається лише багатофункціональним технічним засобом навчання. Однак, користування програмою Kahoot на уроках історії впливає на внутрішню мотивацію учня – йому подобається дізнаватися нове, це породжує інтерес до вивчення історичних фактів та подій, що, своєю чергою, забезпечує досягнення успіхів у навчанні.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

С. І. Моцак, кандидат пед. наук

На сучасному етапі розвитку суспільства володіння інформаційними технологіями стає неодмінною вимогою для випускника школи. Тому перед учителем постає завдання підготувати дитину до ефективної взаємодії з медіа, навчити критично мислити та інтерпретувати медіа тексти, не лише користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, особливостей технологій впливу засобів масової інформації.

Сьогодні історична освіта має широкі можливості для формування особистості учня. Вона спрямована на підготування його до життя у швидкозмінюваному світі, розвиток навичок спілкування, здатності сприймати інформацію та приймати зважені рішення.

Інтеграція медіаосвіти з шкільними курсами історії полягає в тому, щоб знаходити якомога більше точок дотику навчальної інформації та інформаційних потоків, з якими зіштовхується учень як на уроці, так і поза освітнім закладом.

Учитель історії необмежений у виборі сучасних форм та методів для проведення якісних, цікавих, результативних інтегрованих уроків. Форми та методи навчання, спрямовані на інтеграцію знань, мають відповідати сучасним вимогам часу та потребам учнів. Вважаємо, що оптимальними в цьому плані є інтерактивні методи.

Досить цікавим способом концентрованого застосування інтерактивних методів навчання з метою найбільш повної навчальної інтеграції є технологія уроків-кейсів. У ході застосування цієї технології вчитель об'єднує учнів навколо певної проблеми, ситуації з історії, яку вони розглядають із різних точок зору, застосовуючи доступну їм інформацію та намагаючись знайти власні відповіді. При цьому можна застосовувати методи ситуативного аналізу, інциденту, ситуативно-рольової гри, проблемної дискусії.

Під час інтеграції історії та медіаосвіти вчитель та учні можуть використовувати: тексти художніх творів, текст підручника, довідкову та енциклопедичну літературу, дидактичні матеріали, матеріали преси (фахової, педагогічної, іншої періодики), телевізійні передачі, аудіо- та відео- записи, музичні твори, інформацію, отриману під час відвідування виставок, музеїв тощо.

Визначення методичних прийомів інтеграції залежить від медіаосвітніх і компетентнісних завдань конкретного уроку історії. З метою інтеграції медіаосвіти в навчання історії вчитель проводить уроки-проекти, уроки-дослідження, уроки-кейси, у ході яких учні від фрагментарного вивчення переходять до створення цілісної картини бачення світу. Практика сьогодення свідчить, що зацікавленість та результативність учнів на таких уроках значно вища, ніж на звичайних уроках.

ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА

О. Л. Пишко, кандидат пед. наук

Предмет «Основи правознавства» введений у ЗЗСО з 2017-2018 навчального року. Він є предметом інваріативної частини навчального плану та вивчається учнями 9 класу один навчальний рік в обсязі 35 годин. Як правило, в ЗЗСО «Основи правознавства» викладають вчителі історії. Утім, правознавство має відповідний, відмінний від курсів історії, зміст, і опанування ним потребує специфічної методики. Тож актуальним є питання підготовки вчителя до навчання дев'ятикласників основ правознавства.

Метою названого предмета є надання учням основ правових знань, виховання поваги й любові до своєї держави та державотворчих і правотворчих традицій, забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки учнів, набуття учнями ключових та правової

предметної компетентностей. Реалізація цієї мети потребує від учителя практичного впровадження в освітній процес компетентнісного та діяльнісного підходів.

Зміст предмета відповідає сучасним освітнім викликам, він мінімізований відповідно вікових особливостей дев'ятикласників. В його основі – розгляд правовідносин, учасниками яких є неповнолітні особи. Тому вчитель має бути обізнаним в окремих нормах конституційного, цивільного, трудового, адміністративного, кримінального права, що стосуються неповнолітніх осіб.

Програма предмета має також чіткі орієнтири для оцінювання результатів навчання учнів. З огляду на те, що предмет учні вивчають один навчальний рік, учитель мусить добре володіти ефективними прийомами сумативного та формувального оцінювання учнів.

Організація навчання учнів «Основ правознавства» передбачає такі типи уроків: вступний урок, де відбувається актуалізація знань учнів з історії про державу, ознайомлення з метою та особливостями предмета, формами роботи, будовою підручника; уроки засвоєння нової навчальної інформації (їх, як правило, 15-17), що передбачають набуття учнями нових правових знань, формування їхніх предметних умінь через задіяність у різних видах пізнавальної діяльності; практичні заняття (їх 10 згідно програми з чітко визначеними темами), які є уроками застосування набутих знань, формування та вдосконалення предметних умінь учнів; уроки узагальнення до розділів (можуть бути використані для тематичного оцінювання результатів навчання учнів), на яких учні систематизують і узагальнюють вивчене, рефлексують процес опанування правовими знаннями й предметними вміннями; урок підсумкового узагальнення з курсу. Відповідно, організація пізнавальної діяльності учнів на уроках різного типу потребує від учителя володіння арсеналом методів та прийомів, за допомогою яких досягаються мета та завдання навчання учнів предмета. Серед таких методів ефективними є методи кооперативного навчання (робота в парах/групах), ситуативного моделювання, метод аналіз правових ситуацій, спрощене судове слухання та ін.

Таким чином, специфіка предмета «Основи правознавства» визначає відповідні методичні підходи до його викладання в закладах загальної середньої освіти та вимоги до підготовки вчителя.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ПРОЄКТУ «РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ» У КОМУНАЛЬНОМУ НВК «РУБІЖАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ»

І. О. Целухіна, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель історії та правознавства навчально-виховного комплексу «Рубіжанський ліцей Рубіжанської міської ради Луганської області»

Формування/розвиток громадянської компетентності учнів є результатом шкільної громадянської освіти. Складниками громадянської компетентності виступають: громадянські знання учнів, на основі яких формуються уявлення про форми та засоби функціонування особистості в політичній, правовій, економічній,

соціальній та культурній сферах демократичної держави; навички застосування учнями цих знань, громадянські вміння й досвід участі в суспільно-політичному житті держави, в демократичних процесах та процедурах; громадянські чесноти, що уналежнюють норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянину демократичного громадянського суспільства.

Комунальний НВК «Рубіжанський ліцей» Рубіжанської міської ради Луганської області з 2018 року є учасником всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» за напрямком «Демократичне врядування в школі». Основні заходи II концептуально-діагностичного етапу всеукраїнського проєкту в 2019-2020 н.р. в ліцеї були спрямовані на підготовку вчителів до реалізації завдань громадянської освіти та ефективного формування/розвиток громадянської компетентності учнів. Педагогічним колективом Рубіжанського ліцею проведені такі заходи:

- тренінг «Що таке формувальне оцінювання», в ході якого вчителі ліцею розглянули поняття формувального оцінювання, вчителі початкової школи (НУШ) поділилися досвідом запровадження формувального оцінювання; опрацювали Рамку компетентностей Ради Європи і розглянули застосування формувального оцінювання при визначенні рівня сформованості громадянської компетентності;

- розробка курсу для вчителів, які викладають курс «Громадянська освіта»; проведення навчання вчителів на обласних курсах підвищення кваліфікації вчителів (ЛОППО) з тем: «Концепції, методи та моделі навчання з ОДГ/ОПЛ», «Демократичне суспільство та його цінності», «Форми організації навчального курсу «Громадянська освіта», «Школа як демократична спільнота», «Концепції, методи та моделі навчання громадянської освіти», «Засоби навчання громадянської освіти. Міжпредметні зв'язки»; розроблення дистанційного курсу для вчителів за цими темами, що включає лекції і завдання для самоконтролю.

В учнівському колективі відбулися вибори до органів ліцейського самоврядування, зокрема, парламенту (20 учнів). Було також обрано президента та віце-президента ліцею. Кандидатами у президенти було 5 учнів 8-10 класів, а голосували учні 4-11 класів та вчителі.

Аналіз результатів роботи Комунального НВК «Рубіжанський ліцей» за проєктом дає підстави зробити висновок про те, що для формування/розвитку громадянської компетентності учнів важливо використовувати потенціал практично всіх навчальних предметів; проводити позаурочну та позакласну роботу із залученням учнів до діяльності в різних сферах суспільних відносин, дослідження різних аспектів життя суспільства, участі в проєктній діяльності та учнівському самоврядуванні.

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

Реєстраційний номер: 0118U003354

Роки виконання: 2018-2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку (тематика) наукових досліджень та актуальної проблеми: Повна загальна середня освіта. Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Науковий керівник: Назаренко Т. Г., доктор пед. наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу навчання географії та економіки.

НАЙІСТОТНІШІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ, ДОСЯГНУТІ В ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ «НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ ТА ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ»

*Назаренко Т. Г., доктор пед. наук,
старший науковий співробітник*

Результати дослідження мають практико-орієнтований характер і забезпечують реалізацію освітнього процесу в гімназії та ліцеї відповідно до нових концептуальних засад їх функціонування. Адресовані вчителям географії та економіки, методистам географічних кабінетів; можуть використовуватися студентами закладів вищої педагогічної освіти, слухачами закладів післядипломної педагогічної освіти. Про ефективність виконаної роботи свідчать результати апробації розробленого компетентісно орієнтованого навчання економіки та географічних курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї під час педагогічного експерименту, а саме:

- *оновлено науково-методичні засади шкільної економічної і географічної освіти через удосконалення змісту навчальних програм, посібників та практикуму з економіки і географії в гімназії та ліцеї;*
- *розроблено педагогічну технологію оволодіння змістом економіки та географії на профільному рівні навчання через компетентісний підхід;*
- *розроблено і впроваджено в навчальний процес методика формування в учнів ліцею ключових компетентностей (підприємницької та фінансової грамотності) через зміст курсів за вибором;*
- *підготовлено до впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти практикум та методичний посібник, що отримали відповідні Грифи МОН України.*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ КУРСУ «ПРИКЛАДНА ЕКОНОМІКА»

*Назаренко Т. Г., доктор пед. наук,
старший науковий співробітник*

Реформа нової української школи орієнтує освіту не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, але і на розвиток різноманітних компетентностей. Формування нового економічного мислення в сучасних умовах стає суспільним замовленням, а економічна підготовка – складовою частиною загальної середньої освіти. Метою економічної освіти в системі загальної середньої освіти є така підготовка учнів, що забезпечить їм достатній рівень життєвої компетентності у сфері економічних відносин на рівні держави, родини та окремої особистості.

Вивчення економіки в школі спрямоване на розвиток економічної культури учнів, що дозволяє навчити їх самостійно набувати, засвоювати і застосовувати економічні знання, спостерігати і пояснювати сучасні економічні явища.

У ліцеї зміст навчального предмета «Економіка» представлений окремими спеціальними курсами, які враховують інтереси, здібності та життєві плани учнів з одного боку, і відповідають профілю школи з іншого.

Основними завданнями курсів за вибором є забезпечення вивчення економіки і споріднених з нею предметів на достатньому рівні. За їхньою допомогою відбувається трансформація наукових знань учнів у їхній практичний досвід (компетентність).

Курс «Прикладна економіка» пропонується для вивчення як курс за вибором у закладах загальної середньої освіти і вивчається протягом одного року у 10-ому класі. Мінімальна кількість годин на вивчення цього курсу протягом одного року становить 35 годин. Мета курсу – надати можливість учням ліцею вивчати фундаментальні концепції мікро-, макро- і міжнародної економіки та познайомитися з системою вільного підприємництва.

Однією з головних особливостей в змісті навчальної програми є подача економічної теорії в контексті, наближеному до реалій сьогодення. Учні не тільки вивчають теорію, але й починають усвідомлювати свою роль громадянина, виробника та споживача. Результатом успішного засвоєння курсу є набуття учнями навичок економічної і підприємницької компетентностей, які вони використовуватимуть у майбутньому професійному середовищі.

Наскрізна змістова лінія курсу «Прикладної економіки» спрямовує учнів на мобілізацію знань, практичного досвіду і ціннісних установок у ситуаціях вибору і прийняття рішень. У навчанні такі ситуації створюються під час планування самоосвітньої навчальної діяльності, групової навчальної, дослідницької роботи, виконання навчальних проектів і презентування їх, розв'язування ситуативних вправ, вироблення власної моделі поведінки у економічному середовищі в різнопланових ролях (підприємця, той що сплачує податки, споживача, надавача послуг тощо).

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Проблематика концептуальних зрушень у загальній середній освіті полягає в процесах еволюціонування державних освітніх стандартів і розвитку на їх основі навчальних програм, підручників та посібників, як основних засобів навчання, є однією з пріоритетних для освітньої політики України. Її ґрунтовно досліджували В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко, М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Ю. О. Жук та інші українські вчені. Про важливість цього напрямку діяльності зазначає О. Я. Савченко, вказуючи на те, що державні стандарти мають бути осучаснені таким чином, щоб діяльнісний компонент, який включає в себе способи учіння і пізнання став обов'язковою складовою змісту та оцінювання навчальних досягнень учнів.

В умовах реформування освітньої системи України та реалізації Концепції нової української школи необхідністю є застосування нових підходів до розробки навчально-методичного забезпечення навчання шкільних предметів на профільному рівні. Змістовне наповнення підручників та навчально-методичних посібників має відбивати не тільки наукові факти та їх інтерпретацію, а й метод та цінності науки, пов'язувати навчання із життям та надавати максимально повну уяву про професії, які пов'язані з економічною сферою життя суспільства.

Реалізація персональних моделей освіти – одна з цілей освіти сучасної школи. Застосування принципів індивідуалізації та диференціації навчання в процесі розробки навчально-методичного забезпечення профільного навчання економіки в ліцеї та економіко-географічних курсів у гімназії та ліцеї передбачає: різноманітність і диференційованість навчальних текстів; наявність засобів заохочення і підтримки самостійного опрацювання навчального матеріалу, створення сюжетної основи та діалогічного характеру матеріалу, використання проблемних ситуацій; орієнтацію на вікову динаміку інтересів учнів та їх життєвий досвід, створення психологічно комфортного режиму розумової праці тощо.

Моделювання змістової й процесуальної основ підручника для профільного рівня навчання передбачає: визначення провідної ідеї навчального курсу у відповідності з домінуючою тріадою (знання, методи, цінності); представлення гнучкого навчального матеріалу, який може і має оновлюватися; конкретизація змісту згідно з дидактичними принципами науковості, доступності, системності й послідовності. Важливе значення для ознайомлення школярів із специфікою професій економічної сфери має також підготовка навчальних програм курсів за вибором та посібників (збірників практико-орієнтованих та компетентнісних завдань, збірників задач тощо) з метою поглиблення профільних знань та полегшення орієнтації у виборі учнем майбутньої професії.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

М. Г. Криловець., доктор пед. наук, професор

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України, відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу нації, інтеграції в світову систему освіти, особливо актуальною стає проблема підготовки майбутніх спеціалістів у різних галузях.

Сьогодні без освіти, без її моделі, спроможності модернізуватись неможливо відповісти на виклики часу – від створення сучасної економіки, знаходження соціального консенсусу до визначення діапазону можливостей для самореалізації особи в суспільстві. А це неможливе без потреб переорієнтації української освіти від традиційної до інноваційної моделі розвитку.

Однією з умов здійснення освітньої інноваційної діяльності є готовність педагогічних працівників до її здійснення. Ефективність інноваційної роботи вчителя залежить від його особистісних рис, інноваційного потенціалу: високого професійного рівня, здатності до сприйняття й розуміння найрізноманітніших думок, ідей, творчого їх осмислення і втілення в практичну діяльність.

Інноваційна модель розвитку потребує принципово нової соціальної культури суспільства, яка дозволяє увесь час збільшувати його потужність у вирішенні все нових економічних, соціальних, культурних, демографічних, етнічних проблем і запобігати ризиків та загроз, що можуть виникнути, перетворювати недоліки на пошук резервів, механізмів або альтернатив розвитку.

Для розвитку творчого економічного мислення майбутніх спеціалістів потрібно: на практичних заняттях більше уваги приділяти аналізу економічних ситуацій, розв'язанню економічних задач, вимагати від ліцеїстів не простого відтворення навчального матеріалу, а висловлювати власну думку, активно впроваджувати в навчальний процес дискусійну форму їх проведення, для чого запитання для обговорення формулювати так, щоб вони не вимагали однозначних відповідей, а відкривали можливості для висловлювання власних думок.

Економічна підготовка має сформувати в майбутнього фахівця необхідні творчі здібності. А саме: можливість самостійно побачити й сформулювати проблему; здатність висунути гіпотезу й знайти спосіб її перевірки; зібрати дані, проаналізувати їх, узагальнити висновок та побачити можливості практичного використання отриманих результатів; і, нарешті, здатність побачити проблему в цілому, усі аспекти й етапи її розв'язання, а при колективній роботі – визначити міру особистої участі у вирішенні проблеми.

ПРАКТИКА МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

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

Наукові співробітники відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України підготували методичний посібник «Методика компетентнісно орієнтованого навчання курсів економічного спрямування в гімназії

та ліцеї» в якому ґрунтовно розкрито психолого-педагогічні і методичні основи навчання курсів за вибором з економіки. Уперше в освітянській практиці Нової української школи (НУШ) системно викладено методичні можливості використання педагогічних технологій у розкритті економічного змісту в гімназії та ліцеї, надано рекомендації щодо викладання курсів за вибором. Це курси за вибором «Мої фінанси» (авторка Н.Г. Барадія), «Економіка використання водних ресурсів» (автор В. С. Яценко) та ін.

Психолого-педагогічні основи навчання курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї спрямовані на підвищення якості економічної освіти, виховання особистості здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах сучасного суспільства. Основні сфери розвитку є: інтелектуальна, психофізична, соціальна та особистісна. Автори рекомендують впроваджувати курси за вибором «Розвиток стресостійкості та емоційного інтелекту», «Розвиток критичного мислення», «Основи підприємницької діяльності» тощо.

Методичні основи формування економічної культури здобувачів освіти під час вивчення курсів за вибором «Основи економіки», застосування педагогічних технологій у розкритті економічного змісту курсу «Географія України» в основному груповими формами навчання, які надають можливість для організації ділової співпраці з метою розв'язання поставленої проблеми.

Практика методичного супроводу курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї була направлена в основному на розкриття питань, як викладати в умовах COVID-19, екологічний, економічний та соціальний аспекти. Наприклад, курс за вибором «Економіка використання водних ресурсів» містить такий прикладний аспект – вироблення умінь працювати в групі під час колективного дослідження води, закріплення навичок споживацької грамотності, дотримання правил безпечної поведінки під час навчальних екскурсів до штучних водних об'єктів, умінь застосовувати інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

У найближчі роки особливого подальшого розвитку в НУШ набудуть питання включення курсів за вибором з економіки в Модульні освітні програми ЗЗСО, розроблення і видання навчальних підручників і методичних посібників, вивчення учительських компетентностей за міжнародною методологією TALIS, використання засобів дистанційної освіти та найголовніше – обґрунтування й впровадження системи роботи у сфері саморозвитку особистості здобувачів освіти.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ У ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

В. О. Надтока, кандидат пед. наук

У 2018 році з навчальних планів закладів загальної середньої освіти на рівні стандарту було вилучено навчальну дисципліну «Основи економіки» в одинадцятому класі, метою запровадження якої було розвиток економічних компетентностей учнів,

формування у майбутніх випускників уявлень про економічні процеси та явища у сучасному суспільстві. На сьогодні економічні компетентності можуть формуватися, на рівні стандарту, переважно, за рахунок інваріантної частини, тобто факультативів, курсів за вибором тощо; ще однією можливістю можна вважати реалізацію наскрізної лінії підприємливості та фінансова грамотність у різних курсах. Однак, економіка має дуже тісні взаємозв'язки із багатьма навчальними дисциплінами, наприклад, математичного, історичного, юридичного, а особливо, географічного спрямування, що дозволяє ефективно, на мій погляд, реалізовувати економічну складову саме крізь географічні курси економічного спрямування. З огляду на структуру існуючих географічних курсів та їх специфікацію, найбільш ефективно можна імплементувати ключові економічні категорії, розуміння яких відіграє важливу роль для самореалізації молодшої особи у сучасному суспільстві, через курс «Господарство: Україна та світ» у дев'ятому класі та «Географія: регіони та країни» у десятому класі. Вони з одного боку, формують уявлення про секторальну структуру економіки, де все більшого значення набувають економічні чинники, а з іншого боку – розглядають просторові відмінності розвитку господарства між різними країнами та регіонами світу. Серед проаналізованих структурних підрозділів даного курсу найбільш ключове значення мають, на нашу думку, розділ 1 «Національна економіка та світове господарство» та теми «Торгівля» та «Фінансові послуги. Комп'ютерне програмування» через свою дотичність до економічних процесів. З іншого боку, використання запропонованих вище економічних категорій у курсі «Географія: регіони та країни», дозволить не тільки розглянути просторові закономірності взаємозв'язків між економічними системами різних країн та регіонів світу, а й усвідомити суть протікання економічних процесів та явищ та пов'язані з ними причино-наслідкові взаємозв'язки. Запропонований варіант імітаційного моделювання дозволить пов'язати просторову організацію регіональних та національних відмінностей світового господарства, з одного боку, та економічних процесів та явищ, що являються підґрунтям просторової організації господарства на регіональному чи національному рівнях.

МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗКРИТТІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЇ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛЦЕЇ

Л. А. Покась, кандидат пед. наук, доцент

Необхідність дослідження педагогічних технологій з метою виявлення їх можливостей, обґрунтування методичних засад їх реалізації на компетентнісній основі зумовлені Законом України «Про освіту», модернізацією системи вітчизняної освіти відповідно до європейських стандартів. Актуальність даної проблеми посилюється також і наявністю суперечностей між постійним зростанням вимог до якості освіти, які мають досить широкий діапазон індивідуальних особистостей, і недостатнім застосуванням інноватики в шкільній освіті з географії та економіки,

між теоретичним методично описовим забезпеченням і реальними умовами впровадження педагогічних технологій в шкільну практику профільного навчання.

В умовах педагогічного експерименту було вивчено сучасний стан використання педагогічних технологій навчання на профільному рівні в урочний час з географії та економіки у гімназії та ліцеї міста Києва. Учителі використовують педагогічні технології, проте не систематично, епізодично.

Було проведено анкетування учнів ліцею та вчителів географії та економіки експериментальних закладів загальної середньої освіти міста Києва. Аналіз анкет показав, що інноватикою цікавляться як педагогічна спільнота, так і здобувачі освіти, але традиційна структура уроку поки ще має переваги. Більшість учителів на роздоріжжі між минулим та майбутнім.

Виявлено методичні утруднення учителів щодо впровадження педагогічних технологій в освітній процес географії та економіки: низький інтерес, слабка матеріальна база шкіл, не бажання експериментувати, не вистачає часу. Узагальнено результат в авторську модель «Методика використання педагогічних технологій на уроках з економіки та курсів географії економічного спрямування в гімназії та ліцеї» та впроваджено в освітній процес гімназії та ліцею.

Доведено гіпотезу щодо впливовості педагогічних технологій на формування предметної (економічної) компетентності учнів гімназії та ліцею.

Результати наукового дослідження оприлюднено на сторінках фахових видань та на виступах круглих столів. Подано до друку рукопис розділу до методичного посібника «Методика компетентісно орієнтованого навчання курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї».

Наукові результати використовують на заняттях з економіки та економічної географії у базових (експериментальних) закладах на профільному рівні студенти-практиканти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова під час проходження педагогічних практик; на семінарських заняттях у закладі вищої освіти; на майстер-класах та воркшопах у рамках студентської науки.

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ТА ГІМНАЗІЇ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ

Н. О. Гончарова, кандидат пед. наук

Сьогодні, коли економіка вивчається лише на профільному рівні та на курсах економічного спрямування, важливим є не загубити основні її компоненти (формування системних економічних знань, умінь в учнів; формування компетентності підприємливості та фінансової грамотності) та інтегровано включити їх до навчання інших предметів, зокрема, у STEM-освіту. Цього року значущим для освітньої галузі, зокрема у навчанні географії економіки учнів ліцею та гімназії, стало затвердження «Типового переліку навчального-методичного забезпечення, засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій» та Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Загалом, вчителям надано можливість визначати кількісний і якісний склад обладнання, що використовується в

освітньому процесі. А серед переліку засобів навчання та обладнання з'явилися 3D принтери, 3D ручки, окуляри/ шолом віртуальної реальності тощо. Впровадження STEM-освіти передбачає об'єднання зусиль вчителів-предметників (фізика, хімія, математика, біологія, географія, інформатика тощо) через побудову міжпредметних зв'язків та є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя, а також забезпечує формування життєвих компетентностей учнів.

Зазначимо, що STEM-освіта, яка побудована на принципах інтеграції, міждисциплінарності, трансдисциплінарності, використанні проєктної діяльності, інноваційних технологій, застосування системи BYOD, сприяє формуванню навичок XXI століття, формуванню іншомовної, цифрової та інших компетентностей НУШ, готує учнів до реального життя і навчання впродовж життя, сприяє самовираженню в культурі (STEM+Art = STEAM) тощо.

Однією з інноваційних технологій, що поступово завойовує освітній простір є технологія доповненої реальності. Результати дослідження «Стан розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України» (2019 рік) показали, що 50,6% вчителів економіки та курсів економічного спрямування до сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу відносять використання QR-кодів та технологію доповненої реальності. Так, використання даної технології поєднує в одному просторі реальний світ з віртуальним об'єктами, які створено комп'ютером.

У 2020 році, в умовах самоізоляції через Covid-19, весь світ перейшов на спілкування, навчання та роботу в Інтернет, що окрім нових можливостей створило й нові виклики. Затребуваними стали навички роботи з різноманітними онлайн платформами (Zoom, Meet, Skype, Google Classroom тощо), месенджерами (Viber, Telegram, Whats App тощо), підприємливість та фінансова грамотність.

ПРОФІЛІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ

О. В. Часнікова, кандидат пед. наук

Економічна освіта накладає відбиток на загальний світогляд людини, що впливає на його культурний рівень, сприяє виробленню адекватних уявлень про дійсність, що оточує. Вивчення економіки допомагає людині отримати більш повне уявлення про формування й розвиток суспільства, дає змогу сформувати цілісну картину навколишнього світу, визначити власну життєву позицію. Сьогодні досить велика увага приділяється економічній освіті не тільки учнів ліцею, а й учнів початкової школи, й учнів гімназії.

Разом з тим в нашій країні будується власна система профільної освіти. Профільне навчання трактується як форма диференціації та індивідуалізації за інтересами та проєктованою професією, що характеризується поглибленим вивченням певних предметних циклів. Профільне навчання в ліцеї – один із найважливіших компонентів модернізації загальної середньої освіти, одна з найбільш життєздатних освітніх реформ.

Завдяки децентралізації відбуваються перебудова організаційних засад, що склалися впродовж багатьох попередніх років. Нами виділено організаційно-педагогічні умови впровадження економічного профілю навчання: системний моніторинг процесу впровадження економічного профілю навчання в закладах (закладі) освіти на рівнях міст, районів, громад. В першу чергу, вивчення освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, орієнтованих на здобуття економічної освіти. Створення конкурентного середовища, комфортних умов для здобуття профільної економічної освіти учнями ліцею. Наявність педагогічних працівників, що мають достатній рівень кваліфікації для роботи в класах економічного профілю. Психологічний супровід здобувачів освіти під час вибору профілю навчання, й під час навчання. Надання можливості зміни профілю навчання у перший рік навчання в ліцеї. Наявність матеріально-технічної та навчально-методичної бази, гаджетилізація освітнього процесу. Проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу.

Важливим є наближення змісту навчання до життя та професії; спрямувати навчання підготовку компетентної людини та фахівця. Тому зміст економічної освіти має бути осучасненим таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави.

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ВЧЕНИХ У НАВЧАЛЬНИЙ ЗМІСТ ЕКОНОМІКО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

А. О. Логінова, аспірантка

Згідно з положеннями нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, у географічному компоненті освітньої галузі «Природознавство» наголошується на важливості шанування української науки як складника світової культури та розуміння дитиною потреби популяризувати здобутки українських учених-природників для зарубіжної спільноти. У зв'язку з цим існує потреба пошуку оптимальних шляхів відбору цих здобутків у зміст шкільної географії, зокрема визначення основних принципів. Але будь-яка трансформація змісту освіти неможлива без дотримання основних дидактичних принципів. Як наслідок, і підбір наукової спадщини вчених у зміст шкільної географічної освіти має відповідати:

Принципу системності, оскільки в Україні та за кордоном матеріали видатних діячів науки в географічних курсах економічного спрямування подано невпорядковано, часто зустрічається перенавантаження, або, навпаки, майже цілковита відсутність інформації. Такий підхід перешкоджає якісному засвоєнню знань та формуванню цілісної наукової картини світу в учнів.

Принципу наочності через презентацію на мультимедійному обладнанні зображень відомих економ-географів, діаграм, блок-схем, статистичної інформації, графіків зі сторінок наукової спадщини для проведення практичних робіт. Такий підхід до виконання навчальних завдань сприятиме розвитку шанобливого ставлення до видатних дослідників та розуміння важливості збереження наукової спадщини.

Принципу самостійності через виконання творчих проєктних завдань. Наприклад, залучення тексту наукової спадщини до створення сценарію театральної постанови про життя і діяльність видатного економ-географа; важливо акцентувати увагу на його внеску в науку, відданості своїй справі.

Принципу зв'язку теорії з практикою через подолання труднощів учнями в процесі пізнання та перетворення дійсності. Прикладом може слугувати організація інтерв'ю з видатним економ-географом, відвідання наукової установи, в якій він працює; здійснення власних досліджень, що пов'язані зі збереженням наукової спадщини вченого.

Принципу поєднання індивідуального і колективного навчання через залучення учнів до активної участі в суспільному житті школи та держави. Даного принципу можливо дотримуватись через проведення диспутів, семінарів або вечорів пам'яті, що присвячені аналізу наукової спадщини видатних українських економ-географів.

Принципу наочності через презентацію на мультимедійному обладнанні зображень відомих економ-географів, діаграм, блок-схем, статистичної інформації, графіків зі сторінок наукової спадщини для проведення практичних робіт. Такий підхід до виконання навчальних завдань сприятиме розвитку шанобливого ставлення до видатних дослідників та розуміння важливості збереження наукової спадщини.

Принципу самостійності через виконання творчих проєктних завдань. Наприклад, залучення тексту наукової спадщини до створення сценарію театральної постанови про життя і діяльність видатного економ-географа; важливо акцентувати увагу на його внеску в науку, відданості своїй справі.

Принципу зв'язку теорії з практикою через подолання труднощів учнями в процесі пізнання та перетворення дійсності. Прикладом може слугувати організація інтерв'ю з видатним економ-географом, відвідання наукової установи, в якій він працює; здійснення власних досліджень, що пов'язані зі збереженням наукової спадщини вченого.

Принципу поєднання індивідуального і колективного навчання через залучення учнів до активної участі в суспільному житті школи та держави. Даного принципу можливо дотримуватись через проведення диспутів, семінарів або вечорів пам'яті, що присвячені аналізу наукової спадщини видатних українських економ-географів.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

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.

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

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ»

*М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Обґрунтована ефективність розроблених методик і технологій навчання математики на рівні стандарту.

Методики:

– відбору змісту підручника з математики рівня стандарту (включає розроблені пріоритети, принципи, методичні вимоги і критерії структурування навчального змісту в підручниках з математики);

– реалізації наскрізних ліній ключових компетентностей (включає відповідні вимоги до навчання, види і рівні складності задач практичного змісту, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів і цінностей, методи і способи їх розв'язання);

– забезпечення прикладної спрямованості навчання математики (ґрунтується на відповідності навчального матеріалу етапам застосування математики на практиці, варіативності вправ, використанні інноваційних форм навчання).

Технології:

– організації дослідницької та проектної діяльності (з використанням програмно-педагогічних засобів для розширення практики математичного моделювання і дослідження об'єктів реальної дійсності);

– навчання розв'язувати математичні задачі (передбачає використання допоміжних елементів);

– розвитку вмінь розв'язувати задачі практичного змісту (орієнтована на етапи: формалізації, розв'язування задачі у межах побудованої моделі, інтерпретації розв'язку).

Визначено проблему удосконалення вимог до математичної підготовки та запропоновано спосіб її розв'язання: розроблення обов'язкових результатів навчання і конкретизація їх відповідними вправами.

Уточнено зміст і операційний склад предметних, надпредметних математичних та ключових компетентностей учнів.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

*М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Шкільна математична освіта розглядається як інтегрований результат навчання, який забезпечує здатність учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, провадити майбутню професійну діяльність. Принциповою тут є ідея про єдність, цілісність знань, умінь, цінностей і ставлень, що можуть реалізовуватися на практиці. Тому успішне формування компетентностей потребує реалізації інтегрованого підходу до відбору змісту математики, який сприятиме ефективній математичній підготовці учнів, достатній для успішного вивчення інших шкільних предметів, використанню математики у життєвих ситуаціях, різних галузях діяльності.

Інтегрований підхід розглядається на двох рівнях: внутрішньопредметному (алгебра, алгебра і початки аналізу, планіметрія, стереометрія) та міжпредметному (математика та інші навчальні предмети, математика і різні галузі діяльності).

Інтегрований підхід на внутрішньопредметному рівні реалізовується насамперед шляхом укрупнення навчального матеріалу. Поняття, твердження, формули, способи діяльності доцільно подавати, орієнтуючись на змістово-методичні лінії розміщення навчального матеріалу, передбачати систематичне їх уточнення і узагальнення, максимально використовуючи аналогію у їх формулюванні (перетворення фігур, координати і вектори, геометричні фігури (на площині і в просторі), площа плоского тіла і об'єм просторового тіла). Групування задач з орієнтацією на застосування їх на практиці. Обґрунтована необхідність включення на наочно інтуїтивній основі в курс планіметрії елементів стереометрії, оскільки сприяє розвитку просторової уяви і мислення учнів. Дослідження цієї проблеми показало доцільність паралельного вивчення в курсі планіметрії деяких понять стереометрії. Зміст математики потребує посилення зв'язків між алгеброю і геометрією. Йдеться про взаємопроникнення геометричних методів і образів у алгебру і навпаки; про геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів, що сприяє цілісності знань та виробленню вмінь застосовувати їх до розв'язування задач практичного змісту. Інтеграційними чинниками є математичні методи, зокрема координат, векторів, алгебраїчний метод. Важливою методичною проблемою є створення інтегрованого підручника з математики рівня стандарту (без поділу змісту на алгебру з початками аналізу і геометрію). Інтеграція змісту може досягатися введенням узагальнюючих понять сучасної математики, які дадуть змогу з єдиних наукових позицій трактувати основні алгебраїчні і геометричні поняття.

Методика інтегрованого підходу на міжпредметному рівні: математика та інші навчальні предмети (фізика, хімія, біологія, географія, мистецтво тощо), математика і галузі діяльності (техніка, технології, виробництво, економіка, медицина, екологія тощо) – має передбачати виділення тих типових практичних ситуацій, для розв'язання яких найчастіше використовуються дані математичні моделі.

ВІЗУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

Н. А. Тарасенкова, доктор пед. наук, професор

Проблему побудови зорового ряду в сучасному підручнику математики, як правило, пов'язують з унаочненням навчального змісту. Унаочнення, своєю чергою, ототожнюють з поняттям «ілюстрування» у його другому значенні, коли в певному елементі навчального змісту істотно виводиться назовні для безпосереднього чуттєвого сприймання. Такій меті слугує ілюстративний матеріал підручника. У книгознавстві до ілюстративного матеріалу відносять множину всіх невербальних засобів фіксації змісту. У цій множині виділяють 12 підмножин – так званих «жанрів». Фактично, кожного представника ілюстративного матеріалу вважають ілюстрацією в широкому розумінні.

Однак, на нашу думку, слід розрізняти геометричний рисунок (схему, діаграму, графік тощо) і сюжетний малюнок (зображення реального предмета чи репродукція художнього твору, фотографія), оскільки вони несуть різне дидактичне навантаження у навчанні математики, й особливо на рівні стандарту. У перших з них емоційний фактор не відіграє істотної ролі, а для других саме через нього вдається посилити наочність змісту. Відтак, невербальний матеріал, який побудовано на художньо-образній основі, треба віднести до поняття «ілюстрація» та називати «малюнками». Геометричні рисунки, схеми, діаграми, графіки тощо доцільно вважати графічними інтерпретаціями, а за умов, коли рисунок наповнено метричними відомостями, – змістово-графічними інтерпретаціями.

І малюнки, і інтерпретації (графічні чи змістово-графічні) у навчальних текстах підручника з математики за своїм дидактичним призначенням можуть бути провідними (розкривають навчальний зміст, замінюючи основний текст підручника), рівнозначними (тоді, коли або текст без ілюстрації/інтерпретації є недостатньо зрозумілим для учнів, або ілюстрація/інтерпретація є неясною без тексту) чи обслуговуючими (емоційно підсилюють зміст тексту).

Однак у підручнику з математики використовується й особливий тип ілюстративного матеріалу – це малюнки/інтерпретації до задач. До них також можна застосувати наведений вище поділ. Так, у задачах за готовими рисунками ілюстрації/інтерпретації є провідними, а в задачах із візуальною підтримкою, коли повнотекстову умову задачі супроводжує рисунок для полегшення розуміння змісту задачі та пошуку способу її розв'язування, – рівнозначними. Обслуговуючі ілюстрації/інтерпретації також не є рідкістю у задачному блоці підручника з математики. У наших підручниках вони не лише декорують цей блок, а створюють сюжетно-ситуаційний фон, що інтуїтивно поєднує математичні абстракції із їх застосуванням на практиці.

Окремої уваги потребує питання використання в підручнику кольорових дуплетів (однакових кольорових акцентів на ілюстраціях/інтерпретаціях і в тексті). Наш досвід показує, що кольорові дуплети допомагають учням краще сприймати навчальний зміст та сприяють мимовільному запам'ятовуванню його важливих деталей.

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В 10-11 КЛАСАХ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Д. В. Васильєва, кандидат пед. наук

Успіх та ефективність навчальної роботи залежить не лише від змісту навчання, а й від вибору методів, форм і засобів навчання. Систему методів, форм і засобів навчання, які знаходяться у постійному взаємозв'язку і взаємодії між собою, називають педагогічним інструментарієм навчання.

Основною формою класної роботи є урок. Окрім класичної типології уроків виокремлюють нетрадиційні. Для класів, що вивчають математику на рівні стандарт, цікавими є білінгвальні уроки (математика і іноземна мова). Іноземною мовою може проводитися весь урок, або окремі його частини. З позакласних заходів для учнів цієї категорії особливо актуальні: квести; різноманітні конкурси; математичні дебати; математичні екскурсії; математичні конференції; навчальний практикум; позакласне читання.

Серед методів, які допомагають зацікавити цих учнів є сторітеллінг (учитель може захопити учнів розповідями про математику та її значенням у житті людини, учні самостійно можуть складати цікаві історії, що стосуються навчальної теми), мейкерство (учні створюють своїми руками моделі об'єктів, що є предметом вивчення) та метод проєктів. Наприклад, для розвитку підприємливості учням можна запропонувати довготривалий проєкт "Мій стартап" (учні мають уявити себе на місці стартапера, описати свою діяльність, розрахувати витрати на рекламу, написати бізнес-план тощо).

У контексті COVID-2019 активно використовується змішане навчання (форма навчального процесу, що поєднує традиційне навчання та електронне навчання). Особливо популярною для старшокласників є ротаційна модель змішаного навчання, коли онлайн навчання та традиційне навчання чергується за заздалегідь створеним вчителем планом.

Для організації змішаного та дистанційного навчання математики актуальним є надання швидкого зворотного зв'язку. Для комунікації з учнями доцільно використовувати: Google Classroom, Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, Viber, Instagram, Jitse meet, Discord, MyOwnConference, Liveboard, Miro, BitPaper тощо. Щоб ефективно проводити уроки з математики, вчителю важливо мати онлайн дошку, яку можуть одночасно використовувати вчитель і учні. Такі дошки є у Zoom або Miro. Або ж можна скористатись Jamboard та Mathlearningcenter.

У вчителя в арсеналі мають бути різноманітні засоби навчання: слово учителя, підручник, роздатковий навчальний матеріал, засоби інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Використовувати названі засоби доцільно так, щоб один доповнював інший. У такому випадку можна досягнути високого результату навчання.

Добираючи форми, методи і засоби навчання, вчитель має враховувати мету уроку, зміст навчального матеріалу, умови, у яких розгортається навчальний процес, вікові особливості і потреби учнів тощо.

ПОБУДОВА СИСТЕМИ ГЕОМЕТРИЧНИХ ВПРАВ НА ЗАСАДАХ ІЄРАРХІЇ ЦІЛЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*О. П. Вашуленко, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник
Е. Г. Сердюк, молодший науковий співробітник*

Персоніфікація навчальної діяльності на уроках геометрії в ліцеї реалізується, зокрема, через систему вправ, що будується на засадах ієрархії цілей пізнавальної діяльності. А саме, знання: учень запам'ятовує і відтворює конкретну навчальну одиницю; розуміння: учень перетворює навчальний матеріал з однієї форми в іншу; застосування: учень демонструє застосування вивченого матеріалу в конкретних умовах і в новій ситуації; аналіз: учень виокремлює частини цілого, виявляє взаємозв'язки між ними; синтез: учень проявляє вміння комбінувати відомі йому елементи для отримання нового цілого; оцінка: учень оцінює значення навчального матеріалу для досягнення мети.

Необхідно добирати завдання для реалізації всіх цілей пізнавальної діяльності, враховуючи при цьому потреби і навчальні можливості учнів. Принцип наступності і послідовності у навчанні вимагає послідовного проходження перших трьох рівнів: «знання», «розуміння», «застосування», які є базовими. При виконанні завдань цих рівнів учні працюють у парах або групах, можуть користуватися зошитами, підручником, довідковою літературою. Корисними будуть завдання у тестовій формі, коли учень розпізнає правильну відповідь, а також вправи за готовими малюнками. Рівні «аналізу» та «синтезу» – рівні розвитку мислення з використанням набутих знань та умінь. Ці рівні передбачають використання знань та умінь у знайомих або нових ситуаціях. Новизна ситуації визначається ситуативно. Якщо вчитель попередньо пояснив процес виконання завдання, то в процесі розв'язування учні будуть демонструвати лише знання та розуміння вивченого матеріалу. У випадку, коли в умові завдання присутні нові елементи або ситуації, які раніше не розглядалися, то можна вважати, що при розв'язуванні такого завдання учні використовують знання та навички у нових ситуаціях. Корисними будуть вправи на складання геометричних задач, розв'язування задач з недостатніми та надлишковими даними. Завдання для рівня «оцінка» нетрадиційні, однак не завжди вимагають від учнів глибоких знань з предмета, а лише вміння адаптувати наявні знання до вирішення проблеми. Одним із шляхів формування та розвитку рівня «оцінка» є розв'язування практичних завдань з геометрії. Такими завданнями є задачі практичного змісту, а також практичні роботи (зокрема, щодо виготовлення моделей просторових фігур). Процес розв'язування завдання відповідного рівня передбачає залучення навичок мислення усіх попередніх рівнів, тобто при розв'язуванні вправи, яка передбачає аналіз матеріалу, учень обов'язково залучає знання, демонструє розуміння матеріалу та його використання на практиці.

Система вправ з геометрії у ліцеї на рівні стандарту має містити надлишкову кількість завдань для рівнів «знання», «розуміння», «застосування» для надання можливості всім учням проходження цих рівнів у індивідуальному темпі.

МЕТОДИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ В ЛІЦЕЯХ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

В. В. Волошена, кандидат пед. наук

Стратегічним напрямом розвитку математичної шкільної освіти є впровадження компетентнісного підходу, сутність якого полягає в спрямуванні навчально-виховного процесу на формування в учнів предметної математичної компетентності та спеціальних предметних математичних компетентностей.

Впровадження компетентнісного навчання потребує інтеграції в традиційне навчання алгебри таких складових компетентнісного підходу як формування мотивації та ціннісного ставлення учнів до навчання, забезпечення практико-орієнтованого спрямування змісту курсу алгебри та початків аналізу старшої школи, розвиток в учнів готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності та здатності до самоконтролю і самооцінки.

Проведений у дослідженні порівняльний аналіз традиційного навчання та навчання на засадах компетентнісного підходу дозволив виокремити відмінності між ними:

— у традиційному навчанні відбувається передача знань, соціального досвіду від старших поколінь підростаючому, а в компетентнісному здійснюється здобуття школярами досвіду розв'язання важливих практико-орієнтованих проблем;

— основним результатом традиційного навчання є нормативно визначена сума знань, умінь і навичок, а результатом компетентнісного навчання є готовність до продуктивної, самостійної та відповідальної навчальної діяльності;

— традиційне навчання є жорстко регламентованим, висуває до учня вимоги, яких він має обов'язково дотримуватися, а у навчанні на засадах компетентнісного підходу позиція учня – бути відповідальним за власну навчальну діяльність, її результати;

— традиційне навчання ґрунтується на контролі діяльності учнів, яку здійснює вчитель, а у компетентнісному навчанні учительський контроль доповнюється самоконтролем учня та самостійною оцінкою ним результатів власної навчальної діяльності;

— традиційне навчання здебільшого носить репродуктивний характер, а у компетентнісному навчанні використовуються методи та форми навчання, які забезпечують активну навчально-пізнавальну діяльність учнів, зокрема: проблемні ситуації, метод проектів, ігрові методи, інтерактивне навчання тощо.

Обґрунтовано, що перехід до компетентнісного навчання потребує подолання вказаних відмінностей на основі інтеграції в традиційне навчання алгебри таких складових компетентнісного підходу як формування мотивації та ціннісного ставлення учнів до навчання, забезпечення практико-орієнтованого спрямування змісту курсу алгебри старшої школи, розвиток в учнів готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності та здатності до самоконтролю і самооцінки.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

Реєстраційний номер: 0118U003353.

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.

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

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЛІЦЕЇ НА РІВНІ СТАНДАРТУ»

В. В. Лапінський, кандидат фіз.-мат. наук, доцент

Концептуально обґрунтовано, розроблено.

Методики:

– відбору змісту навчання інформатики рівня стандарту (на час дослідження предмет «Інформатика» нормативними документами було кваліфіковано як «вибірково-обов'язковий» для закладів загальної середньої освіти, а згодом – предмет було виокремлено в окрему галузь освіти – інформатичну);

– реалізації наскрізних ліній формування ключових компетентностей (на основі твердження щодо універсальності інформатичної компетентності), що мають забезпечувати сучасні суспільно-економічні запити;

– планування й організації навчання інформатики у 10-11 класах (з урахуванням необхідності реалізації компетентнісного підходу);

– елементи методичної системи навчання інформатики на рівні стандарту у відповідних закладах загальної середньої освіти.

Технології:

– система планування й організації навчання інформатики як обов'язково-вибіркового предмета (заснована на поєднанні базової частини з модулями, призначеними для забезпечення підтримки сучасного освітнього процесу для закладів загальної середньої освіти практично будь якого спрямування);

– організація впровадження складників інформатичної галузі в освітній процес предмета «Технології» (шляхом уведення до підручника окремих модулів та створення відповідної методичної підтримки).

Створено передумови для впровадження розробленого науково-методичного забезпечення у практику роботи закладів освіти.

Виокремлено основні проблеми вдосконалення освітнього процесу інформатики, здійснено прогнозування соціального ефекту від упровадження результатів дослідження.

СУЧАСНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

В. В. Лапінський, кандидат фіз.-мат. наук, доцент

Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний з упровадженням компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Компетентнісна освіта має бути зорієнтована і на практичні результати, отримання суб'єктом навчання особистого досвіду практичної діяльності, і на отримання дитиною до пошуку нових шляхів і засобів виконання практичних дій. Важливим є й опора на формування ставлень дитини, що вимагає змін організації навчання, спрямованих на активне і зацікавлене сприйняття учнями конкретних цінностей, необхідних знань та умінь, які стають базою формування компетентностей. Основними складниками компетентності учнів є знання, а не просто донесена до них інформація, вона має бути активно й критично асимільована ними. Учнім потрібні й когнітивні вміння застосувати ці знання у новій ситуації й розуміння, яким чином це зробити. Ціннісні орієнтації мають бути потрібні суспільству. Важливим є й вміння адекватного оцінювання - себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання. Освітній процес, спрямований на розвиток компетентностей учнів, має такі особливості: на кожному етапі навчання вчитель визначає (формулює) компетентнісні результати учнів як результати освітнього процесу і створює умови їх досягнення; успішність власне цього процесу визнається досягненням кожним учнем конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє йому діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях.

Компетентнісно зорієнтований підхід забезпечує належну результативність навчання у межах навчального предмета, а саме предметну інформативну компетентність та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. Компетентнісний підхід до навчання інформатики дозволяє: полегшити працю вчителя за рахунок поступового підвищення самостійності та відповідальності учнів; розвантажити учнів не за рахунок редукування змісту навчання, а за рахунок їхньої самоосвітньої діяльності, формування здатності до самонавчання, яка теж є одним із важливих аспектів компетентнісного підходу; забезпечити єдність навчального та виховного процесів; підготувати учнів до свідомого і відповідального навчання. Компетентнісний підхід передбачає підпорядкованість знань й умінь. Компетентності, що формуються на заняттях інформатики, можуть бути перенесені на вивчення інших дисциплін з метою створення цілісного інформаційного простору знань учнів. Активна самостійна і групова діяльність зі створення власного, особистісно-значущого продукту може бути природно ініційована на уроці педагогом, оскільки учень на тільки має власні засоби продуктивної діяльності, але й можливість комунікувати.

Значна частина зазначених вище аспектів була предметом проведеного нами дослідження.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

Л. П. Семко, науковий співробітник

Інформатична компетентність особи поєднує три базових складники: 1) інформаційно-аналітичний - визначає здатність до ефективної роботи з інформаційними ресурсами у різних їх формах і поданнях; 2) комп'ютерно-технологічний - здатність до здійснення продуктивної діяльності із сучасними комп'ютерними засобами і програмним забезпеченням; 3) процесуально-діяльнісний - здатність до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час роботи з інформаційними ресурсами і розв'язування різноманітних задач як самостійно, так і шляхом організації ефективної групової (командної) взаємодії. Для побудови навіть сучасного педагогічно доцільного освітнього процесу базою досі застосовуються *цілі* (доцільність досягнення яких визначається вимогами соціуму); *зміст*, який визначається як змістом предметної галузі, так і можливістю його засвоєння суб'єктом навчання; *форми* (у тому числі організаційні - від індивідуальної до класно-урочної); *методи* і *засоби* навчання. Тому було визнано за доцільне компетентнісний підхід до навчання інформатики будувати на поданих структурах, використовуючи їх як базу для побудови освітнього процесу, формулювання мікро цілей навчання і його організаційних форм. Це дало можливість певним чином спростити підходи, оскільки стало простіше адаптувати навчання до виконання завдань створення наскрізних ліній, задля формування ключових компетентностей.

Інформаційно-аналітичний складник виокремлювався в усіх модулях, але суттєво посилювався лише в тих, що дозволяли природнім шляхом максимально можливо актуалізувати теоретичне наповнення - це бази даних, апаратна частина, електронні таблиці, основи програмування. Частково додавались і задачі на пошук інформації у навчанні суспільствознавчих предметів, географії тощо. Задачі на кшталт: знайдіть посилання за запитом – "пшениця, ремесло" мають виховне значення (відшукується інформація про відомого селекціонера). *Комп'ютерно-технологічний* складник застосовувався для добору можливих форм та методів навчання, навчальних задач практичного змісту, навчальних задач і проєктів з інших предметів. Особливе значення він має для реалізації STEM-освіти і SMART-навчання. Для реалізації елементів STEM у дослідженні були знайдені шляхи і форми (міжпредметні проєкти, поєднання ручної роботи й роботизованої), а проблема SMART-навчання потребує окремого розгляду. *Процесуально-діяльнісний* складник міститься і в двох попередніх, оскільки інформаційні ресурси хоч і використовуються індивідуально, але створені всесвітньою спільнотою, і ставлення до відповідального їх використання є проблемою, яку можна вирішувати також застосуванням групових форм навчання.

Деякі попередні результати дослідження відображено у навчальній програмі вибірково-обов'язкового предмету 10-11 кл (рівень стандарту), затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 №408.

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

Реєстраційний номер: 0118U003365.

Роки виконання: 2018–2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Управління та економіка освіти.

Науковий керівник: Онаць О. М., кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник, завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ: «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЦЕНТРІВ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ»

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

Результати фундаментального дослідження наукових співробітників відділу засвідчують, що реалізація на практиці розроблених та теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних та економічних засад (концептуальні підходи, тенденції і принципи управління, умови і чинники, механізми) функціонування опорних закладів освіти як центрів децентралізованого управління; виявлені тенденції децентралізації управління освітою; моделі та субмоделі стануть інноваційним ресурсом підвищення ефективності державно-громадського управління опорними, та й іншими, закладами загальної середньої освіти, в умовах децентралізації і об'єднаних територіальних громад, обґрунтуванні концепцій інноваційного розвитку закладів ЗСО, стратегем і проєктів, забезпечать зростання рівня розвитку управлінської культури, розроблення програм підвищення кваліфікації та індивідуального професійного розвитку керівників у сфері освіти.

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 концептуальних засадах людиноцентризму теорії активних систем. До таких організаційно-педагогічних засад відносимо: органіграми ОЗО різних типів; організаційно-структурні; організаційно-освітні; організаційно-методичні, організаційно-адміністративні; організаційно-господарські; організаційно-управлінські механізми за такими складовими: наукові методологічні підходи, принципи, закономірності, умови та чинники, механізми тощо. 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.

З'ясовано умови та чинники, які забезпечують ефективність управління розвитком опорного закладу освіти: проектування і моделювання, забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів освітнього та управлінського процесів у продуктивній професійній діяльності, що передбачає: створення програм особистісного і професійного зростання педагогічного працівників та керівників; самомотивацію; забезпечення творчої професійної діяльності та академічної свободи; економічну підготовку керівництва опорного закладу освіти й працівників; формування здібностей і мотивації своєчасно виявляти, осмислювати та усувати на практиці проблеми організаційного та соціально-економічного характеру; уміння ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення та нести відповідальність за їх реалізацію; розвивати в собі підприємницький хист та орієнтацію на успіх в освітній, управлінській та фінансово-економічній діяльності.

Виявлено такі тенденції децентралізації управління освітою:

- *розроблено відповідну нормативно-правову базу щодо організаційно-педагогічних засад, сфер відповідальності учасників управлінського процесу, рекомендації щодо формування органів управління освітою, алгоритм створення опорних закладів освіти тощо, хоча є чимало розбіжностей між різними нормативно-правовими документами, що ускладнює діяльність ОЗО;*

- *ефективність управління опорними закладами в сфері освіти пов'язана з поняттями «ефективність освітньої політики», «ефективність освіти», «ефективність управління освітою», «ефективність управлінської діяльності», «ефективність діяльності закладу освіти», «децентралізація управління», «шкільна автономія», «ефективність діяльності керівника ОЗО» тощо;*

- *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.*

Доведено, що в процесі впровадження державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти, опорного закладу необхідна «трансформація класичного системного підходу від «жорсткого» методологічного підходу до «м'якого» та їх ефективне поєднання задля розгляду властивих йому ідей демократизації, гуманізації, модернізації управління.

Розкрито особливості форми управління загальною середньою освітою в ОТГ; подано авторську інтерпретацію істотних ознак розвитку освіти в об'єднаних територіальних громадах як тринарної соціокультурної системи «дитина – школа – громада» на дитино(людино)центристських та довірчих засадах: модель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри, реалізація якої відбувається шляхом у взаємодії на нових світоглядних засадах, опанування методами, формами, технологіями суб'єкт-суб'єктного і діалогічного спілкування, навчання за програмою «Уроки довіри в сучасній школі». Сформульовано і теоретично обґрунтовано тривекторний інноваційний розвиток опорної школи: «Школи формування довіри» – «Школи громадської довіри» – «Школи культури довіри».

Апробовано та впроваджено моделі та субмоделі: концептуальну модель опорного закладу освіти на довірчих засадах дитино(людино) центризму. На визначеному методологічно-теоретичному підґрунті розроблено та обґрунтовано *концептуальну модель багатовекторного розвитку опорної школи як соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада» на довірчих засадах дитино(людино)центризму та з урахуванням принципу системології – принципу множинності моделей.*

Розроблено пропозиції та практичні рекомендації органам державного управління, керівникам опорних закладів освіти та органам громадського самоврядування щодо упровадження децентралізованого управління в об'єднаних територіальних громадах.

ЦІННІСНИЙ ВИМІР ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ

*Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор
Н. І Лісова, доктор пед. наук*

На основі теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що реформи шкільної освіти, зокрема, ідея розвитку української школи, не були реалізовані раніше через сформовану освітню політику урядів, неготовність обох складників державно-громадського управління – влади і громадськості – до співуправління, а також освітянської спільноти до демократичних змін, як і всього суспільства в цілому. *Установлено, що на сучасному етапі – етапі демократизації суспільства, початку впровадження ідей реформування сучасної школи, які викладено в Концепції «Нова українська школа» і низці законодавчо-правових актів, – розпочато створення сприятливих умов для розвитку загальної середньої освіти, модернізованої мережі закладів освіти та створення опорних шкіл.*

У процесі дослідження *удосконалено* сутність понятійно-категоріального апарату з позицій процесного підходу: «освіта», «загальна середня освіта», «розвиток», «управління», «державно-громадське управління», «опорний заклад освіти», «принцип довіри», «ціннісний підхід» тощо.

Аналіз зарубіжного досвіду підтверджує, що в Україні для впровадження державно-громадського управління розпочато створення сприятливих умов: розроблено нову нормативно-правову базу, забезпечено входження сільських громад до об'єднання з міськими, що підвищує якість загальної середньої освіти, сприяє економічному і соціокультурному розвитку системи «дитина – школа – громада». Розпочато організаційну і фінансову децентралізацію.

Уточнено сутність принципу довіри і зазначено, що довіра виступає явищем, яке виникає внаслідок дотримання людиною моральних цінностей.

Доведено, що в умовах формування громадянського суспільства мають домінувати такі цінності, як чесність, відкритість, щирість, відповідальність, сміливість, які забезпечать розвиток учнів як людей, гідних довіри, школи, громади і

в цілому загальної середньої освіти на ідеях довірчої взаємодії і дитино(людино)центризму.

Подальшого розвитку набули: ціннісний підхід до державно-громадського управління розвитку загальної середньої освіти, що спрямований на соціалізацію, задоволення потреб та інтересів дитини, формування її як особистості – Людини, гідної довіри, яка сповідує такі цінності, як чесність, відкритість, щирість, відповідальність, сміливість та інші; ідеї довірчої взаємодії; ідеї зарубіжного досвіду і вітчизняної практики щодо участі громадськості в управлінні розвитком загальної середньої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальному впровадженні методики формування довіри шляхом реалізації авторської програми «Уроки довіри в сучасній школі».

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕГІОНАЛЬНИХ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

*О. М. Онаць, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник
Н. І. Лісова, доктор пед. наук*

З'ясовано, що реформування освіти на сучасному етапі проходить відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) та базується на важливих ідеях, вироблених ще на попередніх етапах розвитку шкільної освіти, зокрема: створення української школи, самоврядних шкільних організацій, впливу органів місцевого самоврядування на розвиток системи загальної середньої освіти, розвитку учня, профілізації старшої школи, типізація шкіл, вплив громадської думки на прийняття управлінських рішень, поєднання державного і громадського контролю.

Виявлено, що, починаючи з кінця ХХ ст., виникла потреба в запровадженні державно-громадського управління, активізації та систематизації роботи щодо формування реально нової спільноти – громадянського суспільства, здатного до осмислення сутності оновлення форми управління, його змісту, методів, а також готового до співуправління на довірчих засадах.

Розкрито сутність модернізації управлінської діяльності відділу освіти в умовах самоврядування громад малих міст щодо розвитку тринарної соціокультурної системи «дитина – школа – громада» і нову структуру відділу освіти в міській об'єднаній територіальній громаді; схарактеризовано зміни в управлінському циклі та розширення сфер впливу відділу освіти (забезпечення якості освіти; координація діяльності сфер освіти, культури, молоді та спорту, медицини), його організаційно-консультативну функцію як пріоритет в управлінській діяльності.

Виявлено спільні та відмінні ознаки діяльності відділів освіти малих міст обласного підпорядкування, малих міст районного значення та міських об'єднаних територіальних громад. Розглянуто функції управління відділів освіти малих міст України закладами загальної середньої освіти, виявлено різне авторське тлумачення їх сутності залежно від обраного вченими предмета дослідження. У процесі дослідження

виявлено особливості малих міст обласного, районного значення, малих міст об'єднаних територіальних громад, а також форми управління розвитком загальної середньої освіти в них.

Доведено, що в умовах демократизації громадянського суспільства функції державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти не можна зреалізувати без участі громадськості. Процес формування освітньої політики буде успішним за умови активізації та залучення її суб'єктів: представників органів державної влади, місцевого самоврядування та громадськості, закладів освіти, громади – через набуття навичок, вироблення місцевої освітньої політики, державних і регіональних стратегій, ідей, пріоритетів.

МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор

У процесі фундаментального дослідження обґрунтовано сутність і специфіку методів управління в ЗСО і опорних закладів освіти, доведено, що методи управління – це шляхи, способи реалізації функцій управління, певним чином упорядкована діяльність, які забезпечують досягнення мети, виконання завдань управління і прогнозованих результатів. Методи управління існують об'єктивно, мають властиві характерні ознаки, обумовлені принципами управління, передбачають певну свободу вибору, суб'єктами залежно від поставлених завдань управління.

У теорії соціального управління, теорії управління освітою вчені застосовують різні підходи до трактування цього поняття залежно від об'єкту розгляду, дослідження або наукової галузі. З позицій системного підходу у науковому дискурсі розрізняють методи управління – способи й прийоми впливу того чи іншого рівня або структури системи управління на керовані об'єкти – заклади освіти ЗСО, взаємодії суб'єкта і об'єкта управління для досягнення визначеної мети і методи керівництва – способи впливу на людей, які реалізують цю мету, принципи, функції управління. Перші спрямовані на об'єкт управління, другі на конкретних суб'єктів, яким притаманні індивідуально-психічні особливості, світогляд, оточення.

За системного, діяльнісного та суб'єктного підходів методи управління – це система суб'єкт-суб'єктних взаємодій, процедур операцій, прийомів, система людських взаємодій на основі принципів, цінностей, норм, символічного капіталу поведінки, цілеспрямованих на створення умов для досягнення результатів діяльності та ефективного функціонування об'єкта управління – закладу освіти ЗСО і опорного закладу освіти. Методи управління виконують функції впливу, суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії в процесі здійснення управління та детермінують досягнення мети, зміни.

Теорія методів управління має ретроспективу розвитку і розвивається в межах класичних і сучасних шкіл менеджменту. Проблеми класифікації методів управління присвячено багато досліджень у світовій науковій літературі з менеджменту

упродовж ХХ ст. залежно від критерію розподілу, об'єкта дослідження, методології, концепції та виокремлених ученими ознак: за змістом, функціями управління, видами діяльності, за організаційною формою, за спрямованістю, за ситуаціями і подіями.

Методи управління поділено на загальні і специфічні; прямого і непрямого управлінського впливу; систематичні та епізодичні, аналітичні методи управління, управління діяльністю; управління розвитком; управління організацією; управління інформацією; управління знаннями; адміністративні, соціально-психологічні, організаційні, економічні, демократичні та ін. До методів управління за функційною ознакою належать: методи планування; методи організації діяльності суб'єктів управління або структурних підрозділів; методи контролю; методи координації; методи прийняття управлінських рішень; методи аналізу включаючи системний аналіз, які за результатами вивчення нині є характерним для сучасної практики управління опорними школами.

Ученими в галузі управління освіти на основі різних критеріїв, екстрапольованих з економіки, розрізняють взаємопов'язані групи методів управління: організаційно-розпорядчі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні методи, адміністративно-господарські, економічні, управління освітнім процесом. Вітчизняним ученим Є. Хриковим запропоновано класифікацію системи методів управління, що відображає внутрішню логіку та сутність управлінської діяльності та базується на критерії етапів розробки та прийняття управлінських рішень.

Застосування методів і прийомів управління представляє неперервний цикл збору і аналізу фактичних даних, формулювання проблем, визначення цілей, ідентифікацію альтернативних цілеспрямованих дій, виявлення співвідношення затрат і результатів, моніторинг показників діяльності, пошук способів їх удосконалення. Методи управління в ЗСО і опорних школах взаємопов'язані з професійними навиками, процедурами виконання видів діяльності та механізмами реалізації функцій, способами виконання адміністративно-управлінських завдань, сприяють розв'язанню проблем і підвищенню ефективності управлінської діяльності. Методи управління набувають певних правових форм вираження. В останнє десятиліття суттєвого значення набуває пошук нових і модернізація існуючих методів державно-громадського управління в ЗСО і опорними школами, які б забезпечували рівний доступ до якісної освіти та усебічний розвиток особистості як законодавчо визначеної мети освіти.

ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ АВТОНОМІЇ В ОПОРНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О.М. Онаць, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Однією з умов створення сучасної системи ефективного управління опорним закладом освіти (надалі – ОЗО) є його автономія. У Законі України «Про освіту» (ст.1) термін «автономія» означає право закладу освіти як суб'єкта освітньої діяльності на

самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом. У законі зазначено, що «держава гарантує академічну, організаційну, фінансову і кадрову автономію закладів освіти». Це означає, що заклад освіти має право самостійно ухвалювати рішення з будь-яких питань у межах своєї автономії. Її обсяг і межі визначаються Законом України «Про освіту», спеціальними законами та установчими документами закладу освіти. Нами досліджено, що ніде, ні в одному документі не записано, яким саме документом визначаються обсяги і межі автономії закладу і яких напрямів діяльності ці обмеження можуть стосуватися.

Дослідження академічної автономії в ОЗО, показало, що реальним її підтвердженням, новою позицією є те, що заклад освіти самостійно формує власну освітню програму (чи програми) на основі типової, тематичний і робочий плани (на основі типових), вибір навчальних підручників і посібників тощо. Додамо, що самостійно розробляється стратегія інноваційного розвитку ОЗО, його місія, візія та засоби їх реалізації. ОЗО можуть, відповідно до запитів замовників освіти самостійно обирати частину навчальних предметів чи інтегрованих курсів, розподіляти години варіативної частини, додаткові та факультативні години тощо. Але, якщо ОЗО створює авторську освітню програму, то вона має бути затверджена в Державній службі якості освіти. Заклади освіти самостійно розробляють індивідуальні освітні програми для учнів, які потребують організації інклюзивної форми навчання. Але складно розробляти програми індивідуальної траєкторії розвитку для кожного учня. Важко комунальним закладам освіти впроваджувати альтернативні навчальні програми, тому що можна перерозподіляти навчальний час між предметами інваріантної складової не більше як 15% навчального часу. Є проблеми із запровадженням інших форм організації освітнього процесу, наприклад, модульного викладання предметів чи курсів, оскільки відсутні механізми оплати праці вчителя за таких умов і є ще багато інших неузгоджень. Багато питань виникає і щодо організації та здійснення експертизи освітньої програми, і проведення дослідно-експериментальної роботи, і академічної свободи у виборі місця і форми підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Отже, чи є академічна автономія справжньою в ОЗО? Питання риторичне і потребує подальшого вивчення і розроблення відповідних механізмів реалізації.

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОПОРНОЇ ШКОЛИ НА ДОВІРЧИХ ЗАСАДАХ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

Н. І. Лісова, доктор пед. наук

Науковий пошук дозволив розглядати опорний заклад як цілісну єдність процесів навчання, виховання й розвитку особистості; як державну, суспільну і особистісну цінність; як взаємодію людини і громади, що забезпечує їх конкурентну здатність. *З'ясування* стану наукової розробленості проблеми державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти до мережі яких належить і опорні заклади в нових об'єднаних територіальних громадах показало, що недостатньо представлені в практиці освіти інноваційні моделі органів управління розвитком опорних закладів.

Схарактеризовано теоретичні й практичні основи державно-громадського управління відділу освіти розвитком опорних закладів. Дослідженням *доведено*, що в процесі впровадження державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти та включаючи опорні заклади освіти необхідна «трансформація класичного системного підходу від «жорсткого» методологічного підходу до «м'якого» та їх ефективне поєднання.

Розкрито особливості форми управління загальною середньою освітою в об'єднаних територіальних громадах; *подано* авторську інтерпретацію істотних ознак розвитку освіти в об'єднаних територіальних громадах як тринарної соціокультурної системи «дитина – школа – громада» на довірчих засадах дитино(людино)центризму: модель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри. *Сформульовано і теоретично обґрунтовано* тривекторний інноваційний розвиток школи: «Школа формування довіри» – «Школа громадської довіри» – «Школа культури довіри».

«Школу формування довіри» розглянуто як ресурс власного розвитку, в якому учнівський, педагогічний і батьківський колективи вивчають феномен «дитино(людино)центризм», поняття «довіра/недовіра», упроваджуючи покроково програму «Уроки довіри в сучасній школі». «Школа громадської довіри» – це заклад загальної середньої освіти, якому притаманний ресурс власного розвитку і розвитку громади, в якому педагогічний, учнівський і батьківський колективи здійснюють діяльність на довірчих засадах. «Школа громадської довіри» є ініціатором побудови довірчої взаємодії у розв'язанні проблем навчання, виховання й розвитку дітей. «Школа культури довіри» – заклад загальної середньої освіти розвитку культури мислення, культури спілкування, інноваційної культури, ініціативи, творчої діяльності суб'єктів.

Доведено, що за демократичної форми управління, в умовах розвитку самоврядування в об'єднаних територіальних громадах, неможливо модернізувати управлінську діяльність у сфері загальної середньої освіти без «об'єднання через довіру».

Отже, опорний заклад освіти тривекторного розвитку на довірчих засадах дитино(людино)центризму сприяє успішному впровадженню в сучасну шкільну практику основних положень Закону України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа».

ФУНКЦІЇ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Б. Г. Чижевський, кандидат пед. наук

Опорний заклад загальної середньої освіти є інновацією в системі реформування освіти, яка є пріоритетною і спрямовується на забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх школярів з метою забезпечення інноваційного, соціально-економічного і культурного розвитку особистості, спільноти, суспільства, держави.

Управління опорним закладом освіти, як і іншими закладами загальної середньої освіти різних структур та підпорядкування, що реалізується в умовах адміністративно-територіальних реформ, децентралізації управління у сфері освіти, *розглядається* як функція його високоорганізованих регулятивних систем (духовних, соціальних, біологічних, технологічних, інформаційних), що забезпечує їх структурну цілісність та спрямованість на збереження їхньої якісної визначеності, на підтримку динамічної рівноваги із їх середовищем спрямована на їхнє подальше вдосконалення.

Головне завдання управління опорним закладом освіти є забезпечення цілеспрямованої дії відповідно до визначеної стратегії інноваційного розвитку власне опорного закладу та його філій щодо досягнення оптимального і якісного результату діяльності якісної освіти. Функції управління опорним закладом значно ширші за обсягом та за кількістю суб'єктів управління та співуправління. Є відмінність у способах та взаємодії суб'єктів управління, на демократичних і довірчих засадах.

Встановлено, що реалізація основних функцій у діяльності суб'єктів управління опорними закладами освіти забезпечує стратегічний розвиток опорного закладу освіти і його філій, моніторинг та забезпечення внутрішньої системи якості освіти, організацію нового освітнього простору, здорового безпечного освітнього середовища, лідерство та партнерську взаємодію з самоврядними громадськими структурами закладу освіти, органами місцевого самоврядування та громадою.

Обґрунтовано, що безперервний професійний розвиток керівника та педагогічних працівників, використання інноваційних освітніх, управлінських, цифрових технологій у професійній діяльності та саморозвитку, які реалізуються через класичні та модернізовані функції управління опорним закладом освіти як науково-методичним і ресурсним центром управління системою освіти в освітньому окрузі: планування, керівництво, організація, координація, контроль, спільне прийняття рішень, об'єднання і згуртування колективу та громади, мотивація, оцінка, комунікація, представництво, ведення переговорів, укладення угод тощо – буде успішним за умови узгодженої взаємодії всіх суб'єктів управління і співуправління.

Знання керівниками та педагогічними кадрами об'єкта чи об'єктів управління (педагогічного працівника, здобувача освіти, батька, а також представників місцевої громади тощо) та ефективне використання принципу ефективного зворотного зв'язку, забезпечать науково-професійне, демократичне управління та інноваційний розвиток опорного закладу освіти в умовах децентралізації та ОТГ.

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ РЕСУРСАМИ В ОПОРНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. М. Попович, науковий співробітник

У процесі дослідження з'ясовані проблеми та обґрунтовані організаційно-педагогічні та економічні засади діяльності опорних закладів освіти (надалі – ОЗО) до яких належить ресурсне забезпечення. *Виявлено*, що складність управління опорним закладом освіти та його філіями, зокрема кадровими ресурсами, полягає у тому, що саме в такому закладі загальної середньої освіти працює декілька педагогічних

колективів (у різних приміщеннях, населених пунктах) і керівник опорного закладу освіти систематично вивчає і аналізує можливості, рівень професійної компетентності педагогічних працівників, методи і форми їх діяльності та розвитку їх професіоналізму як в опорному закладі освіти, так і у філіях, оскільки він відповідає за якість освіти і в опорному закладі освіти, і у філіях. *Встановлено*, що в опорних закладах освіти форма управління є державно-громадською. Без співпраці на демократичних і довірчих засадах суб'єктів освітнього та управлінського процесів, зокрема з різними самоврядними організаціями у опорних закладах освіти та його філіях, органами влади, громадами – неможливо забезпечити ефективне функціонування та розвиток опорного закладу як центру управління та ефективно його ресурсне забезпечення. Тому особливо важливим напрямом є кадрове ресурсне забезпечення.

У теоретично обґрунтованій концептуальній моделі ДГУ управління ОЗО та субмоделі ресурсного забезпечення застосовано такі наукові підходи: компетентнісний, комплексний, особистісно орієнтований, полісуб'єктний. Управління ресурсним кадровим забезпеченням опорних закладів освіти та їх філій буде ефективним за умови дотримання таких принципів: принципу людино(дитино)центризму, демократизації, довіри, науковості, інноваційності, системності, академічної свободи, принципу мотивації, поєднання колегіальності та персональної відповідальності, моніторингу освітньої діяльності та фактичного виконання прийнятих рішень, інформативності, моделюючого прогнозування, прозорості тощо.

У процесі дослідження теоретично *обґрунтовано умови та чинники*, які можуть забезпечувати ефективну діяльність суб'єктів державно-громадського управління в опорних закладах освіти та їх філіях: зв'язки між реалізацією змісту і формами та технологіями навчання і методами управління освітнім процесом; демократизація освітнього та управлінського процесів; взаємозв'язок між розвитком професійної компетентності вчителів і керівників і їх готовність до інноваційної освітньої та управлінської діяльності; застосування дієвих форм і методів мотивації освітньої діяльності; стратегічного планування та оперативності і неперервності.

Отже, розвиток опорного закладу освіти та отримання здобувачами освіти якісних освітніх послуг залежать від ефективного управління кадровими ресурсами опорного закладу освіти та філій, та їх професійного розвитку.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПАРТНЕРСЬКІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ

В. Д. Пилипенко, директор КЗ «Дніпрорудненська гімназія «Софія» –ЗОШ I-III ступенів № 1» Запорізької області

*О.М. Онаць, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник,
науковий керівник проєкту*

Експериментальний комунальний заклад «Дніпрорудненська гімназія «Софія» – загальноосвітня школа I-III ступенів № 1» Василівської районної ради Запорізької області є дослідно-ресурсним центром Інституту НАПН України з

науково-методичної теми: «Організаційно-педагогічні та партнерські засади управління розвитком соціального інтелекту учасників освітнього процесу (2018-2022 рр.)

Встановлено, що соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії; включає в себе здатність розуміти себе і оточуючих; уміння аналізувати соціальні ситуації і прогнозувати їх розвиток, забезпечує успішність вирішення задач соціального характеру. *Досліджено*, що одним із важливих елементів соціального інтелекту є соціальна адаптація та входження у соціум, комунікативна компетентність як система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, які включають орієнтаційну та виконавчу складові. Це забезпечує ефективність соціальної взаємодії особи і суспільства.

З метою підготовки педагогічного колективу, самоврядних учнівських та батьківських структур, які активно діють у гімназії, а також представників громадськості була *створена* необхідна інформаційна база та методичні рекомендації щодо проведення дослідження з характеристиками основних методів дослідницької діяльності та критеріїв готовності вчителя до її здійснення. Підбрано діагностичний інструментарій щодо визначення рівня готовності педагогів, учнів, батьків до участі у дослідно-експериментальній роботі. Проведено спільні засідання педагогічної ради, семінари - тренінги, освітній хакатон, педагогічний консиліум тощо. У результаті спільної діяльності педагогічного, батьківського та учнівського колективів під керівництвом науковців відділу економіки і управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України на концептуально-діагностичному етапі дослідно-експериментальної роботи *визначено* такі основні структурні компоненти соціального інтелекту: когнітивний, емоційний, поведінковий. За результатами діагностики та моніторингу *розроблено* модель структури соціального інтелекту, яка складається із сукупності соціальних знань, умінь і навичок та соціальної поведінки особистості, серед яких важливими вважаємо: індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості; суб'єктивний досвід; ціннісно-сміслові установки; соціальна мотивація; соціальне мислення; соціальна пам'ять; соціальна уява; соціальна перцепція.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

*Н. Ф. Сохань, заступник директора експериментального
КЗ «Дніпрорудненська гімназія «Софія» – ЗОШ І-ІІІ ступенів № 1»*

Запорізької області

*О.М. Онаць, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник,
науковий керівник проекту*

Відповідно до плану проведення дослідно-експериментальної роботи на концептуальному етапі за допомогою спеціальних методик було здійснено діагностику стану розвитку соціального інтелекту учнів усіх вікових груп і класів за визначеними структурними компонентами соціального інтелекту: когнітивним,

поведінковим, регулятивним. Передбачено, щоб дитина самостійно виконувала завдання, не відриваючись від навчання та повсякденного життя.

З метою діагностування нами були використані такі методики: для *визначення когнітивного компоненту*: методики «Упередженість суджень» (призначена для діагностики здатності дитини виявляти повторювані упереджені тенденції в судженнях персонажів в залежності від їх позиції спостерігача або діяча (учні 9-15 років), «Історія про короля» (націлена на діагностику здатності дитини розуміти поведінкові стратегії персонажів в комунікативній ситуації, коли прямі способи досягнення їх цілей неможливі (учні 9-15 років).

Поведінковий компонент: методика «Пошук предмета» (О. Чеснокова, Б. Суботський, Ю. Мартиросова) – використання соціального інтелекту як інтелектуально-комунікативної стратегії для досягнення мети (учні 9-15 років) – дозволяє виявити чотири поведінкові стратегії; методика вивчення домінуючої форми спілкування Г. Капчелі (визначалися відповідність віку та розвиток інших параметрів комунікативної взаємодії, значущих для налагодження соціальних інтеракцій: соціальна чутливість, комунікативна ініціативність, емоційне ставлення дітей до дорослого); проєктивна методика Рене Жіля.

Регулятивний компонент: методика «Емоційні обличчя» (М. Семаго) призначена для оцінки можливості дитини адекватно пізнавати емоційні стани, точності і якості цього упізнання; методика вивчення здібностей до розпізнавання емоційних станів Л. Фатіхової, А. Харісової (спрямована на дослідження одного з компонентів соціального пізнання – здатності до емпатії як можливості сприймати і аналізувати емоційний стан партнера по спілкуванню, виходячи із зроблених спостережень); «Анкета батьківського ставлення і стилів материнської поведінки» Є. Смирнової та М. Бикової дає можливість визначити систему дитячо-батьківських стосунків.

За результатами діагностування, спостережень, моніторингових досліджень створена структурно-функційна прогностична модель розвитку соціального інтелекту (когнітивного, поведінкового, регулятивного компонентів) у різних вікових групах на всіх рівнях освіти учнів.

Переваги, ризики та можливості застосування аутсорсингу в освітній практиці

ПЕРЕВАГИ, РИЗИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АУТСОРСИНГУ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

*Г. М. Калініна, аспірантка
М. М. Малюга, науковий співробітник*

Нині стрімка світова глобалізація та впровадження новітніх цифрових технологій, фактично у всі сфери діяльності людини, надають організаціям можливості для економії різноманітних ресурсів, оптимізації бізнес-процесів та сприяють значним зниженням витрат на виробництво продукції, надання послуг. Ці, та інші фактори, сприяли визнанню аутсорсингу як інноваційної бізнес-стратегії та надають змогу міцно закріпитися не лише в бізнес-практиці, а в соціальних сферах.

Аутсорсинг стає додатковим дієвим засобом залучення таких зовнішніх ресурсів, як: знання, досвід, інформація, компетентності, а також задіяти нових професіоналів без надмірних зобов'язань та ризиків.

Так, деякі вчені та бізнес-практики зазначають, якщо «<...> раніше аутсорсинг трактувався тільки як один із інструментів бізнесу, то сьогодні він починає визначати новий напрям економічного розвитку, стаючи фундаментом змін сучасної економіки. Він [аутсорсинг] є не тільки одним із шляхів зниження витрат, але й можливістю для впровадження в діяльність підприємств найкращої практики бізнесу» [3]. Аутсорсинг (від англ. outsourcing: outer-source-using «зовнішнє джерело», «за межами» або «використання зовнішнього ресурсу»), як зазначається в онлайн словнику іншомовних слів (<https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=2252&action=show.>) – це передача організацією чи підприємством певних непрофільних бізнес-функцій або виробничих процесів на обслуговування іншій компанії, що спеціалізується у відповідній галузі. Тобто компанія-провайдер (*компанія, надавач певних послуг*) укладає трудові відносини з персоналом і на відшкодувальній основі надає надалі цей персонал компанії-замовникові [1].

Активне застосування аутсорсингу припало на початок 1990-х років, а вже у 2000 році вартість робіт, які реалізовувалися через аутсорсинг у світі, досягли позначки 45,6 мільярдів доларів (<https://business.ua/uk/autsorsynh-dlia-kozhnoho.>), більша половина з яких була замовлена в США. Це й не дивно, бо сьогодні все більша кількість компаній в світі віддає частину своїх функцій аутсорсинговим компаніям. Ця інноваційна бізнес-стратегія орієнтованість на потреби світового ринку постійно вдосконалюється та має багато суттєвих переваг. Розглянемо найважливіші з переваг такої стратегії: 1. Це скорочення операційних витрат та збільшення прибутку компанії, що делегує частину своїх певних функцій (бухгалтерські послуги, IT, PR та маркетинг, call-центр тощо) на аутсорсинг, завдяки якому постійні витрати переходять в змінні, а від цього компанія стає «гнучкішою» та більш конкурентоздатною на ринку товарів та послуг. 2. Аутсорсинг значно економить час і надає компанії можливість розвиватися, також допомагає сконцентруватися на ключових напрямках діяльності компанії та раціональніше витратити людські, фінансові та інформаційні ресурси на виконання адміністративно-операційних завдань. 3. Аутсорсинг – це доступ компанії до професійного штату працівників, орієнтованого на виконання окремих процесів і функцій та найвищу якість виконання завдань, і разом з тим такий персонал не завжди є високооплачуваним. 4. Аутсорсинг надає доступ до іноземних ринків. Чим ближче виробництво розташоване до ринку збуту, тим краще для компанії, оскільки з'являються корисні зв'язки, залучається людський капітал, знання, фінансові ресурси тощо. Такий вид аутсорсингу називається «офшорінг» [2]. 5. Аутсорсинг допомагає компаніям зберегти компактність, оскільки надає можливості мінімізувати штат співробітників компанії і не створювати складну організаційну структуру. Ще аутсорсинг застосовують для реорганізації бізнесу, організацій.

Щодо ризиків, які можуть виникнути у компаній, що віддають частину своїх функцій на виконання аутсорсинговим компаніям, то найбільш вірогідними є загроза витоку важливої інформації та небезпека щодо передачі багатьох важливих функцій компаній. Але в таких країнах, як Австралія, Великобританія, ЄС, Канада, США – де

аутсорсинг виник, впровадився у виробництво, та повсякчасно вдосконалюється, тому ризики майже мінімальні. Аутсорсингові компанії цих країн активно надають свої послуги в світовій бізнес-практиці вже більше сорока років, тому за цей час значно вдосконалено нормативно-правову базу надання аутсорсингових послуг, що де-факто унеможливорює будь-які ризики. Слід звернути увагу, що існує загроза відриву керівного складу компанії від різносторонньої бізнес-практики компанії та ризик навчання «чужих» фахівців компанії замість власного персоналу але й це питання на сьогодні досить швидко вирішують хед-хантери (https://www.profguide.io/professions/head_hunter.html).

Резюмуючи, треба зазначити, що саме аутсорсинг є одним з найбільш поширених засобів підвищення гнучкості бізнес-моделі будь-якої компанії, установи, організації бо делегування частини функцій аутсорсинговим компаніям, з одного боку, дозволяє скоротити витрати, а з іншого – сконцентруватися саме на пріоритетних та інноваційних напрямках діяльності.

Також, варто зазначити, що аутсорсинг – це завжди вигідніше, ніж декілька разових консультації або «найм» консалтингових компаній під певні проекти.

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ– ЯК ВАЖЛИВА КОМПОНЕНТА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

К. В. Спітковська, аспірантка

Реформування системи освіти, пошук нових стратегій удосконалення освітнього процесу стало важливими передумовами використання нових підходів і методів у підвищенні іміджу закладу загальної середньої освіти, його престижу. Особливо це стосується опорних закладів освіти як центрів управління системою освіти в умовах децентралізації.

Встановлено, що потреба формування позитивного іміджу опорного закладу освіти, як і всіх інших, викликана такими причинами: посиленням конкуренції між закладами освіти на ринку освітніх послуг, в умовах якої опорні заклади освіти для реалізації планів свого інноваційного розвитку повинні розробляти і впроваджувати сучасні комунікаційні технології свого утвердження у новій структурі системи управління освітою; складна демографічна ситуація посилює конкуренцію серед освітніх закладів однієї території в боротьбі за набір учнів і збереження контингенту, батьки обирають для навчання дітей заклад, що є «на слуху», чим зумовлюють переповнення закладу, зміну організації освітнього процесу, а це не завжди добре впливає на якість; недостатня увага до створення позитивного іміджу керівників закладів освіти; якщо заклад освіти не працює над створенням власного позитивного іміджу, не веде конструктивної комунікації з громадськістю, то має не тільки недобір учнів, але й інші негативні моменти.

Виявлено, що створення позитивного іміджу закладу освіти підвищує ефективність його діяльності в цілому, дає можливість якнайповніше задовольнити потреби замовників освіти, якими, передусім, є батьки учнів і самі учні. Це стосується як опорних закладів освіти, так і тих, які не мають такого статусу, але

забезпечують якісну освіту в регіоні та територіально доступні. Кожен батько хоче обрати найкращий освітній заклад і згодом не розчаруватись у своєму виборі. З іншого боку, кожен керівник і його педагогічний колектив хочуть, щоб їх заклад виокремлювався з-поміж інших, викликав бажання влаштуватися на роботу або навчатися саме в ньому. Сьогодні при виборі батьками закладу освіти для дітей на перший план виходить імідж (репутація) успішного закладу освіти, який забезпечує якість освітніх послуг, створює комфортні умови для якісного освітнього процесу. Зі сформованим позитивним іміджем заклад освіти за рівних умов стає цікавішим для педагогів, адже може забезпечити їм стабільність і соціальний захист, задоволеність працею та професійний розвиток. Позитивний імідж закладу освіти, особливо опорного, сприяє підвищенню його конкурентоспроможності, залученню альтернативних джерел фінансування, встановлення та розширення партнерських зв'язків, авторитету в місцевій громаді та освітянській спільноті.

МЕРЕЖА ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор
О. Ю. Зуєвич, науковий співробітник*

За даними Державної служби статистики України у 2017/2018 н. р. в Україні функціонувало – 16 200 закладів освіти, в яких навчалось – 3 922 000 учнів, із них у денних закладах – 3 894 000 учнів; вечірніх (змінних) закладах – 28 000 учнів. Свідоцтва про здобуття базової загальної середньої освіти одержали – 329 000 учнів, атестат про здобуття повної загальної середньої освіти одержали – 203 000 учнів [URL:<http://www.ukrstat.gov.ua/>].

У 2018/2019 н. р. в Україні функціонувало – 15 500 закладів освіти за даними Державної служби статистики України, в яких навчалось – 4 042 000 учнів. Із загальної кількості в закладах денної зміни – 4 017 000 учнів; вечірніх (змінних) – 25 000 учнів; свідоцтва про здобуття базової загальної середньої освіти одержали – 345 000 учнів; атестат про здобуття повної загальної середньої освіти одержали – 195 000 учнів (Див додаток А «Заклади загальної середньої освіти України» [URL:<http://www.ukrstat.gov.ua/>]. Упродовж 2017/2019 н. р. відбулося скорочення мережі закладів ЗСО на 700.

На законодавчому рівні з березня 2019 року відбулися зміни у назвах і бланках випускових документів про освіту [2]. 31 березня 2019 року, вперше після завершення початкової школи передбачено документ єдиного зразка – свідоцтво про здобуття початкової освіти, що будуть внесені в єдину державну базу (ЄДЕБО). Для осіб із порушенням зору свідоцтва почнуть виготовляти з використанням шрифту Брайля. Після закінчення 9-го класу з березня 2019 року учні почали одержувати свідоцтва про здобуття базової середньої освіти, а після завершення школи в 11 (12) класі – свідоцтва про здобуття повної загальної середньої освіти натомість атестату формату радянських часів [1i2]. [<https://mon.gov.ua/ua/news/atestat-zminili-na-svidoctvo-dokument-pro-otrimannya-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-matime-inshu-nazvu-takozh-stane->

[dostupnishim-dlya-osib-zporushennyamzoru](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2019-%D0%BF#Text)]. [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2019-%D0%BF#Text>].

Згідно з даними Державної служби статистики України в 2019/2020 н. р. в Україні функціонують – 15 200 закладів освіти, в яких навчалося – 4 138 000 учнів, із них у закладах денної зміни – 4 116 000 учнів; вечірньої зміни – 22 000 учнів. Свідоцтва про здобуття базової загальної середньої освіти одержали – 352 000 учнів, а з повної загальної середньої освіти – 198 000 учнів. За цей навчальний рік знов відбулося скорочення мережі закладів ЗСО на 300. [[URL:http://www.ukrstat.gov.ua/](http://www.ukrstat.gov.ua/)].

Детально розглянемо кількісні статистичні показники мережі закладів освіти ЗСО в 2019 році, а також на дані упродовж календарного, а не навчального року.

У 2019 календарному році загальна кількість шкіл – 14 175, кількість учнів – 3 962 979, кількість вчителів 438 486 [рис. 1].

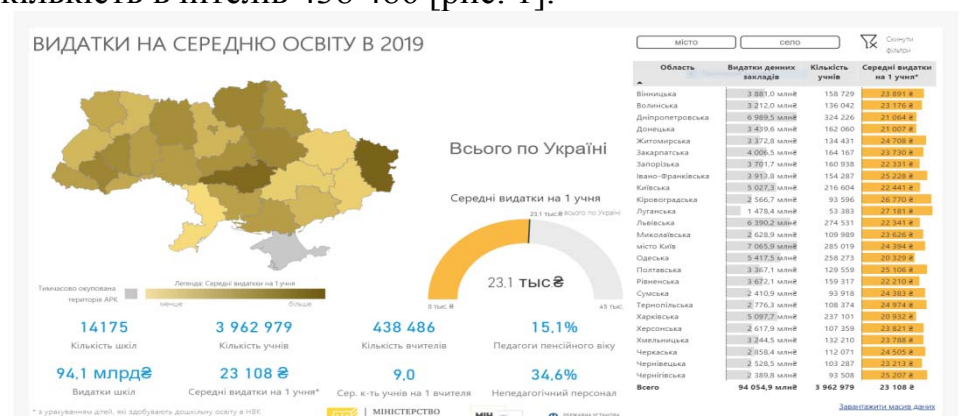


Рис. 1. Кількісні показники загальної середньої освіти за «дашбордом», підготовленим Міністерством фінансів [<https://mof.gov.ua/uk/the-reform-of-education>], без урахування тимчасової окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя.

У 2019 році за даними Міністерства фінансів України найбільша кількість учнів була в Дніпропетровській області – 324 226 осіб, в м. Києві – 285 019 осіб, Львівській області – 274 531 осіб, Одеській області – 258 273 осіб, Харківській області – 237 101 осіб, Київській області – 216 604. У Закарпатській області – 164 167; Донецькій області – 162 060; Запорізькій області – 160 938; Рівненській області – 159 317; Вінницькій області – 158 729; Івано-Франківській області – 154 287; Волинській області – 136 042; Житомирській області – 134 431; Хмельницькій області – 132 210; Полтавській області – 129 559; Черкаській області – 112 071; Миколаївській області – 109 989; Тернопільській області – 108 374; Херсонській області 107 359; Чернівецькій області – 103 287.

Найменша кількість учнів була в таких областях : Сумська область – 93 918; Кіровоградська область – 93 596; Чернігівська область – 93 508; Луганська область – 53 383.

До структури мережі закладів освіти ЗСО належать також заклади освіти різних типів приватної форми власності.

Вивчення стану розвитку приватного сектору освіти свідчить про те, що він розвивається відповідно до Закону України «Про освіту» [ред. 1991 р. відомості Верховної ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451], {Закон втратив чинність на підставі Закону № 2145-VIII від 05.09.2017}, [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>]
«Про загальну середню освіту» [ред. 1991 р. відомості Верховної Ради

України (ВВР), 1999, № 28, ст. 230], {Закон втратив чинність на підставі Закону № 463-IX від 16.01.2020} [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>].

РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

М. М. Малюга, науковий співробітник

Активне створення опорних закладів освіти в Україні, як складника в мережі закладів освіти, розпочалося у 2016/2017 н. р. Так, у вересні 2016 р. налічувалося – 137 опорних закладів освіти та – 360 філій. З 31 січня 2017 р. налічувалося – 178 опорних закладів та – 511 філій. На початок листопада 2017 р. – 450 опорних закладів та – 900 філій; на березень 2018 р. – функціонувало вже 499 опорних закладів і – 966 філій; на 1 травня 2018 р. – 519 опорних закладів та – 976 філій; в червні 2018 р. було вже 530 опорних закладів та 986 філій. У жовтні 2018 р. – 688 опорних закладів та 1209 філій. Станом на 1 лютого 2019 р. функціонувало 767 опорних закладів та 1253 філій; на 1 червня 2019 р. їх вже було 793 та 1284 філій; на 1 вересня 2019 р. – 838 опорних закладів та 1332 філій. На 1 січня 2020 р. їх кількість становила 887 та – 1342 філій.

За оперативною інформацією МОН України на 27.07.2020 р. функціонує 950 опорних закладів освіти та 1 435 філій, у яких навчаються 425 409 учнів. Станом на 27.07.2020 р. мережа опорних закладів зросла на 19,8 % порівняно зі станом на 01.06.2019 р., кількість філій – на 11,8 % (див. рис. 1).

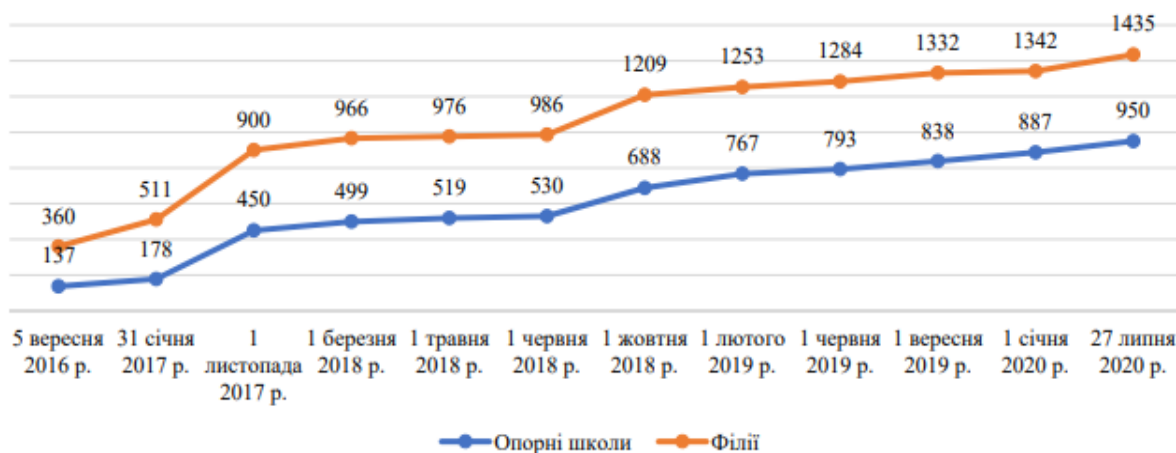


Рис. 1. Динаміка розвитку мережі опорних закладів освіти і філій в Україні (2016/2017–2019/2020 н. р.), одиниць (побудовано за даними Директорату шкільної освіти Міністерства освіти і науки України)

[URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>].

Лідерами за кількістю опорних закладів є Кіровоградська (78), Житомирська (69), Полтавська (67) та Львівська (66) області. Найменша кількість опорних шкіл спостерігається у Івано-Франківській (14), Чернівецькій (15) та Луганській (17)

областях. У 2020 році з'явилися перші опорні заклади у Закарпатській області, яких на 27.07.2020 р. вже налічувалося 9 (рис.2).



Рис. 2. Кількість опорних шкіл у областях України (станом на 24.07.2020 р.), одиниць (побудовано за даними Директорату шкільної освіти Міністерства освіти і науки України)

[<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>].

МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0118U003359

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище.

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

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИКА ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ»

Ю. О. Жук, доктор пед. наук, доцент

Уперше:

- *розроблено* модель державної підсумкової атестації випускників гімназії на засадах зовнішнього незалежного оцінювання (запропоновано кілька варіантів реалізації);
- *виявлено та схарактеризовано* тенденції у зміні традиційних уявлень і практики проведення підсумкового випробування здобувачів базової середньої освіти у країнах-членах ОЕСД, що покладено в основу обґрунтування необхідності перегляду організаційних форм проведення ДПА здобувачів базової освіти (основної школи або гімназії в Україні); *виявлено і доведено*, що найбільш сильний вплив спричинюють чинники, які характеризують психоемоційний стан здобувачів, а також домінуючі уявлення про поведінку під час атестації та обмеження вимірювальних можливостей тестів;
- *обґрунтовано*, що вибір тієї чи іншої концептуальної моделі ДПА здобувачів базової загальної середньої освіти цілком визначається метою її проведення, яка, у свою чергу, виступає критеріальною основою для визначення організаційних засад ДПА;
- *здійснено* теоретико-аналітичне *обґрунтування* можливих моделей реалізації підсумкового оцінювання (ДПА) учнів гімназій в умовах дистанційних форм організації освітнього процесу під час карантинних обмежень з метою формулювання пропозицій державним органам щодо реалізації освітньої політики в нових умовах;
- *визначено* структурно-методологічні критерії аналізу різних типів досліджень (тематичний, цільовий, вибірковий, організаційний, методичний, аналітичний, результативний);
- *експериментально доведено* наявність слабкої узгодженості думок респондентів однієї вікової групи щодо визначення значущості причин недоцільності

введення ДПА в формі ЗНО здобувачів основної школи, що свідчить про відсутність значної залежності вікових відмінностей вчителів на їх погляди щодо запровадження змін у процедурах проведення ДПА;

- *експериментально доведено*, що послідовність завдань істотно не впливає на результати тестування; а структура тесту, а саме – співвідношення різних типів тестових завдань в тесті, є одним із чинників, які впливають на результати тестування;

- *експериментально доведено*, що порядок розміщення завдань у тесті з біології за зростанням рівня складності тестових завдань або відповідно до логіки вивчення предмета не впливає на результативні показники виконання тесту, водночас результати суттєво залежать від профільної спеціалізації старшокласників. Залежність результативних показників виконання тестів від профільної спеціалізації учнів свідчить про те, що тести різної конфігурації виконують свою основну функцію – визначення рівня навчальних досягнень старшокласників у тому фрагменті навчального предмета, на оцінювання якого спрямовано зміст і складність тесту;

- *експериментально доведено* залежність результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти з географії від форми тестових завдань: виявлено, що зсув результатів оцінювання на користь тесту із завданнями закритого типу склав 51,5%; тестові завдання з картою закритого типу є простішими для здобувачів освіти, ніж тестові завдання з картою відкритого типу; результати моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти лише на 12-17% залежали від самого здобувача освіти і на 5-23% від тестового завдання, все інше – вплив не врахованих показників; використання в тестах разом завдань закритого і відкритого типів дає об'єктивніші дані щодо рівня навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти; якщо надійність тесту змінюється на 70%, то зсув результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти на користь тесту із завданнями закритого типу збільшується на 22%, а на користь тесту із завданнями відкритого типу – на 13%.

Удосконалено:

- *процедури та інструментарій* для різних моделей організації ДПА на основі врахування пізнавальних інтересів здобувачів базової середньої освіти та особливостей освітньої програми закладу загальної середньої освіти;

- *підходи* до підсумкового оцінювання результатів навчання випускників гімназії завдяки комбінованій системі оцінювання навчальних досягнень учнів за кількома параметрами (результати внутрішнього педагогічного контролю, державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання);

- *організаційні підходи* до проведення ДПА здобувачів гімназій у форматі зовнішнього незалежного оцінювання шляхом формування низки організаційних моделей, зміни суб'єктів проведення ДПА, кількості навчальних предметів тощо;

- *методичні підходи* щодо аналізу та інтерпретації результатів проведеного емпіричного дослідження вагомості впливу окремих ознак особистісно-демографічного характеру респондентів (учнів, вчителів, директорів шкіл, методистів) на сприйняття й оцінку ними різноманітні складових концептуальної моделі проведення ДПА у формі ЗНО здобувачів базової загальної середньої освіти;

- *формулювання* сукупності принципів ДПА як підсумкового оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти у формі ЗНО;

- *обґрунтування* організаційно-методичних аспектів запровадження ЗНО як технології реалізації підсумкового оцінювання випускників гімназій, зокрема шляхом виокремлення та систематизації слабких моментів та суперечностей чинної концептуальної моделі її реалізації;

- *методику аналізу* в аспекті методології оцінювання дослідження, пов'язані з використанням ІКТ в шкільній освіті за типологічними ознаками та структурно-методологічними критеріями, результати якого систематизовано в матриці методологічного аналізу різних типів досліджень щодо використання ІКТ у шкільній освіті.

Подальшого розвитку набули:

- *методичні та нормотворчі засади* організації державної підсумкової атестації у вигляді методичних рекомендацій із проведення й оцінювання результатів навчання випускників гімназії, видів і форм організації контролю успішності учнів з урахуванням їхніх навчальних досягнень, методів стандартизованого оцінювання результатів навчання учнів на засадах адаптивного навчання;

- *уявлення* про причини негативного ставлення основних учасників освітнього процесу (вчителів і учнів 9 класів) до ідеї проведення ДПА у форматі ЗНО;

- *бачення* способів проведення ДПА здобувачів основної та повної загальної середньої освіти шляхом теоретико-аналітичного обґрунтування можливих моделей реалізації підсумкового оцінювання (ДПА) учнів гімназій в умовах дистанційних форм організації освітнього процесу під час карантинних обмежень з метою формулювання пропозицій державним органам щодо реалізації освітньої політики в нових умовах;

- *обґрунтування* необхідності підвищення мотивації здобувача базової освіти до складання ДПА, що можливе за умови визначення важливості її результату для планування подальшої освітньої траєкторії учня.

ПРО МОЖЛИВИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ

*О. І. Ляшенко, доктор пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Система педагогічного контролю навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти передбачає різні форми оцінювання результатів навчання. Особливе місце серед них займає підсумкове оцінювання, зокрема державна підсумкова атестація (ДПА). Проведення ДПА у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), передбачене до реалізації ближчим часом, вимагає перегляду підходів до оцінювання результатів навчання випускників гімназії. Насамперед це пов'язано з об'єктивацією контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, який упродовж кількох років глибинно спостерігав за учбовим поступом учня, оцінював його успішність у навчанні, урахував різні фактори, що впливають на оцінку, зважав на пізнавальні можливості і психологічні особливості дитини тощо. Водночас результати ДПА дають можливість об'єктивно, неупереджено оцінити здобутки учня, його реальний

навчальний потенціал у рівних екзаменаційних умовах для всіх. Тому продуктивнішим, на нашу думку, в об'єктивному оцінюванні навчальних досягнень випускників гімназії було б поєднання цих двох контрольних-оцінювальних технологій в підсумковому результаті навчання.

Одним з таких шляхів може бути комплексна оцінка випускника гімназії на основі результатів ДПА у формі незалежного оцінювання й оцінки вчителя з урахуванням вагових коефіцієнтів. Наприклад, у пропорції 50/50, 60/40 або 70/30. Розрахунок підсумкового балу в найпростішому варіанті може робитися як середнє арифметичне результату ДПА й оцінки вчителя з урахуванням вагових коефіцієнтів; у більш складному варіанті – з урахуванням розбіжностей між цими балами за спеціальною формулою або методом шкалування. Такий підхід підвищить довіру до вчителя і закладу освіти, знівелює стресові впливи на оцінювання в умовах ЗНО або упереджену суб'єктивність учителя в оцінюванні навчальних досягнень учня.

Крім того, у підсумковому оцінюванні результатів навчання може також бути використана рейтингова шкала за певним нормативом побудови. Наприклад, якщо ДПА складається з п'яти іспитів, то за 12-бальною шкалою максимально можлива сума балів ДПА дорівнює 60; так само максимально можлива сума балів вчителя також дорівнює 60. З урахуванням вагових коефіцієнтів максимальна підсумкова оцінка також дорівнює 60. Тоді за певним нормативом можна побудувати чотирирівневу шкалу: А-рівень – понад 90 % від максимально можливої суми балів (понад 54 бали); Б-рівень – 75-90 % від максимально можливої суми балів (від 45 до 53,9 балів); В-рівень – 50-75 % від максимально можливої суми балів (від 30 до 44,9 балів); Г-рівень – менше 50 % (тобто менше 30 балів).

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т. О. Лукіна, доктор наук з держ. управління, професор

Проведення державної підсумкової атестації (ДПА) або різноманітних випускних іспитів здобувачів освіти давно стало звичним явищем в усьому світі, але предметом уваги вчених останніми роками все частіше виступають питання, що пов'язані із виявленням сукупності функцій, на реалізацію яких має бути спрямоване запровадження випускових випробувань, дослідження позитивних і негативних впливів випробувань на результати навчання учнів, на успішність просування школярів на вищі рівні освіти та інші проблеми.

У процесі розробки та обґрунтування організаційних моделей ДПА у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) здобувачів базової середньої освіти в Україні на основі узагальнення зарубіжного досвіду та аналізу особливостей вітчизняної системи освіти нами було доведено необхідність формування концептуальної основи таких випробувань, виходячи із основної мети їх проведення, способу використання результатів та визначення переліку функцій, на реалізацію яких має бути спрямована ця технологія.

Функції ДПА мають визначатися, виходячи з цілей освіти та віддзеркалювати цілі й завдання її проведення на тому чи іншому рівні освіти. На реалізацію функцій ДПА спрямовуються всі наступні процедури та визначається система принципів її реалізації. Залежно від цілей проведення ДПА на тому чи іншому освітньому рівні та завдань, які вона покликана вирішувати, змістове наповнення та характер реалізації кожної із зазначених функцій ДПА може відрізнятись.

ДПА здобувачів базової середньої освіти, як і більшість різноманітних екзаменів, покликана виконувати низку наступних функцій: політичну, управлінську, сертифікаційну, селективну або функцію відбору, контролюючу, діагностичну, функцію оцінки або оціночну, інформаційну, мотиваційну та функцію легітимізації членства у світовому суспільстві.

Доволі незвичними для вітчизняної освітньої спільноти виявилися політична функція, або функція формування політики у системі загальної середньої освіти, та функція легітимізації членства у світовому суспільстві. Політична функція, що виконує ДПА, проявляється у тому, якою мірою процедури проведення ДПА та використання результатів її складання гарантують і захищають конституційні права людини на рівний доступ до освіти відповідно до чинного законодавства.

Функція легітимізації членства у світовому суспільстві, яку виконує ДПА, сприяє формуванню ідеї уніфікації вимог і процедур оцінювання досягнутих результатів навчання. Найбільшою мірою вона проявляється на рівні вищої освіти, але набуває актуальності й на рівні базової середньої освіти через посилення обсягів міграції населення та глобалізації освітнього простору.

СФОРМОВАНІСТЬ В УЧНІВ ДЕВ'ЯТОГО КЛАСУ КОНЦЕПТУ «ТЕСТ» В ПРОСТОРІ ЦІЛЕЙ ОЦІНЮВАННЯ

Ю. О. Жук, доктор пед. наук, доцент

В Україні сьогодні відсутній досвід стандартизованого оцінювання випускників гімназії в формі ЗНО. Питання про перенесення досвіду, накопиченого в процесі використання ЗНО (централізованого тестування «з високими ставками») для оцінювання результатів навчання випускників середньої школи, на процеси і результати подібної форми оцінювання на освітньому рівні 9 класу, наш погляд, є проблематичним. Очевидно, подібний досвід відсутній як у учнів, так і у вчителів. Однак, у них сформувалася власна думка щодо способів, форм і методів оцінювання «в класі» як невід'ємної частини навчального процесу. Можна припустити, що це думка зміниться після впровадження ДПА в формі ЗНО в гімназіях України. З метою визначення ступеня цієї зміни нами було проведено експериментальне дослідження характерних особливостей особистісного ставлення дев'ятикласників до оцінювання в форматі тестів станом на сьогодні.

Для визначення структури концепту «тест» ми використовували метод семантичного диференціала (СД) як такий, що дає можливість кількісно оцінювати рівень сформованості в учнів системи понять, на яких базується обізнана діяльність учнів у ситуації «оцінювання». Метод СД дозволив здійснити аналіз семантичних

полів чотирьох педагогічних понять («тест», «знання», «уміння», «навички»), тобто такої структури понять, яка визначає форму та цільову функцію оцінювання. Відносно кожного поняття в наведеному списку учень має лише загальне представлення і тому використання методу прямого анкетування не може, на наш погляд, дати надійні результати виміру особистісного відношення учнів до зазначених понять.

Обробка результатів опитування методами факторного та регресійного аналізу дозволило отримати моделі залежності рівня сформованості ставлення учнів до концепту «тест» (Y) від рівня сформованості понять «уміння» (X1), «знання» (X2), «навички» (X3).

Для всіх учасників опитування:

$$y = 0,307 + 1,10x_1 - 0,782x_2 + 0,133x_3; R^2 = 0,5372$$

Для дівчат:

$$y = 0,174 + 0,653x_1 - 0,755x_2 + 0,666x_3; R^2 = 0,4888$$

Для хлопців:

$$y = 0,421 + 0,534x_1 - 0,358x_2 + 0,263x_3; R^2 = 0,3895$$

Передбачається проведення дослідження десятикласників, які будуть мати досвід складання ДПА в формі ЗНО, для визначення змін в особистісному ставленні до концепту «тест» в просторі понять цілей оцінювання з використанням той самої методики.

ВПЛИВ КОМПОЗИЦІЇ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ У ТЕСТІ З БІОЛОГІЇ НА РЕЗУЛЬТАТИ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. С. Ващенко, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Відповідно до завдань, визначених у Законі України «Про освіту» актуальною постає проблема дослідження особливостей проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників базової школи, гімназії. Як показує світова та українська практика, найбільш раціональним методом оцінювання результативності навчальної діяльності здобувачів освіти є використання тестових технологій, які є засобом контролю результативності навчального процесу, забезпечують об'єктивність і технологічну зручність оцінювання. Специфіка тестів полягає в тому, що інтерпретація результатів оцінювання здійснюється на підставі результативних показників, здобутих у процесі тестування, що зумовлює необхідність дослідження чинників, які впливають на ці показники. До таких чинників, разом із багатьма іншими, можна віднести композицію тестових завдань, форми тестових завдань та порядку розміщення завдань у тесті, освітній рівень випробовуваних і профільна спеціалізація класів. Викладене вище зумовлює необхідність експериментально дослідити, як саме порядок розміщення завдань у тесті впливають на результативні показники тестування учнів з урахуванням їх профільної

спеціалізації. Більшість авторів стверджують, що в процесі конструювання тесту необхідно дотримуватися правила послідовного зростання складності тестових завдань. Зменшення результативності виконання тесту в міру його вирішення пояснюється послідовним збільшенням складності ТЗ, розташованих ближче до кінця тесту. Однак, цьому можна дати й інше пояснення, а саме: а) накопичення випробуванням втоми в процесі послідовного просування у виконанні тестових завдань, б) усвідомлення випробуванням наростання дефіциту часу, відведеного на виконання тесту, що є значним чинником відволікання. Використання критеріально-орієнтованих авторських тестів для отримання оцінки щодо рівня навчальних досягнень учнів ускладнюється тим, що процес створення учителем авторського тесту з урахуванням правила обов'язкового зростання складності ТЗ базується на суб'єктивній оцінці вчителем складності ТЗ. Структурування композиції тесту відповідно до логіки вивчення предмета має, на нашу думку, низку переваг: а) необов'язковість суб'єктивного оцінювання відносної складності ТЗ, б) допомагає учню додатково засвоїти логіку досліджуваного фрагмента. Проведені експериментальні дослідження на освітньому рівні старших класів закладу загальної середньої освіти показали, що результативний показник рівня навчальних досягнень учнів при використанні тестів, структурованих відповідно до логіки вивчення навчального матеріалу, статистично не відрізняється від результативного показника, отриманого при використанні тестів, композиція яких передбачає послідовне ускладнення тестових завдань. Залежність результативних показників виконання тестів від спеціалізації свідчить про те, що тести різної композиції виконують свою основну функцію – визначення рівня навчальних досягнень старшокласників у тому фрагменті навчального предмета, на оцінювання якого спрямовано зміст і складність тесту.

ПРЕДИКТОРИ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ СКЛАДНОСТІ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

А. В. Гривко, кандидат пед. наук

Однією із характеристик, що визначає структуру тесту і пов'язана з можливістю диференціювати результати тестування за рівнем навчальних досягнень здобувачів освіти, є складність тестових завдань. Параметри складності тестових завдань, як і тесту загалом, визначаються за результатами тестування, однак ця характеристика є прогнозованою.

З'ясовано, що зі складністю тесту здебільшого пов'язують вибір форм тестових завдань. Водночас експериментально доведено, що одні учні краще виконують закриті завдання й гірше – відкриті, а інші – навпаки, успішніше пишуть тести з відкритими, аніж із закритими завданнями, тому тест, конструйований із завдань одного формату, може бути причиною погіршення результатів певної категорії тестованих (Бріджмен Б., Морган Р. та ін.). У зв'язку з цим *обґрунтовано* доцільність конструювання поліморфних тестів як багатовимірного інструментарію для оцінювання знань учнів із різними здібностями та когнітивними моделями пізнання,

що передбачає включення до тесту відкритих завдань для підвищення діагностичної достовірності результатів тестування за умови певного співвідношення кількості відкритих і закритих завдань.

Доведено, що паралельні за змістом і формою завдання в двох варіантах тесту, спрямовані на перевірку засвоєння одного й того самого елемента навчального матеріалу, але засобами різного мовно-операційного матеріалу (використання різних лексем, словосполучень і речень на застосування теоретичних знань), можуть різнитися показниками складності, зумовленими змістово-смісловими характеристиками мовного оформлення завдань (логічність, послідовність викладу, зв'язність тощо), мовною складністю формулювань (лексичною, синтаксичною) та рівнем якості мовного оформлення (мовних і мовленнєвих неточностей).

Розкрито, що засобами форми завдання й мовного оформлення його здійснюється програмування способу опрацювання матеріалу, що визначає когнітивну складність завдання. Операційно-діяльнісний компонент складності тестового завдання характеризується числом і характером операцій, які необхідно здійснити в процесі виконання завдання. Складність таких операцій визначається відповідним «поведінковим виміром вирішення проблем» або «виміром навиків», що співвідноситься з таксономією рівнів (або категорій) когнітивних дій (наприклад, за таксономією Блума (Bloom's taxonomy); системою глибини знань Н. Веба (Webb's Depth of Knowledge system); рамкою Тесту всебічного оцінювання у Флориді (Florida Comprehensive Assessment Test – FCAT); рамкою «TIMSS Advanced» та ін.)

З'ясовано, що зміна послідовності завдань у тесті також може впливати на зміну його складності в межах 5%, що в разі масштабного тестування відчутно впливатиме на результати великої кількості студентів, тому в такій ситуації оцінювання можливості випадкового упорядкування завдань у тесті необхідно уникати.

Виснувано, що операційно-діялісна складність виконання завдань регулюється програмованим числом когнітивних операцій у формі завдання, формулюванні завдання, супровідному матеріалі до завдання, у формі відповіді й зміні послідовності завдань (в разі масштабного нормативно-орієнтованого тестування): різними за складністю можуть бути не лише завдання різних форм, а й завдання, подані в одній і тій самій формі за наявністю/відсутністю і характером додаткового операційного матеріалу – речення, тексту, схеми тощо.

НАПРЯМИ ТА УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

С. Г. Головка, кандидат іст. наук

Узагальнення результатів дослідження проблеми удосконалення державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти дало можливість визначити основні напрями його інституалізації як сертифікаційного оцінювання у формі зовнішнього незалежного оцінювання:

– як інструменту оцінювання результатів навчання учнів гімназії;

– як інструменту моніторингу навчальних досягнень здобувачів на завершальному етапі здобуття базової середньої освіти, механізму управління її якістю та забезпечення усвідомленого вибору спрямування подальшої профільної освіти;

– як механізму реалізації конкурсного принципу переходу здобувачів з одного рівня освіти на інший (зокрема, з гімназії до академічного або професійного ліцею).

Ключовими умовами цього процесу визначено:

– удосконалення нормативно-правового забезпечення реалізації державного підсумкового оцінювання в формі незалежного зовнішнього оцінювання, визначення чітких регулятивних норм, спрямованих на реалізацію ідеї завершення гімназійної освіти іспитами, після складання яких випускники отримують відповідні сертифікати;

– забезпечення державних гарантій дотримання конституційного права особи на освіту, оскільки сертифікаційне оцінювання пов'язане з конкурсними переходами з одного рівня освіти на інший;

– створення комфортного психологічного середовища для здобувачів базової освіти, які беруть участь у сертифікаційному оцінюванні, з урахуванням їхніх освітньо-вікових особливостей, забезпечення позитивного емоційно-ціннісного сприйняття (адаптація до процедур державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання, відпрацювання навичок самоорганізації і самоконтролю, вольової саморегуляції, розвиток уваги, пам'яті, мислення);

– систематичне використання тестових завдань для поточного контролю з метою формування в учнів навичок роботи з основними типами та формами завдань, що використовуються під час зовнішнього незалежного оцінювання, організація тематичного оцінювання у тестовій формі, глибока рівнева диференціація навчання;

– розроблення та запровадження дидактичних систем, що органічно поєднують можливості традиційного підручника, електронних засобів навчального призначення, електронних освітніх ресурсів, методів активного навчання (сторітелінг), формують у здобувачів гімназійної освіти навички приймати обґрунтовані рішення в умовах підвищеного напруження та обмеженого часу на вирішення завдань.

МЕХАНІЗМИ ТА УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ФОРМ СЕРТИФІКАЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

С. О. Науменко, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Глобальні виклики сучасного світу зумовлюють кардинальні зміни освітньої галузі, зокрема, й процедур сертифікаційного оцінювання. У 2020 р. в багатьох країнах, зокрема, й в Україні, були відмінені державні іспити на етапі завершення базової середньої освіти. Іспити на рівні повної загальної середньої освіти, які є конкурсними (вступними у заклади вищої освіти), проводилися з використанням нових технологій. Наприклад, у Великій Британії підсумкова державна атестація здобувачів базової (General Certificate of Secondary Education) та повної загальної середньої освіти (A-Level) передбачала розрахунок балів Центром управління кваліфікаціями й іспитами (The Office of Qualifications and Examinations Regulation)

на основі оцінок вчителів та прогнозованих оцінок за іспит. При цьому враховувалися такі показники навчально-пізнавальних досягнень кожного здобувача освіти, як прогнозована вчителем оцінка (оцінка, яку, на думку педагога, отримав би здобувач освіти на іспиті), результати пробних іспитів, накопичувальна оцінка за уроки та домашні завдання, будь-які інші оцінки, загальний прогрес упродовж курсу, рейтинг здобувача освіти в закладі загальної середньої освіти за успішністю тощо. У Гонконгу результати сертифікаційних іспитів здобувачів середньої освіти (Hong Kong's Diploma of Secondary Education) разом із їхніми шкільними балами порівнювалися Гонконгівським центром іспитів та оцінювання з метою розроблення прогнозовної моделі оцінювання.

Перспективним в умовах широкого запровадження дистанційного навчання є проведення сертифікаційного оцінювання в закладах загальної середньої освіти в онлайн форматі та акумулювання результатів державної підсумкової атестації на Національній освітній електронній платформі з метою їх використання для виявлення недоліків у функціонуванні системи освіти та визначення напрямів її удосконалення.

Світові тенденції зміни методології і процедур реалізації державної підсумкової атестації на етапі завершення базової середньої освіти є актуальними й для України. Має змінитися її мета, розширитися функції від механізму встановлення відповідності освітніх результатів випускників гімназії вимогам Державного стандарту до інструменту виявлення об'єктивної інформації про пізнавальні можливості кожного здобувача та сертифікаційного оцінювання його здобутків.

Основними перешкодами проведення в Україні зовнішнього незалежного оцінювання в новому онлайн форматі є недостатній рівень забезпечення учасників тестування комп'ютерною технікою з відповідними технічними характеристиками, відсутність швидкісного інтернету в деяких населених пунктах та закладах загальної середньої освіти, низький рівень цифрової грамотності населення.

ПРО ВПЛИВ ФОРМАТІВ ТЕСТІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Л. П. Дворецька, науковий співробітник

Форматом тесту вважатимемо спосіб впорядкування, організації тесту за використаними формами тестових завдань. Виокремимо три формати тесту: відкритий (далі – ВФ), змішаний (далі – ЗмФ) та закритий (далі – ЗФ). Формат будь-якого тесту детально описують у специфікації, оскільки існує різноманіття форм тестових завдань та способів їхнього впорядкування в тест.

У рамках експерименту, відповідно до програми з математики для учнів сьомого класу, укладено авторський підсумковий тест, який представлено у трьох форматах: ЗФ (усі завдання з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох її варіантів (далі – ВОВ)), ЗмФ (перша половина завдань тесту з ВОВ, друга – завдання з розгорнутою відповіддю), ВФ (усі завдання з розгорнутою відповіддю). Кожне

завдання оцінювалося 1 балом. Завдання виконували очно 198 учнів протягом одного уроку. З них 63 працювали з тестом ЗФ, 70 – ЗмФ і 65 – ВФ. Контингенти класів було фрагментовано вчителями за ознакою «рівень навчальних досягнень учня», а саме: низький, середній, достатній та високий. Кожну вибірку учнів одного рівня навчальних досягнень розділено на три групи. Перша – учні, які виконували завдання тесту ЗФ, друга – учні, які виконували відповідні завдання тесту ЗмФ, третя – учні, які виконували завдання тесту ВФ.

Порівняння середнього тестового балу результатів учнів на кожному з чотирьох рівнів навчальних досягнень за виконання тестів трьох форматів свідчить про те, що найвищі результати отримали учні, які виконували завдання тесту ЗФ, а найнижчі результати в учнів, які виконували завдання ВФ (окрім учнів на низькому рівні навчальних досягнень). Порівняння результатів учнів за виконання завдань тесту ЗФ і ЗмФ, ЗФ і ВФ на кожному рівні навчальних досягнень за U-критерієм Манна-Уїтні дозволило встановити статистичну значимість отриманих результатів. З'ясовано таке.

1. Учні, які виконували завдання тесту ЗФ не продемонстрували статистично значимо вищих результатів, на кожному з рівнів навчальних досягнень, ніж учні, які виконували завдання тесту ЗмФ.

2. Учні, які виконували завдання тесту ЗФ, продемонстрували статистично значимо вищий результат, ніж учні, які розв'язували відповідні завдання тесту ВФ і на середньому рівні навчальних досягнень ($\rho \leq 0,01$), і на достатньому рівні навчальних досягнень ($\rho \leq 0,05$), і на високому рівні навчальних досягнень [$(\rho \leq 0,05)$]. Попри те, що $u_{\text{емп.}} = 76,5 > 18 = u_{\text{кр.}}$ для $\rho = 0,01$ і $u_{\text{емп.}} = 76,5 > 26 = u_{\text{кр.}}$ для $\rho = 0,05$; $u_{\text{емп.2}} = 25,5 \leq 26 = u_{\text{кр.}}$].

Зазначимо, що тести ЗФ мають обмеження щодо перевірки уміння учнів доводити тотожності, нерівності, твердження, звужуючи як змістовий, так і когнітивний домени підсумкового тесту. Попри певний позитивний імпресінг, який викликають в учнів ЗФ і ЗмФ підсумкових тестів з математики, використання цих форматів знижує якість оцінювання. Для зменшення такого впливу тестові компанії розробляють й адмініструють стандартизовані тести.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0118U003362

Роки виконання: 01.01.2018–31.12.2020

Назва пріоритетного напрямку: Науки про життя, нові технології профілактики та лікування найпоширеніших захворювань.

Науковий керівник: Туташинський В. І., кандидат педагогічних наук, завідувач відділу технологічної освіти.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ»

В.І. Туташинський, кандидат пед. наук

Уперше розроблено:

– зміст навчання учнів професійного ліцею технологіям «Індустрії 4.0»(інтернет речей, застосування аналітики великих даних, нанотехнології, 3-D друк та інші адитивні технології);

– нові підходи щодо формування змісту навчальних програм та навчальних посібників спецкурсів технологічного профілю для учнів професійного ліцею: зміст спецкурсів має забезпечити їх багатоцільове використання за умов очного, дистанційного та змішаного навчання у різних типах закладів загальної середньої освіти (в комплекті з профільним предметом і самостійно, у позакласній роботі, окремими частинами тощо); врахування особливостей діяльності фахівців в галузі техніки; проектування змісту на основі сформульованих інноваційних ідей (наприклад: технічну творчість учнів у змісті спецкурсу слід подавати у вигляді основних видів технічної творчості фахівців, диференційованих до рівня підготовки учнів;

– методику компетентісно орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї за змістом розроблених і експериментально апробованих спецкурсів «Проектування об'єктів техніки», «Художнє проектування», «Проектування виробів в етностилі», «Технології сучасного виробництва»;

– педагогічні умови ефективної реалізації змісту спецкурсів у процесі профільного навчання технологій учнів професійного ліцею;

– технологію проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у професійному ліцеї;

– інтеграційний підхід до проектування варіативного складника змісту профільної технологічної освіти;

- методику експериментального апробування навчальних програм та посібників для спецкурсів технологічного профілю;

- способи визначення рівня сформованості проєктно-технологічної компетентності учнів;
- методику проведення індивідуально зорієнтованих майстер-класів для розроблення і виконання проєктів учнями.

Набули подальшого розвитку шляхи і способи використання критеріїв добору змісту навчальних посібників спецкурсів для профільного навчання технологій.

Проведено експериментальне апробування навчальних програм та посібників для спецкурсів технологічного профілю, що забезпечило отримання достовірних кількісних і якісних результатів щодо формування проєктно-технологічної компетентності учнів.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

В.І. Туташинський, кандидат пед. наук

Розвиток освіти в Україні вимагає нового змісту, сучасних методик та педагогічних технологій, які забезпечують формування компетентної, творчої особистості, здатної до свідомого вибору свого життєвого і професійного шляху та ефективної діяльності.

В умовах швидкої зміни і поширення технологій у всіх сферах життя загальноосвітні та професійні навчальні заклади повинні забезпечити підготовку випускників до активної життєдіяльності у високотехнологічному суспільстві й забезпечити збереження й примноження культурних цінностей українського народу.

Система загальної середньої освіти має стати більш диференційованою, надавати можливість вибору предметів і профілів навчання, спецкурсів та факультативів, створювати умови для розвитку особистості за індивідуальною освітньою траєкторією.

Перед освітою також постають нові виклики, пов'язані з необхідністю широкого запровадження дистанційної та очно-дистанційної освіти, зміною усталених форм, методів і засобів навчання.

Для вирішення актуальних завдань розвитку освіти необхідне нове науково-методичне й навчальне забезпечення. З цією метою на сучасних методологічних засадах спроектовано нові навчальні програми для профільного навчання, а також спецкурсів технологічного профілю, розроблено інноваційні педагогічні технології та відповідні посібники.

В останній розробці відділу технологічної освіти – методичному посібнику «Методика компетентісно орієнтованого навчання технологій» (автори: В.І. Туташинський, А.М. Тарара, Т. С. Мачача, В.В. Вдовченко) показано орієнтири формування проєктно-технологічної компетентності, напрямки профільного навчання технологій та розкрито особливості профільного навчання технологій за змістом спецкурсів «Проектування і конструювання об'єктів техніки», «Художнє проектування», «Проектування виробів в етностилі», «Технології сучасного

виробництва», навчальні програми яких апробовано в експериментальних закладах освіти України.

У методичному посібнику розкриваються новітні форми і методи технологічної освіти, складові педагогічних технологій, що забезпечують формування ключових, галузевої та предметної компетентностей.

Методичний посібник адресується вчителям, які викладають предмети за вибором і спецкурси технологічного профілю в професійних та академічних ліцеях, загальноосвітніх школах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, міжшкільних ресурсних центрах, а також методистам з технологічної освіти закладів післядипломної педагогічної освіти, студентам, аспірантам і науково-педагогічним працівникам педагогічних університетів.

НОВА МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*А. М. Тарара, кандидат фіз.-мат. наук, старший науковий співробітник
І. А. Сушко, викладач Київського національного торгово-економічного університету*

Ураховуючи мету профільного навчання старшокласників за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», потрібен принципово новий підхід до реалізації змісту у навчальному процесі, нова методика навчання. Таку методику навчання розроблено автором спецкурсу. Її сутність наступна. 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 вчителі мають передбачити діяльність учнів за принципом діяльності виробничих конструкторського бюро, відділу технолога, експериментально макетного цеху, презентаційної зали. Використовується також ділова рольова гра «Конструкторське бюро».

Зазначений підхід до реалізації спецкурсу сприяє створенню на заняттях навчального середовища наближеного до виробничого. Як показала практика, особливо ефективними були заняття, які проходили у формі ділової рольової гри. Сутність такої творчої діяльності полягає в тому, що кожен учень вибирає собі в грі певну творчу роль: проектувальника, конструктора, технолога, керівника гри. За бажанням учні міняються ролями. Велике значення має наявність у діловій грі ролей, що імітує творчу технічну діяльність фахівців професійного рівня.

За рахунок створення на заняттях навчального середовища наближеного до виробничого значно зростає ефективність реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» в навчальному процесі. Зазначене вище

обумовлено тим, що в учнів виникає значна зацікавленість в оволодінні теоретичними знаннями й практичними навичками з основ проектування й конструювання виробів, в ґрунтовному ознайомленні з особливостями діяльності відповідних фахівців на виробництві, їх обов'язками тощо. Кожен учень відчуває особисту відповідальність за виконання ним в діловій грі обов'язків проєктувальника, конструктора, раціоналізатора, технолога і т.ін. В учнів на першому плані стоїть ціннісне ставлення до результатів своєї навчальної діяльності. Кожен учень був переконаний, що засвоєні ним знання, вміння й навички з технічної творчості, сформований рівень проєктно-технологічної компетентності будуть потрібні йому в майбутній професії, яку він отримає шляхом вступу до вузу інженерно-технічного спрямування. Це значно стимулює бажання учнів знайомитися з виробництвом, особливостями діяльності фахівців в галузі проектування і конструювання об'єктів техніки.

АВТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ТА ГАЛУЗЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Т. С. Мачача, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Практика формування ключових та галузевої проєктно-технологічної компетентностей свідчить, що це актуальне завдання неможливо ефективно реалізовувати в межах класно-урочного навчання технологій та ще й лише за одну навчальну годину на тиждень.

Упровадження дистанційного навчання в межах технологічної освітньої галузі – це передусім процес зміни форм навчання. Це фактичний перехід від традиційної класно-урочної форми навчання до регульованої форми компетентісно орієнтованого проєктно-технологічного навчання.

У класно-урочній системі навчання урок відбувається за розкладом в класних приміщеннях, навчальних майстернях і триває 45 хвилин, у цілому розрахований на середнього учня, бо в його межах неможливо здійснити диференційоване та індивідуальне навчання. Педагогічна технологія проєктно-технологічного змішаного навчання реалізовується за змішаною формою – в класних приміщеннях, навчальних майстернях та дистанційно, зокрема в домашніх умовах, а в умовах карантину – лише дистанційно.

Педагогічна технологія проєктно-технологічного змішаного навчання реалізовується регламентовано за алгоритмом цілісної проєктно-технологічної діяльності з елементами змішаного навчання та з урахуванням індивідуального темпу навчання кожного учня, послідовного оволодіння і реалізації ним способів та етапів цієї діяльності. Для ефективно організації змішаного й дистанційного навчання важливими є знання про етапи й способи проєктно-технологічної діяльності та про способи віддаленої навчальної діяльності – доцільне користування цифровими інструментами, платформами й електронними освітніми продуктами на кожному етапі навчання.

У змішаному та дистанційному навчанні з'являється можливість різновікового проєктно-технологічного навчання, формування груп, де учні різного віку підтримують і навчають один одного, спільно створюють освітні продукти. Цифрові інструменти дають можливість учителю налагоджувати інтерактивну взаємодію з учнями та забезпечувати комунікацію учнів між собою, об'єднувати їх у групи за інтересами та контролювати й оцінювати їхню навчальну діяльність.

Головною особливістю педагогічної технології проєктно-технологічного змішаного навчання є заглиблення до суттєвих, смислових аспектів того, що роблять учні. Це надає особистого смислу, нового змісту всім складовим діяльності – мотивації, меті, засобам, результатам. Проєктно-технологічна діяльність є детермінантом духовної, інтелектуальної і практичної перетворювальної діяльності учнів, сприяє реалізації їхнього творчого потенціалу, успішному формуванню ключових та галузевої компетентностей.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

*Т. С. Мачача, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, доцент
Т. В. Стрижова, вчитель-методист ЗНЗ №24 м. Нова Каховка
Херсонської області*

Розширення сучасних інформаційних просторів, глобальної мережі Інтернет зумовлюють пошук нових форм і методів організації навчання, продукування нових педагогічних знань. Упровадження дистанційного навчання в межах технологічної освітньої галузі кардинально змінює функції вчителя в організації процесу проєктно-технологічного змішаного та дистанційного навчання.

Головна відмінність між формами навчання в межах технологічної освітньої галузі – уроком і регламентованим проєктно-технологічним навчанням (змішаним або дистанційним) – полягає в кардинальній зміні характеру діяльності вчителя: з керівної, зокрема стосовно трансляції інформації учням, на організатора й дизайнера процесу змішаного й дистанційного навчання та самонавчання, розробника цифрового навчального контенту, фасилітатора, тьютора тощо.

Дистанційний учитель володіє технологією індивідуалізації навчання, організацією діяльності віддалених від нього учнів, їхньої роботи в групах, супроводжує процес оволодіння кожним учнем алгоритмом навчальної проєктно-технологічної діяльності, створює дружлюбну атмосферу взаємодії і взаємодопомоги стосовно задоволення освітніх потреб, самореалізації та самовизначення здобувачів освіти.

Важливим критерієм ефективності діяльності вчителя є його рівень методологічної культури стосовно створення умов для реалізації педагогічної технології проєктно-технологічного навчання і самонавчання учнів за індивідуальним темпом. Цифрові засоби дистанційного навчання надають широкі можливості для встановлення зворотного зв'язку, регулювання самоорганізації і

самоконтролю, взаємного оцінювання і самооцінювання навчальної діяльності, вибудовування індивідуальних траєкторій навчання.

Зустрічатися на цифрових платформах усім класом або окремими групами доцільно лише на певних етапах проєктування: визначення проблеми і теми проєкту, вибору завдань різного типу й рівня складності, планування роботи, розроблення критеріїв якості виконання завдань, а також на етапах рефлексії – оцінювання, самооцінювання та презентації результатів. Тоді як технологічні процеси виготовлення особистісно і соціально значущих виробів оптимально виконувати самостійно, в індивідуальному темпі за якісним навчальним контентом – відеоматеріалами, інструкціями, технологічними картками тощо. За потреби учень повинен завжди мати можливість звернутися за консультацією та допомогою до вчителя, друзів, фахівців.

Дистанційне проєктно-технологічне навчання і самонавчання передбачає неминучі труднощі й помилки, процес подолання яких в результаті приводить до успіху, отримання якісних освітніх продуктів, формування ключових і галузевої компетентностей.

РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА У ЛІЦЕЇ

В. І. Туташинський, кандидат пед. наук

І. В. Кірютченкова, пошукувач

За підсумками проведеної експериментальної апробації навчальної програми і посібника «Технології сучасного виробництва», а також методичних матеріалів з компетентісно орієнтованого навчання проведено узагальнення отриманих результатів дослідження.

Результати анкетного опитування учнів ліцею показують, що найбільшу зацікавленість у них викликали ті заняття, на яких вони вивчали технології 4.0 (інтернет речей, технології доповненої та віртуальної реальності, нанотехнології, технології адитивного виробництва), а також практичні заняття з автоматичної і робототехніки.

Вивчення спецкурсу «Технології сучасного виробництва» допомогло розширити уявлення учнів про сучасні технології, сформувати поняття про систему технологій, забезпечити готовність учнів до проєктно-технологічної та інноваційної діяльності.

95 % учнів проявили бажання реалізовувати колективні проєкти, співпрацювати з однокласниками для розроблення, реалізації та презентації проєктів.

У порівнянні з учнями контрольних класів технологічного профілю, значно більше учнів експериментальних класів ліцею (на 34 %) змогли запропонувати власні ідеї, внести пропозиції щодо розроблення і реалізації проєктів.

Експериментальні дослідження показали, що для успішного вивчення спецкурсу «Технології сучасного виробництва» необхідний комплекс засобів

навчання та відповідне навчальне середовище, яке створюється на базі лабораторій робототехніки, або комп'ютерних класів.

Запровадження спецкурсу «Технології сучасного виробництва» показало можливості співпраці вчителів технологій та інформатики, а також керівників технічних гуртків у розвитку матеріально-технічної бази для проведення занять, підготовці STEM-проектів.

За результатами експериментального дослідження проведено також порівняння ефективності спарених і одногодинних уроків з технологій. Результати спостережень і опитування учнів показують беззаперечну перевагу ефективності спарених уроків (занять). За одну академічну годину учні не встигали завершувати практичну роботу, розробляти і виконувати проекти із застосуванням технологій і наборів для конструювання робототехніки. Одногодинні уроки з технологій сучасного виробництва були ефективними тільки при вивченні тем, що не передбачали виконання учнями практичних робіт, проведення екскурсій і реалізації проектів, пов'язаних з використанням техніки і технологій.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

*А. М Тарара, канд. фіз.-мат. наук, старший науковий співробітник
В. В. Бондаренко, вчитель методист Броварської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №2 Київської області*

У теорії і практиці науково-технічної творчості учнів пропонуються різноманітні форми її організації. До основних форм організації творчої діяльності учнів з техніки, реалізації на практиці її змісту традиційно відносять індивідуальні, групові та масові.

З певними доповненнями та вдосконаленнями (за необхідності і в залежності від поставлених завдань) традиційні форми творчої діяльності учнів з техніки можна використовувати на уроках для реалізації змісту профільного навчання старшокласників за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Це можуть бути заняття за змістом спецкурсу у формі роботи учнівського конструкторського бюро, технологічної лінії, бюро раціоналізаторів і винахідників, індивідуальне чи групове розроблення на уроках різноманітних творчих проектів тощо.

Проблема активізації діяльності старшокласників у процесі реалізації змісту профільного навчання технологій зумовлює необхідність використання як традиційних, так і новітніх організаційних форм. Зазначене вище вимагає введення на заняттях в старших класах елементів особистісно орієнтованого навчання (співпраця, співтворчість, ігрова форма навчання з вільним вибором ролей, що є важливим елементом професійної орієнтації тощо). Тому слід наголосити на важливості застосування вчителем й нетрадиційних форм організації навчального процесу, які будуються на принципах творчої активності, вимагають високого рівня

самостійності, сприяють формуванню предметної *компетентності*. На нинішньому етапі розвитку суспільства дуже важливо здійснювати підготовку старшокласників до праці з урахуванням конкретних виробничих умов, реальних характеристик творчої діяльності. Організація навчання в інноваційних його формах передбачає моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, використання ділових рольових ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору. Важливою інноваційно-організаційною формою на заняттях з профільного оволодіння технологіями є групова діяльність старшокласників. До групових форм організації слід віднести профільне навчання старшокласників в малих групах.

У науково-технічній творчості старшокласників особливого значення набуває виконання в групах науково-дослідної роботи. Акцент робиться на самостійну діяльність членів групи, кількість яких не перевищує 5 осіб. Іншою формою організації групової діяльності є командно-ігрова діяльність. Останнім часом цій формі організації навчального процесу в педагогіці переділяється значна увага завдяки її великій дидактичній цінності. Колективні творчі ігри, у процесі яких необхідно здійснювати пошукову діяльність, швидко орієнтуватися в складних ситуаціях що імітують виробничу діяльність, мають виняткове значення для активізації творчої діяльності старшокласників, ефективного розвитку їхніх творчих здібностей, професійної орієнтації.

Велике значення для профільного навчання старшокласників за спецекурсом «Проектування і конструювання об'єктів техніки» має наявність у діловій грі ролей, які передбачають технічну творчу діяльність, що імітує реальне виробництво. В ній кожен старшокласник вибирає для себе певну роль відповідно до умов гри. Роль має відповідати тій посаді, професійній діяльності, якою він хоче займатися в майбутньому.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТНІЙ ОСВІТІ: ПОЗИТИВНИЙ ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ В ДОМАШНІХ УМОВАХ

*В. В.Вдовченко, старший науковий співробітник
З. В. Поліщук, аспірант*

Більшість позитивних результатів і проблемних місць у дистанційному навчанні мають психологічну основу. Позитивне черпає свою результативність у досить високій самоорганізації учнів та сприянні їм членами сім'ї та родини. Вимушений карантин і перехід із стаціонарних умов навчання основам дизайну та художньому проектуванню до дистанційного, не зменшив обсяги щоденного навчального навантаження і якість отриманих ключових і предметних художньо-проектних компетентностей, а дав можливість завдяки високій самоорганізації збільшити об'єм навчальної інформації та підвищити якість навчання в домашніх умовах, оскільки он-лайн консультування були не фронтальними, а індивідуальними. Члени сім'ї та родини створили належні умови та надихали на високий рівень

начальних досягнень, надали всі технічні та програмні засоби для підвищення ефективності дистанційного навчання в домашніх умовах.

Негативний досвід проявив себе з першого ж тижня дистанційного навчання в домашніх умовах. Причина прозора – учні, які і під час стаціонарного навчання мали низький рівень для мотивації навчання, в домашніх умовах, будучи позбавленими контролю з боку вчителя, зразу ж понизили рівень зацікавленості у навчанні і, відповідно, їх навчальні досягнення різко зменшилися.

Враховуючи позитивні тенденції і маючи бажання уникнути негативних результатів дистанційного навчання в домашніх умовах, пропонуємо ввести наступне. В дистанційній формі вчитель не має технічної можливості у он-лайн режимі жорстко контролювати режим самостійного навчання в домашніх умовах за надісланими учням вчителями завданнями, так як він це робить в класі – тримаючи в полі зору пасивних чи малоініціативних учнів. Учень може просто вимкнути телефон чи обраний у класі колективно один із каналів спілкування і зворотного зв'язку через вайбер, гугл, скайп та ін. І розрив на відставання буде збільшуватися щодня. Наздогнати потім буде важко учню самому, без сторонньої допомоги. В такому разі, відстаючий у навчанні учень взагалі «опускає руки» і перестає вчитися, навіть намагатися що-небудь самому вивчити і засвоїти. Уникнути цього можна, організувавши учнівські бригади ч ланки для виконання колективних учнівських проєктів. По суті це рольова гра а дизайнерське бюро чи дизайнерську студію. Зазначений досвід у розробленій нами авторській педагогічній технології розвивального навчання за спрямованістю на розвиток художньо-проєктної творчості ми подаємо у монографії, яка вийшла з друку в цьому році.

Соціалізація в он-лайн режимі під час дистанційного навчання в домашніх умовах – дуже корисна для тих, кому вдома приділяють мало уваги в сім'ї, а навчання дається самостійно не легко.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СТОЛИЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ (на прикладі вивчення «Основ дизайну» та спецкурсу «Художнє проєктування»)

*В. В.Вдовченко, старший науковий співробітник
Н. М. Сорочан, вчитель-методист з навчально-виховної роботи ліцею податкової
та рекламної справи №21 м. Києва*

Трьохстороннє співробітництво Інституту педагогіки НАПН України, Інституту реклами у м. Києві та ліцею податкової та рекламної справи №21 м. Києва дало можливість провести довгострокове педагогічне експериментальне дослідження, в процесі якого проходить стаціонарне навчання, а також дистанційне консультування та експертна оцінка дизайнерських пропозицій, дизайнерських рішень, творчих учнівських проєктів та розробки і захисту тематичних навчально-тренувальних презентацій.

Дистанційне поглиблене навчання за спеціалізацією «Основи дизайну» (далі – СОД) та спецкурсом «Художнє проектування»(далі – СХП) у 10-11 класах є дієвим і перспективним експериментом.

Педагогічний дизайн в дистанційній формі продемонстрував свою ефективність, як в поєднанні із стаціонарним аудиторним навчання, так і самостійно – як дистанційна форма. Учні, які оволоділи новими методами під час дистанційного навчання продемонстрували підвищення успішності з інших навчальних предметів завдяки компетентному володінню проектною діяльністю під час високої самоорганізації з керівництвом дослідника та експериментатора.

За багато років до вимушеного карантину, було апробовано предметну методику з СОД та СХП в умовах форми змішаного навчання і окремо – тільки дистанційного навчання.

Узгоджено педагогічні умови у профільній підготовці учнів ліцею – зміст, методика, організаційні форми навчання та предметно-розвивальне середовища.

Вчителем-методистом було вдало вибрано доступні та зручні для учнів сервіси для дистанційного навчання.

Введено в практику навчання щосеместрове електронне самотестування ліцеїстів за допомогою гуглсервісів. Учні в числовій та графічній формі бачать реальні результати дистанційного навчання, висловлюють доброзичливі і щирі побажання в свою адресу, як поліпшити отримані результати у дистанційному навчанні, які ефективні засоби дистанційної освіти вони могли б чи хотіли б використовувати у своєму подальшому навчанні.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

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

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ»

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

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 понять (наукова картина світу, образ світу), що формуються 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, реалізується Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (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, М.А. Антонюк);

- уточнено систему запитань інтегративних днів, днів у довкіллі, уроків узагальнених знань, що спрямовують навчальний процес під час вивчення предметів природничо-математичного, літературознавчого циклу профільної школи на формування наукової картини світу, образу світу учнів 10-11 кл. (*усі співробітники*);

- після обговорення з учителями експериментальних шкіл уточнено зміст практичного і методичного посібників, що використовуються в процесі формування НКС, образ світу учнів профільної школи (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, О.Г. Ільченко, О.С. Гринюк, І.М. Олійник, Н.І. Білик, А.Х. Ляшенко, В.П. Педенко);

- на основі обговорення з учителями змісту практичного та методичного посібників відредаговано їх.

• *проведено* формувальний експеримент, результати якого виявлено шляхом проведення двох контрольних робіт у I і II семестрах 2018-2019 рр.

Заключні контрольні роботи проводились в Полтавській ЗОШ № 9, Кременчуцькій гімназії № 5, КЗ «Дніпровська СЗБШ I-III ст.».

На основі заключної контрольної роботи зроблено висновок:

1) 37% випускників володіють змістом понять «наукова картина світу», «образ світу» та на основі загальних закономірностей природи і загальних законів екології та закономірностей розвитку літературного процесу, здатні об'єднувати знання, що отримали під час вивчення природничо-математичних та літературознавчих предметів в систему, як складову наукової картини світу та її особистісно значимої складової – життєствердного образу світу; 2) 46% учнів здатні визначати поняття НКС як системи знань про дійсність, намагаються включити в систему знання, отримані на уроках природничо-математичних, літературознавчих предметів, використовуючи загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу; 3) 17% учнів під час пояснення елементів знань, на основі загальних закономірностей, мають труднощі у їх включенні в систему знань як складову наукової картини світу та образу світу.

Аналіз контрольних робіт показав, що поняття «наукова картина світу», «образ світу», загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу необхідно включити в програми і підручники предметів природничо-математичного та літературознавчого циклів.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

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

Упродовж впроваджувального етапу НДР «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу» за підтемою дослідження «Дидактичні основи інтеграції змісту профільної освіти в процесі формування наукової картини світу учнів ліцею» згідно програми дослідження та технічного завдання проаналізовано стан знань учнів старшої школи про наукову картину світу, образ світу, виявлений під час заключного експерименту, стан втілення результатів НДР вчителями природничо-математичного, літературознавчого предметів у процес формування НКС, образу світу, постанови уряду щодо трансдисциплінарного підходу у викладанні змісту освіти. Результати аналізу втілені при редагуванні 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», як результати аналізу Державного стандарту (ДС) освіти (2020).

Розділи практичного та методичного посібників обговорювались учителями експериментальних шкіл; враховувались зауваження учителів експериментальних шкіл до практичного та методичного посібників.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час читання лекцій на курсах для слухачів Полтавського ОШПО; під час проведення Міжнародних науково-практичних конференцій «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» (м. Тернопіль 14 травня 2020 р.); «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання) (Полтава, 28-29 травня 2020 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Київ, 20-21 травня 2020 р.); «Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування освітньої галузі: з досвіду впровадження ідей Нової української школи» (м. Херсон, 10 червня 2020 р.); звітної наукової конференції Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено у 8 публікаціях.

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз, доктор пед.наук, старший науковий співробітник

Упродовж впроваджувального етапу НДР за підтемою дослідження «Методична система формування наукової картини світу» згідно програми дослідження та технічного завдання уточнена, відредагована методична система формування НКС та образу світу ліцеїстів; обґрунтовано, що проблема методичної системи формування наукової картини світу, життєствердного національного образу світу ліцеїстів в процесі інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент) може бути реалізована за таких умов.

У державному стандарті названих освітніх галузей, відповідних програмах, підручниках, які втілюють їх компоненти, мають бути втілені теоретичні основи інтеграції змісту компонентів: поняття НКС, образу світу, зміст загальних закономірностей.

У програмах, підручниках природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів мають бути втілені загальні закономірності та поняття НКС, образ світу; вони мають бути основою формування у ліцеїстів цілісного світогляду, наукової картини світу, образу світу. Виконання цієї вимоги буде одночасно і виконанням Концепції природничо-математичної освіти (STEM-освіти).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення Міжнародних науково-практичних конференцій: «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» (м. Тернопіль, 14 травня 2020 р.); «Проблеми сучасного підручника»(м. Київ, 28-29 травня 2020 р.); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання) (м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.); «Проблеми сучасного підручника»(м. Київ, листопад 2020 р.); Всеукраїнських

науково-практичних конференціях: «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Київ, 20–21 травня 2020 р.); «Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування освітньої галузі: з досвіду впровадження ідей Нової української школи» (м. Херсон, 10 червня 2020 р.); звітній науковій конференції Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено у 8 публікаціях.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЛІЦЕЇСТІВ

Т. М. Засекіна, кандидат пед.наук, старший науковий співробітник

В умовах предметного навчання інтегративний підхід є дієвим засобом формування цілісності знань загалом й наукової картини світу зокрема. Під інтегративним підходом ми розуміємо сукупність методологічних засобів реалізації різних форм, рівнів і видів інтеграції.

У ході наукового дослідження доведено, що різноманітність форм, рівнів, типів й видів інтеграції реалізується через дві моделі інтегрованого навчання. Основою першої моделі є навчання за інтегрованими курсами, зміст яких сформовано залежно від поставлених цілей і завдань освіти. Друга модель реалізується шляхом міжпредметної й міжгалузевої інтеграції у вигляді надбудов над системою предметного розподіленого навчання. У змісті навчання: через узгодження навчальних програм, застосування контекстних тем, наскрізних змістових ліній, комплексних завдань. У процесі навчання через інтегровані уроки, виконання навчальних і соціальних проєктів, участі в позакласних й позашкільних освітніх заходів.

Такі підходи дозволяють забезпечити формування наукової картини світу учнів ліцею. За першою моделлю – це завдяки інтегрованим курсам за вибором, до яких належать спеціальні і факультативні курси. За другою – це реалізація у процесі навчання всіх предметів наскрізної змістової лінії «Наукова картина світу», застосування відповідних форм, методів і прийомів навчання, якими є, зокрема, бінарні (інтегровані) уроки, навчальні проєкти, позаурочні заходи тощо. Для практичного втілення зазначених моделей інтегрованого навчання потрібне відповідне навчально-методичне забезпечення.

У ході виконання наукового дослідження за нашої участі розроблено практичний і методичний посібники, які містять навчальні й методичні матеріали, необхідні для реалізації інтегративного підходу задля формування наукової картини світу ліцеїстів. За результатами апробації матеріалів посібників перевірено їх вплив на якість освітнього процесу. Виявлено, що матеріали посібників сприяють підвищенню фахової майстерності учителів, формуванню цілісності знань старшокласників.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

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

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 названих 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.

Матеріальна база школи має включати кабінет цілісного світогляду з осередками природничо-математичним, віртуальної реальності, краєзнавства, технопарк та кабінет довілля (для 1-6 кл.). Навчальне середовище має включати систему контролю сформованості цілісного світогляду, особливо в профільній школі. З цією метою розроблено методичні посібники для вчителів «Контрольні роботи з фізики» (10-11 кл.), «Контрольні роботи з астрономії» (11 кл.).

За результатами дослідження відредаговано розділи практичного та методичного посібників (відповідно до індивідуального плану роботи).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час Міжнародних науково-практичних конференціях: «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» (м. Тернопіль, 14 травня 2020 р.); «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання) (м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Київ, 20–21 травня 2020 р.); звітній науковій конференції Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (м. Київ, грудень 2020 р.).

Результати дослідження представлено у 7 публікаціях.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

О. С. Гринюк, науковий співробітник

Упродовж упроваджувально-узагальнювального етапу НДР за підтемою дослідження «Структура та зміст екологічної складової наукової картини світу учнів

ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей» в експериментальних закладах освіти було здійснено перевірку рівня сформованості екологічної складової наукової картини світу (НКС) та образу світу.

Слід зазначити, що головною умовою отримання учнями ліцею цілісних природничо-наукових знань є інтеграція біології та екології з іншими природничо-математичними та літературознавчими предметами, що сприяє їх кращому розумінню, засвоєнню і систематизації цих знань для створення оптимальних умов навчання та формування в свідомості учнів екологічної складової НКС та образу світу. Організація навчально-виховного процесу на засадах інтегрованого навчання забезпечує можливість: змістовного наповнення вище зазначених предметів завданнями екологічного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів; під час формування фундаментальних природничо-математичних і літературних знань учнів, озброєння їх навичками економного, бережливого використання природних ресурсів, формування активної, гуманної позиції у ставленні до природи на засадах основних принципів виховання: принципу національної спрямованості (виховання любові до рідного краю), культуровідповідності (виховання екологічної культури), цілісності (гармонійний та всебічний розвиток особистості, формування в неї цілісної НКС та образу світу), акмеологічного принципу (засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, уміння долати труднощі, прогнозувати наслідки, свідомо приймати рішення), суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісної орієнтації (розвиток екологічного світогляду, самосвідомості, формування базових якостей особистості і головних життєвих компетентностей, зокрема екологічної).

Організовано і проведено контрольний експеримент та здійснено кількісний і якісний аналіз його результатів і виявлено, що більшість учнів володіють змістом понять «наукова картина світу», «образ світу» та на основі загальних закономірностей природи і загальних законів екології та закономірностей розвитку літературного процесу, здатні об'єднувати знання, що отримали під час вивчення природничо-математичних та літературознавчих предметів в систему, як екологічну складову НКС та образу світу.

Відредаговано та підготовлено до друку відповідні розділи 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 наукового дослідження під час 8 науково-практичних конференцій міжнародного та всеукраїнського рівнів і за їх результатами опубліковано 8 публікацій.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ПО ФОРМУВАННЮ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

А. Х. Ляшенко, науковий співробітник

Упродовж 2020 року проводилася робота над виконанням упроваджувально-узагальнювального етапу дослідження. Було відредаговано систему запитань, що

спрямовують навчальний процес на уроках хімії на формування в учнів 11 класу наукової картини світу та образу світу.

Проводилася робота по організації учителів природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів експериментальних шкіл над проблемою узгодженого формування ними наукової картини світу, образу світу, цілісного світорозуміння учнів у процесі інтеграції змісту компонентів освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент). Робота колективів шкіл над інтеграцією змісту освіти старшокласників, застосування ними теоретичних та методичних засад організації навчального процесу з метою формування в учнів холистичного світогляду, цілісного світорозуміння, реалізації Концепції природничо-математичної освіти (STEM-освіти) використовувались практичний і методичний посібники, написані дослідниками.

Враховувалось те, що вчителі, учні багатьох шкіл Дніпропетровської, Полтавської області ознайомлені з поняттями «наукова картина світу», «життєствердний образ світу» у зв'язку з тим, що в цих школах проводився експеримент по впровадженню інтегрованого курсу «Природознавство», продовжувалося використання підручників «Природознавство» (10-11 кл.) та посібник «Методика навчання природознавства в старшій школі».

Проведено впровадження розроблених матеріалів під час лекцій слухачам ПОППО, Дніпровської академії неперервної освіти та під час участі у Міжнародних науково-практичних конференціях: «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» (м. Тернопіль 14 травня 2020 р.); «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.); «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII Каришинські читання) (Полтава, 28-29 травня 2020 р.); XII Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Київ, 20-21 травня 2020 р.); звітній науковій конференції Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (м. Київ, грудень 2020 р.).

За результатами дослідження підготовлено 5 публікацій.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ ЛІЦЕЇСТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

І.М. Олійник, старший науковий співробітник

У процесі виконання упроваджувально-узагальнювального етапу НДР «Формування наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей» відредаговано розділи практичного та методичного посібників відповідно до тематичного плану; на основі закономірностей розвитку літературного процесу (збереження, спрямованості літератури на утвердження вищих цінностей, періодичності, що виражена в почерговій зміні культурно-історичних епох в

літературному процесі) відредаговано систему запитань з української літератури, що спрямовують навчальний процес на формування в учнів профільної школи наукової картини світу та її особистісно значимої складової – образу світу.

Відредаговано інтегративний день, який проводиться під керівництвом учителя української літератури, узагальнююче 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 і впровадження результатів дослідження здійснювалася під час читання лекцій в Рівненському ОШО, під час Міжнародних науково-практичних конференцій, Всеукраїнської науково-практичної конференції.

За результатами дослідження подано до друку 5 публікацій.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИКИ З ПРИРОДНИЧИМИ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПРЕДМЕТАМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ

В.П. Педенко, молодший науковий співробітник

Упродовж упродовж упродовжувально-узагальнювального етапу НДР в експериментальній Полтавській ЗОШ № 9 було здійснено перевірку рівня сформованості наукової картини світу (НКС) та образу світу учнів під час інтеграції математики з природничими і літературознавчими предметами.

Слід зазначити, що процес інтеграції математики з вище зазначеними предметами можна побудувати в різних варіантах: у вигляді інтегрованих уроків або створити інтегровані завдання, чи навіть провести інтегрований модуль для учнів. Наприклад, побудова діаграм і графіків функцій, вирішення рівнянь, виконання наближених обчислень з використанням формул, моделювання хімічних і біологічних процесів, все це можна активно вивчати на уроках математики при інтеграції з предметами інформатики, фізики, хімії, біології, географії. А при вивченні теми «Алгоритми», можна будувати блок-схеми на основі літературних творів.

Результати контрольного експерименту свідчать, що більшість учнів володіють змістом понять «наукова картина світу», «образ світу» та на основі загальних закономірностей природи і загальних законів екології та закономірностей розвитку літературного процесу, здатні об'єднувати знання, що отримали під час вивчення природничо-математичних та літературознавчих предметів в систему, як екологічну складову НКС та образу світу.

Відредаговано та підготовлено до друку відповідні розділи 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».

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми сучасного підручника»(м.

Київ, 28-29 травня 2020 р.) та Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Київ, 20-21 травня 2020 р.); «Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування освітньої галузі: з досвіду впровадження ідей Нової української школи» (м. Херсон, 10 червня 2020 р; звітній науковій конференції Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (м. Київ, грудень 2020 р.).

За результатами дослідження опубліковано 4 праці.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0118U003366

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: Сіпій В. В., кандидат пед. наук, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ, ДОСЯГНУТІ В ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ»

В. В. Сіпій, кандидат педагогічних наук

Виявлено основні тенденції розвитку вітчизняної і зарубіжної методики навчання фізики, які полягають, насамперед, в посиленні прикладної спрямованості навчання фізики, диджиталізації освітнього процесу;

доведено ефективність використання в умовах змішаного та дистанційного навчання методу проєктів, а також групових форм навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

набув подальшого розвитку методичний інструментарій реалізації наскрізних змістових ліній, розвитку ціннісного компонента предметної компетентності учнів;

встановлено, що реалізація окремих змістових ліній курсу фізики гімназії потребує як внутрішньої предметної так й міжпредметної інтеграції навчального змісту;

проаналізовано результати анкетування вчителів щодо ефективності використання розробленого навчально-методичного забезпечення освітнього процесу відповідно до завдань узагальнювально-впроваджувального етапу наукового дослідження,

узагальнено, результати експериментальної перевірки методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії;

виконано коригування методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії на підставі узагальнення результатів експериментальної апробації розроблених матеріалів (навчального та методичного посібників);

додовнено зміст навчального посібника: спеціальними контекстними навчальними завданнями, які формують ключові компетентності здобувачів освіти, практичного й міжпредметного змісту та з використанням даних, що слід знайти в інформаційних джерелах.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ Й КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Д. О. Засекін, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Компетентнісно орієнтована освіта останнім часом в педагогічній науці й практиці розглядається в контексті формування саме ключових компетентностей учнів. Свідченням цього є як нормативні освітні документи, так і публікації, де висвітлені результати наукових досліджень. Нашим науковим дослідженням доведено необхідність узгодженого формування як ключових так і предметних компетентностей, які взаємопов'язаних, без протиставлення одних одним.

Результатом наукової роботи є удосконалена компетентнісно орієнтована методика навчання фізики в гімназії. Модернізовано функції традиційних складників методики якими є цільовий, змістовий, процесуальний, контрольньо-оцінний. Щодо цільового – запропоновано формування цілей в розрізі очікуваних результатів навчання. Тим самим досягається циклічність і взаємопов'язаність змістового, процесуального й контрольньо-оцінного складників. Учитель відразу орієнтується на доборі змісту, методів і засобів навчання й оцінювання, забезпечуючи досягнення учнями визначених результатів навчання. При цьому враховується, що в очікуваних результатах виділяються когнітивні, діяльнісні й ціннісні аспекти, для який добираються відповідні методичні прийоми і засоби їх формування й оцінювання.

Результати наукового дослідження втілено у посібниках для учнів та вчителів. Навчальний посібник містить завдання для перевірки предметної компетентності учнів з фізики як складника ключової у галузі природничих наук, техніки й технологій. Посібник містить комплексні завдання, розв'язання яких сприяє формуванню ключових компетентностей, виховує цілеспрямованість, формує науковий світогляд, тому що в завданнях описано життєві ситуації, які потребують виявлення знань, здобутих на різних предметах. У методичному посібнику вміщено приклади застосування завдань у поєднанні з різними формами і технологіями навчання. Як от під час виконання навчальних проєктів, лабораторних робіт, під час пояснення нового матеріалу, або закріплення, систематизації й узагальнення знань і вмінь учнів на уроках фізики.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУАЛЬНОГО СКЛАДНИКА МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

Ю. С. Мельник, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Методологічною основою формування сучасного змісту навчання фізики в 7-9-х класах є посилення його цільової та компетентнісної спрямованості, а важливою умовою реалізації – створення та впровадження методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання, яка забезпечувала б формування відповідних компонентів ключових та предметної компетентностей засобами базового курсу.

Оскільки цільовий складник методики визначає навчальні орієнтири для відповідного рівня шкільної фізичної освіти, основою цілепокладання базового курсу має стати конкретизація на рівні цільових настанов компонентів предметної (відповідні знання, уміння, навички й ціннісні орієнтації) та ключових компетентностей (комунікативної, математичної, інформаційно-цифрової, ініціативності та підприємливості, екологічної грамотності та здорового способу життя).

Функціональність процесуального складника методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії реалізується шляхом організації такої навчальної діяльності, у процесі якої зусилля її суб'єктів спрямовано на створення умов формування відповідних компетентностей, забезпечення можливостей самостійної роботи, формування вмінь та навичок розв'язувати якісні й кількісні фізичні задачі, планувати та проводити фізичний експеримент, здійснювати самоконтроль.

На основі аналізу результатів упровадження розробленої методики здійснено її перевірку та оцінку ефективності в процесі розв'язування фізичних задач: обґрунтовано критеріально-діагностувальний апарат, визначено контрольні й експериментальні групи учнів (ЕГ, КГ), встановлено рівні сформованості компетентностей, здійснено якісний аналіз та статистичне оброблення результатів експерименту.

Важливим компонентом результативного складника компетентісно орієнтованої методики навчання фізики в гімназії, де представлено освітні результати у проєкції на компетентності як прояв застосування набутого пізнавального досвіду в конкретних життєвих ситуаціях, є діагностика навчальних досягнень учнів.

Основними критеріями ефективності запропонованої методики є сформованість складників ключових і предметної компетентностей: когнітивного – навчання є результативним, якщо рівень засвоєння знань в ЕГ підвищується; діяльнісного – навчання є ефективним, якщо в учнів підвищується рівень сформованості знань, умінь і навичок під час розв'язування задач; ціннісного – рівень мотивації учнів підвищується і в них формується позитивне ставлення до фізики як науки, що проявляється у зацікавленості навчальним предметом, готовністю виконання практичних завдань, ініціативністю тощо. Переорієнтація на з'ясування готовності практично використовувати набуті знання впливає на комплексну оцінку й контроль результатів навчання, визначення рівнів сформованості компетентностей учнів.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЯ ОНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

В.М. Мацюк, кандидат пед. наук, доцент

Для успішної реалізації компетентісного підходу у навчанні педагог-предметник повинен чітко розуміти, які саме якості особистості (універсальні і спеціальні) необхідні випускникам навчальних закладів у їх подальшому житті і професійній діяльності. Це вимагає при підборі систем, методів, форм і засобів

навчання надавати перевагу таким засобам, які здатні виконати відповідні функції в освіті, тобто забезпечити формування в учнів відповідних ключових і спеціальних компетенцій.

Безперечно, що для забезпечення успішної суспільної і професійної діяльності випускників навчальних закладів школа покликана і надалі активно формувати у них науковий світогляд і уявлення про сучасну наукову картину світу. Для цього потрібно дати учням базові знання із фундаментальних наук, ознайомити їх із основними поняттями і законами, із відповідними методологіями дослідження світу, розкривати міжпредметні зв'язки. Але водночас учні повинні навчитися на основі здобутих знань вирішувати і різноманітні проблеми, які постають перед ними у повсякденному житті. Цю задачу школи дозволяє реалізувати компетентнісний підхід, при якому акцентується увага на здатності застосовувати отримані знання на практиці. При компетентнісному підході підсилюється акцент на діяльнісній складовій змісту освіти. Але тут важливе обережне, зважене і органічне поєднання, щоб не применшити значення знань з основних природничих дисциплін, уникнути калейдоскопічності у формуванні в учнів наукової картини світу. При вивченні кожної теми вчитель повинен чітко формулювати мету, яка полягає у тому, що в результаті учні повинні знати і уміти, які проблеми, що співвідносяться із об'єктами вивчення, мають бути вирішені.

У зв'язку із швидкою трансформацією суспільства і стрімким розвитком інформаційних технологій і т.п. знову стає особливо актуальним питання про зміст освіти. Зрозуміло, що відповідно до зміни змісту освіти потрібно оновлювати навчальні програми і підручники. Але тепер, беручи до уваги компетентнісний підхід, поряд із визначенням обсягу знань (науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями), які підлягають вивченню, потрібно визначитися ще і з питаннями, яким способом діяльності навчати учнів, який досвід діяльності повинен бути сформований чи збагачений і осмислений учнями, які навчальні досягнення учні повинні продемонструвати. При укладанні програм і підручників потрібно чітко усвідомлювати місце відповідної дисципліни і окремих її тем у системі природничих знань, узгоджувати в часі вивчення взаємопов'язаних і опорних знань і формування компетентностей суміжних дисциплін.

Важливого значення при реалізації компетентнісного підходу до процесу навчання має оптимальний підбір педагогічних технологій.

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «СВІТЛОВІ ЯВИЩА» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. В. Непорожня, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Сучасний розвиток природничої освіти висуває завдання забезпечення організації навчального процесу на засадах компетентнісного підходу, як такого, що найбільше відповідає потребам особистості й суспільства в цілому, формує не лише систему теоретичних і прикладних знань, а й ціннісного (мотиваційного),

когнітивного і операційно (процесуально) - поведінкового компонентів. Пропонована методика компетентісно орієнтованого навчання фізики в основній школі спрямована на вирішення загальних протиріч між рівнем сучасних вимог до учнів основної школи та рівнем сформованості їх компетентностей й зорієнтована на забезпечення єдності концептуального, процесуального та контрольооцінного компонентів навчального процесу.

На узагальнювально-впроваджувальному етапі дослідження було здійснено кількісний і якісний підсумковий аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічної ефективності методики навчання фізики й виявлено, що незважаючи на позитивну динаміку у формуванні компонентів предметної компетентності з фізики, потребує посилення їх взаємодії. Також визначено доцільність доповнення методичного інструментарію реалізації наскрізних змістових ліній, розвитку ціннісного компонента предметної компетентності учнів. Сказане зумовило коригування розробленої методики на основі практико-орієнтованого підходу, посилення уваги завданням міжпредметного, комбінованого, політехнічного змісту, що передбачають одержання не лише безпосередніх, але й віддалених результатів (оцінювання шкоди, завданої природі, і витрат на її відновлення).

До методичного інструментарію реалізації наскрізних змістових ліній включено форми навчальної діяльності, які моделюють певні суспільні відносини, сприяють перетворенню індивідуального досвіду учнів щодо пізнання і перетворення природи в соціальний. Однією з таких форм є навчальні проекти соціального змісту. У процесі коригування пропонованої методики зацентровано увагу на розвитку ціннісного компонента предметної компетентності, розвитку аксіосфери учнів, виробленню в них умінь дотримуватись норм і правил поведінки в оточуючому середовищі й коригувати власну поведінку відповідно до законів екологічної етики. Запропоновані способи формування умінь, значущих у житті школярів, свідчить про практико-орієнтований характер методів, пропонованих методикою компетентісно орієнтованого навчання фізики в основній школі.

ЗАВДАННЯ З АСТРОНОМІЧНИМ ЗМІСТОМ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ В 7 – 9 КЛАСАХ

І. П. Крячко, науковий співробітник

Внесок астрономії у процес пізнання загалом та стимулювання нею нових напрямів пошуку істини в цьому процесі важко переоцінити. В астрономії було розроблено й випробувано на практиці перші методи вимірювань та обробки їх результатів. Згадаймо перше вимірювання радіуса земної кулі, виконане в Стародавній Греції Ератосфеном, чи багаторічні вимірювання Т. Браге положень Марса на небесній сфері. Без цих вимірювань, виконаних з високою для тієї епохи точністю, було б неможливо встановити закони Кеплера, які відіграли істотну роль у формуванні класичної механіки. Доречно згадати також про те, що астрономічні спостереження викликали одну з перших дискусій про точність вимірювань, важливу з погляду методології науки. Ідеться про суперечку між Я. Гевелієм і Р. Гуком у

питанні переваги астрономічних спостережень неозброєним оком і за допомогою телескопів.

Хоча базовий курс фізики (7–9 класи) майже не містить астрономічної інформації, однак її можна подавати через вправи й задачі з астрономічним змістом. Причому використовувати їх слід не тільки для поглиблення знань учнів, розвитку мислення, формування вміння аналізувати проблемну ситуацію та навичок у пошуку шляхів її вирішення, тобто як дієвий засіб у процесі навчання, але і для перевірки предметної компетентності з фізики.

До всіх розділів навчальної програми вчитель має змогу дібрати відповідні вправи і задачі астрономічного змісту. Доцільно сформувавши бодай і невеликий, але комплекс завдань, які вчитель пропонуватиме учням протягом усього часу навчання фізики в основній школі.

ТЕНДЕНЦІ ДИДЖИТАЛІЗАЦІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

В. В. Сіній, кандидат пед. наук

В європейському освітньому просторі використання цифрових технічних засобів навчання стало звичайним явищем ще з минулого століття. Це інтерактивні дошки та панелі, документ камери, цифрові мікроскопи та телескопи, 3D-принтери, цифрові лабораторії. Подібне цифрове обладнання має можливість підключення до комп'ютеру на якому встановлено програмне забезпечення, що допомагає викладачу організувати освітній процес.

Одним з шляхів модернізації та оновлення природничо-математичної освіти у світі та Україні є STEM-освіта. У 2020 році затверджено «Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій», прийнято «Концепцію розвитку природничо-математичної (STEM-освіти). Цими документами педагогічним працівникам надано можливість визначати кількісний та якісний склад технічних засобів навчання, якими забезпечуватиметься їх заклад освіти. Громада підтримує створення STEM-орієнтованого освітнього середовища, зокрема, в рамках бюджету участі (громадського бюджету) в великих містах України було реалізовано десятки проектів з оснащення закладів загальної середньої освіти сучасними технічними засобами навчання.

У освітньому процесі з фізики активно використовуються цифрові вимірювальні комплекси, які дозволяють фіксувати результати вимірювань, як протягом тривалого часу (години, тижні, місяці), так й досліджувати швидкоплинні процеси для яких потрібні тисячі вимірювань за секунду. Виробниками цифрових комплексів розроблено навчально-методичне забезпечення й приклади експериментальних досліджень з методикою їх проведення для кожного датчика.

Диджиталізація освітнього простору торкнулася й тих закладів загальної середньої освіти, що не отримували від держави нових технічних засобів навчання останнім часом. Використовуючи принципи політехнізму та BYOD вчителі та здобувачі освіти використовують в освітньому процесі особисті пристрої учнів.

Сучасні смартфони містять велику кількість датчиків й можуть стати у нагоді у проведенні навчальних досліджень, перетворившись на своєрідні «мобільні вимірювальні комплекси». Особливо актуальним це стало в умовах карантину та переведення закладів освіти на дистанційне навчання через пандемію спричинену гострою респіраторною хворобою, яку спричиняє коронавірус 2019-nCoV.

Для організації освітнього процесу з фізики за умов дистанційного навчання вчителі активно використовують відеозаписи досліджень та файли з записом результатів дослідження, що фіксуються за допомогою датчиків. Ці експериментальні дані учні можуть опрацьовувати на власних пристроях, зокрема з використанням спеціалізованого програмного забезпечення для аналізу результатів експериментів.

Освітнє середовище в якому відбувається освітній процес з фізики зазнало протягом останнього десятиріччя суттєвих змін, на заміну аналоговим технологіям, що використовувались в технічних засобах навчання прийшли цифрові засоби навчання. Важливого значення при реалізації компетентнісного підходу до процесу навчання має осучаснення освітнього процесу, оптимальний підбір засобів навчання та педагогічних технологій.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

М. В. Головка, кандидат пед. наук, доцент

Узагальнення результатів дослідження проблеми методики компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії дало можливість зробити висновки щодо її основних складників та умов реалізації в освітньому процесі гімназії:

– посилення компетентісної спрямованості базового курсу фізики (7-9 класи) через реалізацію наскрізних змістових ліній «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність», що розглядаються як засіб інтеграції навчального змісту та спрямовують розгортання навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту на формування ціннісних і світоглядних орієнтацій здобувачів базової освіти, забезпечують внесок фізики як навчального предмету у формування ключових компетентностей;

– використання сучасного підручника фізики як основи навчально-методичного комплексу, засобу формування предметної і ключових компетентностей;

– удосконалення методики й техніки шкільного фізичного експерименту, широке використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують формування в учнів цифрової компетентності;

– навчання здобувачів базової освіти складанню та розв'язуванню компетентісно орієнтованих фізичних задач;

– використання в освітньому процесі з фізики методів активного навчання фізики, що мотивують учнів до ініціативної, самостійної навчально-пізнавальної діяльності під керівництвом учителя. Залучення учнів до системної роботи над

навчальними проектами. Запровадження технології STEM-проектів, що забезпечує інтегровану дослідницьку та творчу самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів з природничих предметів, математики та технологій, досягнення практичних особистісно значущих результатів;

- виявлення та оцінювання рівнів сформованості предметної компетентності з фізики в учнів гімназії;

- модернізація освітніх програм підготовки майбутніх учителів фізики (упровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу; забезпечення формування ключових компетентностей у студентів та набуття ними вмінь і досвіду формування компетентностей в учнів на основі використання сучасних педагогічних технологій, що ґрунтуються на принципах дитиноцентризму та педагогіки партнерства і передбачають тісну співпрацю учнів, учителів, батьків та громади; формування компетентностей дослідницької діяльності та набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами).

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

Реєстраційний номер: 0119U001263

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

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

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

НАЙІСТОТНІШІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ, ДОСЯГНУТІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ «НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ БІОЛОГІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ»

Т. В. Коршевніюк, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Експериментальний етап наукового дослідження, що відбувався упродовж звітнього року, мав на меті в умовах педагогічного експерименту перевірити ефективність розробленого навчально-методичного забезпечення курсів за вибором з біології та хімії. Вдалося досягти таких результатів:

обґрунтовано й розроблено систему вправ і завдань, спрямовану на формування предметних та ключових компетентностей учнів профільної школи у процесі вивчення курсів за вибором з біології та хімії;

розроблено й випробуванов експериментальному навчанні зміст окремих розділів планових навчальних посібників;

визначено й охарактеризовано методи і прийоми індивідуалізованого, індивідуально-групового та групового навчання, що забезпечують опанування змісту розроблених курсів за вибором;

розроблено діагностичний інструментарій (критерії, показники, методики) для визначення ефективності навчальних програм, навчальних посібників і методичних орієнтирів щодо вивчення курсів за вибором з біології та хімії як компонентів навчально-методичного забезпечення варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти;

апробовано окремі навчальні одиниці змісту курсів за вибором в експериментальних закладах загальної середньої освіти;

підтверджено ефективність навчально-методичного забезпечення цих курсів;

підготовлено й опубліковано «Навчальні програми курсів за вибором з біології для 10-11 класів» і «Навчальні програми курсів за вибором з хімії для 10-11 класів»

ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ (КУРС ЗА ВИБОРОМ)

Л. М. Рибалко, доктор пед. наук, старший науковий співробітник

Розроблено програму курсу за вибором «Екологічна безпека і сталий розвиток» для учнів 10 класу розроблена відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392) з урахуванням змісту кваліфікаційних рівнів згідно Національної рамки кваліфікацій (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р., № 1341), Концепції екологічної освіти України (Затверджено Рішенням Колегії МОН України від 20.12.01 р., № 13/6-19) та положень «Концепції Нової української школи» (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р., № 988).

Мета курсу «Екологічна безпека і сталий розвиток» полягає у формуванні екологічної свідомості, ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій та екологічної компетентності, дотримання правил екологічно безпечної поведінки в довкіллі, ціннісного ставлення до природи в учнів як результату засвоєння системи знань про екологічну безпеку та сталий розвиток суспільства, збалансований розвиток людства, науки та технологій.

У програмі реалізовано еколого-еволюційний підхід до навчання, який базується на провідних ідеях екоцентризму та еволюції, що забезпечують фундаменталізацію та інтеграцію знань про природу й суспільство в їх взаємозв'язку та залежності, відповідно до чого природа розглядається як незалежна від людських уподобань цінність, пріоритетна відносно цілей і потреб людства. Це забезпечує усвідомлення учнями пізнання зв'язків між суспільством і його природним довкіллям, між об'єктами живої та неживої природи, а також шляхів розвитку біосфери і виживання людства.

Застосування еколого-еволюційного підходу в навчанні дає змогу учням усвідомити те, що будь-який організм, людина в тому числі, самостійно формує своє довкілля (середовище життя), забезпечує його стійкість, створюючи оптимальні умови для свого існування; що стабільність біосфери залежить від її цілісності мислення та безпечного розвитку.

Провідна ідея, що покладена в основу проектування змісту курсу за вибором «Екологічна безпека і сталий розвиток» – це формування екологічного світогляду та екологічної культури в учнів, цілісних знань про природу.

Наскрізними поняттями у змісті курсу є: поняття «людина» як складова не лише суспільства, а й природи; «екологічна безпека»; «сталий розвиток»; взаємозв'язок компонентів природи та її цілісність.

Програма чітко структурована: містить пояснювальну записку, вступ і чотири теми, при змістовому наповненні яких дотримано принципів наступності, послідовності та системності.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Т.В. Коршевнюк, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

У розроблених навчальних програмах курсів за вибором з біології і хімії для профільної школи виразно простежуються кілька змістово-цільових ліній їх опанування. Перша лінія пов'язана з розвитком компетентностей (предметної, ключових або їх елементів), друга – з особистісним саморозвитком старшокласників, третя – з мотивацією навчання. Поліелементним складом ліній детерміновано необхідність використання комплексного підходу до оцінювання результатів навчання означених курсів.

Відповідно до компонентів предметної компетентності для оцінювання результатів опанування змісту розроблених курсів визначено когнітивний, діяльнісний, аксіологічний критерії. Їх конкретизовано в показниках, які дають можливість виявити рівні досягнення результатів навчання, і методиках, що відстежують показники. Показники когнітивного критерію – оперування основними поняттями змісту конкретного курсу і розуміння причиново-наслідкових зв'язків; для оцінювання показників використовують тестування й анкетування учнів за розділами й темами курсу, методи графічної організації знань (наприклад, кластери, схеми, матриці). Показники діяльнісного критерію (знання способів, прийомів, алгоритмів, етапів діяльності; розуміння і усвідомлення вибору своїх дій; уміння планувати і провадити свою діяльність відповідно до поставленої мети і норм поведінки) визначаються за результатами виконання завдань, що мають критеріально-орієнтований і творчий характер. Аксіологічний критерій визначається показниками усвідомлення видів особистих і соціальних цінностей, наявністю особистісної позиції, розуміння необхідності відповідального вибору особистісних ціннісних орієнтацій, які можливо оцінити з допомогою есе, індивідуальних інтелект-карт, творчих робіт, експертної оцінки.

Комплексний підхід включає рефлексивний критерій, який характеризується здатністю учнів усвідомлювати свої можливості у навчанні, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результат, змінювати способи виконання, адекватно оцінювати причини своїх успіхів/невдач у навчанні, оволодінням способами життєвого і професійного самовизначення. Для відстеження цих показників використовуються завдання, змістом яких виступають рефлексивні уміння, проводяться анкетування і самооцінювання.

У дослідженні необхідною умовою і ще одним результатом навчання курсів за вибором є мотивація, тож комплексним підходом передбачено оцінювання її сформованості, включаючи соціальні і навчально-пізнавальні мотиви учнів профільної школи, допитливість та інтерес до нового змісту і способів розв'язування проблем, мотивацію самоосвіти.

Результати навчання, досягнуті учнями у процесі вивчення курсів за вибором й визначені на основі комплексного підходу, виступають одним з індикаторів ефективності розробленого навчально-методичного забезпечення, дозволяють визначити вектори його удосконалення.

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ PISA ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ НА ОСНОВІ МОДЕЛЕЙ

О. Г. Козленко, науковий співробітник

У 2018 році Україна приєдналася до міжнародних порівняльних досліджень PISA, які проводяться з 1997 р. Організацією економічного співробітництва та розвитку. За результатами участі українських школярів у порівняльному дослідженні перед вчителями природничо-наукових предметів (як і перед українською освітою в цілому) постали нові задачі. Потрібно зробити навчання природничим наукам більш пов'язаним із реальним повсякденним життям учнів, зорієнтувати вчителів та розробників навчально-методичної літератури на контекстну орієнтацію задач та «формування в учнів / студентів здатності критично мислити, розробляти, проводити експерименти та аналізувати дані, обґрунтовувати висновки, застосовувати теорії в життєвих ситуаціях, працювати з новими даними» (за рекомендаціями Національного звіту).

Кластерні компетентісно орієнтовані завдання, на яких базується міжнародне дослідження PISA, складаються з розгорнутого стимулу з інформацією у різних формах (текст, таблиця чи графік з даними, інтерактивна модель), і сукупності завдань, зазвичай 3-5; стимул и завдання разом утворюють кластер. Завдання зорієнтовані на вміння опрацювати наведену інформацію, тлумачити дані та оцінювати джерела (критичне мислення), розв'язувати проблеми та виявляти ставлення. Через те, що реальні завдання дослідження PISA є закритими, а приклади, відкриті для ознайомлення – нечисленними та подекуди застарілими, варто спрямувати зусилля саме на вчителів, які викладають природничі предмети. Треба вчити вчителів «бачити» такі задачі при аналізі реальних ситуацій – або переносити традиційні завдання в контекст різних рівнів (особистісний, локальний, глобальний). Для цього можуть стати в нагоді розроблені елективні курси для учнів і дистанційні курси підвищення кваліфікації для вчителів, у яких на прикладах показано принципи побудови кластерів завдань і написання стимулів до них.

Компетентісно орієнтовані кластери завдань можна створювати, якщо взяти за основу класичний експеримент з якісним унаочненням або вдалу модель процесу чи явища. Різні види моделей (графічні, математичні, імітаційні, вербальні, семіотичні) дозволяють відтворити контекст та дослідити ступінь відповідності модулі оригіналу, і – через додаткові запитання – перейти до тлумачення, аналізу, узагальнення та перепредставлення інформації. Аналіз моделей, покладених в основу таких завдань, є одним зі способів впровадження елементів, на яких ґрунтується дослідження PISA, в урочну практику.

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РОЗРАХУНКОВИХ ЗАДАЧ

Т.І. Вороненко, кандидат пед. наук

Для правильного розв'язку хімічної задачі мають бути сформовано не лише хімічну предметну компетенцію, а й ключові: - вільне володіння державною мовою (уміння здобувати та опрацьовувати інформацію); - математичну (застосовування математичних знань та методів); - інформаційно-комунікаційну (використання цифрових технологій); - компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (застосування відповідних наукових знань і методологій); - інноваційність (відкритість до нових ідей, способів виконання дій). Інші ключові компетентності знаходять своє відображення у змісті задач, який має бути практично спрямованим, містити дані, які відображають реальну картину описаних процесів, вимагають аналізу ситуації та власного відношення до неї.

Розрахункова задача з хімії – це модель проблемної ситуації, що вирішується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій з застосуванням фізичних формул на основі хімічних понять, законів і методів та приводить до пізнавальних результатів.

Дослідження, проведені з метою навчання учнів розв'язувати розрахункові задачі, поставили такі проблеми: учні не усвідомлюють суті та етапів розв'язку задачі; не вміють провести аналіз змісту, а отже його осмислення та обґрунтування; не можуть скласти план дій; мають низькі знання математичного апарату, хімічної мови, фізичних величин.

За аналізами етапу проведеного дослідження можна зробити висновок, що в учнів, які навчалися на курсі за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10-11 класи» підвищилася результативність (за результатами проведення самостійних і контрольних робіт), особливо у розв'язуванні вправ (задач на одну дію з використанням однієї фізичної формули). В учнів з'явилася необхідність складати план розв'язку, що відображається у покрокових діях (записі умови, написанні рівняння хімічної реакції, обчисленні молярних мас речовин, виведенні необхідних фізичних формул тощо).

Однак, необхідно зауважити, що оціночні навички щодо відношення до зазначених в умові фактів за результатами письмового розв'язку задач, у разі самостійної роботи, зробити неможливо. Треба сподіватися, що лише привчені на заняттях (уроках) до аналізу і висловлення власних думок учні і в будь-яких умовах будуть їх дотримуватися.

ВИКОРИСТАННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ОРГАНІЧНІ РЕЧОВИНИ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Л.П. Величко, доктор пед. наук, професор

Упровадження дистанційного навчання у зв'язку з карантинном мало несприятливі наслідки для вивчення курсів за вибором учнів. Організація експериментального навчання не вписувалась у рамки основного навчального процесу

з очевидних причин, тому постала необхідність скоригувати дослідницькі завдання і методику, визначені планом експериментальної роботи на 2020 рік. Завдання було розв'язано завдяки дотриманню низки додаткових умов.

Оскільки у навчальних планах експериментальних шкіл на дистанційному навчанні не було передбачено годин на вивчення окремого курсу за вибором з органічної хімії, він вивчався за рахунок збільшення кількості годин на предмет хімія як інваріантного складника.

Зважаючи на узагальнювальний характер пропонованого курсу щодо основного, реалізація варіативної частини змісту відбувалась у тісному взаємозв'язку з інваріантною частиною, не дублюючи основний предмет.

Через складність спостереження навчального процесу, у зв'язку з карантинном, для виявлення й аналізу навчальних утруднень учнів та методичних утруднень учителів використано результати спостережень учителів-експериментаторів і самих учнів, що потребувало розроблення докладнішого анкетування учасників експерименту.

Найважливішою умовою успішного впровадження курсу за вибором є забезпечення учнів дидактичними матеріалами на електронних носіях, що дає змогу організувати самостійну роботу дома. Учням було надано матеріали навчального посібника, що розробляється згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи. Це уможливило використання учнями основного змісту курсу за вибором для самостійної підготовки і в тому разі, коли про додаткові години на його вивчення не йшлося.

Успішній реалізації курсу за вибором сприяє: посилення уваги до первинних узагальнень під час вивчення основного курсу хімії; складання узагальнювальних таблиць і схем; виконання учнями тренувальних вправ і завдань; організація самостійної роботи з дидактичними матеріалами; використання ІКТ.

Дослідження засвідчило розширення функцій курсу за вибором «Органічні речовини», визначених на теоретичному етапі дослідження, а саме придатність цього курсу для дистанційного навчання.

АПРОБАЦІЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МАТЕРІАЛИ» ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ»

О.С. Нетрибійчук, молодший науковий співробітник

Курс за вибором «Сучасні технології та матеріали» ознайомлює із сучасними матеріалами, що їх використовують у виробництві багатьох галузей промисловості.

Нині кількість продуктів, які виробляє хімічна промисловість і споріднені з нею галузі, налічує десятки тисяч найменувань товарів. Ознайомити учнів із виробництвом кожного з них неможливо, та й немає потреби. Даний курс спрямований на отримання знань про деякі новітні матеріали, їх застосування та перспективи розвитку технологічних процесів.

Значну увагу приділено розвитку галузі нанотехнологій, виробництву наноматеріалів та полімерним композитним матеріалам. Тому зміст курсу показує сучасні досягнення хімічної науки.

У зв'язку із запровадженням адаптивного карантину в країні перед педагогами на початку нового навчального року постало ряд питань, які швидко необхідно було вирішувати. Зокрема, які форми й методи навчання застосувати упродовж навчання під час пандемії COVID-19? Оскільки багато предметів і курсів за вибором у школі винесено на дистанційну форму навчання, слід враховувати, що підходи до такого навчання інші, ніж під час традиційного.

Під час апробації даного курсу більшість занять було проведено із використанням технології змішаного навчання на основі сучасних онлайн сервісів (онлайн тести, відеосервіси, скринкасти, віртуальні дошки).

Одна із форм навчання у структурі змішаного навчання – «перевернутий клас», використання якого дало свої результати. Учням напередодні заняття надавалися стислі інструкції у яких були завдання з матеріалом, який необхідно опрацювати та переглянути невеликі відеоролики. Окрім того, під час навчання використовувалася кейс-технологія. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються "кейсом") для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчання дисципліни. З методичної точки зору кейс - це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що "містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики". Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка існувала чи й зараз існує. При цьому проблема чи ситуація або вже мали якесь попереднє вирішення, або їх розв'язання є необхідним, а тому потребують аналізу. Учасник завжди може створити свій неповторний варіант рішення.

Для організації зворотного зв'язку з учнями використовувалися різні онлайн ресурси і сервіси: сервіси Google (YouTube, Google Drive та інші), Office 365 (Power Point, Video, Sway та інші), онлайнві редактори відео (Animoto, JayCut, Stupeflix, One True Media, Movie Masher та багато інших), онлайнві редактори тестів та опитувальників (Google Forms, Майстер тест, Online Test Pad, Poll Service тощо), а також онлайн відеосервіси Zoom, Cisco Webex, OBS Studio та інші.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: № 0118U003358

Роки виконання: 2018 – 2020 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Фідкевич О.Л., кандидат філ. наук, провідний співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури.

НАЙІСТОТНІШІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ, ДОСЯГНУТІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ»

О. Л. Фідкевич, кандидат філ. наук

Уперше в Україні розроблено, уточнено і представлено методика компетентісно орієнтованого навчання російської мови та літератури (інтегрований курс) у ліцеї; методика компетентісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури на основі роботи з культурологічними текстами у 10-11 класах, методика компетентісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеї на основі роботи з культурологічними текстами; методика компетентісно орієнтованого навчання ромської мови у школі;

визначено концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованих підручників інтегрованого курсу російської мови та літератури; навчально-методичного посібника з навчання мови іврит; практичного посібника з навчання новогрецької мови і літератури та методичного посібника з навчання ромської мови;

зроблено висновок, що мовно-літературна інтеграція є ефективною за умов комплексного, системного підходу до її реалізації на понятійно-термінологічному, комунікативно-мовленнєвому та навчально-дидактичному рівнях;

набули подальшого розвитку ідеї інтеграції мовно-літературних курсів у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин (старші класи), пріоритетного застосування текстоцентричного підходу до навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї; застосування комплексного філологічного аналізу текстів, методу проєктів, проблемних завдань у процесі інтегрованого навчання мов і літератур національних меншин у старшій школі; розширення читачького і пізнавального простору в контексті реалізації інтегрованих мовно-літературних курсів; діалогу учнів з художнім текстом, автором твору, розвитку критичного мислення учнів у процесі його опрацювання;

підготовлено й видруковано 2 підручники : Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 клас : підручник / Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 152 с. ; Російська мова і література. Інтегрований курс.

11 клас : підручник / Фідкевич О. Л., Снегір'ова В. В., Курач Л. І. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.

На підручники отримано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (Накази: №551 від 31. 06. 2018 р. – підручник для 10 класу; № 472 від 12. 04.2019 р. – підручник для 11 класу);

Статті(16), тези (56) матеріалів конференцій, семінарів, форумів.

підготовлено до видання рукописи: навчально-методичного посібника «Методика роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї»; практичного посібника: «Методика компетентісно орієнтованого навчання новогрецької мови і літератури: робота з культурологічними текстами в 10-11 класах»; методичного посібника «Методика компетентісно орієнтованого навчання ромської мови в школі».

Розроблені підручники і посібники впроваджено у практику старшої школи.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС.10-11 КЛАСИ»

О.Л. Фідкевич, кандидат філ. наук

Створення нових інтегрованих мовно-літературних курсів та забезпечення їх компетентісно орієнтованими підручниками залишається доволі складною та недостатньо розробленою проблемою у вітчизняному підручникотворенні.

Підручники «Російська мова і література. Інтегрований курс.» для 10 і 11 класів (автори:О.Фідкевич, В.Снегір'ова, Л.Курач) є першими підручниками в Україні, в яких реалізована інтеграція мовного і літературного шкільних курсів. Автори підручників ставили на меті створення підручника, зміст якого забезпечуватиме формування інтелектуально і емоційно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку, самоконтролю і самокорекції, до толерантного спілкування в полікультурному середовищі, ефективної соціальної реалізації в умовах багатомовного інформаційного середовища.

Зміст підручника націлено на активізацію суб'єкт-суб'єктної діяльності учнів і вчителя на основі ситуацій спілкування, актуалізованих засобами цікавих для учнів текстів; фрагментів творів художньої літератури, які уміщують значущі для учнів соціально-культурні концепти і мають високу естетичну цінність.

У підручниках представлені як монологічні, так і діалогічні тексти, монологічні тексти з використанням діалогічних фрагментів, тексти з ознаками діалогічності. Завдання також формулюються з урахуванням принципу діалогізму, мають особистісну спрямованість. Значна кількість завдань підручника націлена на розвиток умінь свідомого читання (тобто на розуміння прочитаного), критичного осмислення його змісту. Граматичні завдання до тексту передусім мають на меті виявити функціональну характеристику мовних одиниць, синтаксичних конструкцій тощо.

Важливим завданням підручника є сприяння розвитку критичного мислення:окремі розділи присвячено проблемі свідомого осмислення отриманої інформації, правилам спілкування в соціальних мережах. У підручнику містяться

завдання, які не мають однозначного вирішення і потребують певних роздумів, аналітичного підходу, використання практичного досвіду учнів. Пріоритет у роботі з підручником надається самостійній пізнавальній діяльності учнів: передбачено звернення до джерел Інтернету для здобуття інформації; стимулювання творчості, участі в освітніх, соціальних проєктах, створення власного інтелектуального продукту.

Літературна лінія представлена в підручнику окремими блоками, утім система рубрик і підходів до роботи з текстами об'єднує її з мовною і мовленнєвою лініями. Творчий потенціал учнів розкривається під час виконання завдань прогнозування подальшого сюжету твору, створення власних текстів на основі прочитаного, презентацій, проєктів за творами письменника.

Рефлексійно-корекційна функція підручника реалізується за допомогою диференційованих вправ і завдань, тестів для самоперевірки учнів.

Отже, основними ознаками підручника, який характеризує його як компетентнісно орієнтований є діалогізм, текстоцентризм, комунікативна практична спрямованість завдань, можливість реалізації парно-групової роботи над завданнями, проєктної діяльності, забезпечення розвитку критичного мислення, креативності і самостійної діяльності, у тому числі самоконтролю і самокорекції.

У результаті впровадження підручників було зроблено висновок, що їх зміст сприяє підвищенню навчальної мотивації учнів, формуванню умінь сприймати і осмислювати тексти різних жанрів, аналізувати інформацію, уміщену в них; умінь співпрацювати в парах і групах; розвитку критичного мислення, здатності до творчого самовираження учнів у процесі дискусій, обговорення проблемних ситуацій, підготовки і представлення доповідей, промов, написання есе.

ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПІДРУЧНИКАХ «РОСІЙСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС»

В. В. Снегірьова, кандидат пед. наук

Упровадження нового освітнього стандарту, в якому література інтегрується в мовно-літературну галузь, а художній текст розглядається як один із складників медіакомплексу, ставить перед учителем завдання оптимізувати роботу над текстами художніх творів як носіями культурно-ціннісних знань, завдяки яким формується особистість.

Два роки поспіль у школах України апробуються нові підручники «Російська мова та література. Інтегрований курс» для 10 – 11 класів (автори: О.Фідкевич, В.Снегірьова, Л.Курач). У них чільним є принцип текстоцентризму: основою для організації значної частини роботи на уроці є тексти різних родів і жанрів, типів і стилів мовлення. У розробленні методики важливою була орієнтація на основні очікувані результати шкільного вивчення літературного твору: вільне володіння прийомами смислового та естетичного аналізу тексту, здатність висловлювати й аргументувати власну думку щодо прочитаного в усній і писемній формі, сформованість потреби в читанні, читацька самостійність.

Важливим для авторів було представити структурно цілісну мовно-літературну інтеграцію на змістовому, понятійно-термінологічному та діяльнісному рівнях за умови збереження предметних особливостей мови і літератури. Так, у конструюванні мовленнєвих вправ, а також запитань і завдань до художніх творів використано філологічний аналіз – розбір єдності змісту і форми тексту, з точки зору його жанрово-композиційних і стильових особливостей. Змістовий «контент» літературної освіти (навчальний текст, фрагменти досліджень про виучуваний твір, різні інтерпретації його тощо) подано не окремими інформаційними блоками, як традиційно це робиться в чинних підручниках з літератури, а включено до системи завдань до художнього твору, що сприяє активізації читацької діяльності учнів. Таким чином замість готового тлумачення твору автор пропонує учневі самому зануритися в його текст і, спираючись на підручник, створити власну інтерпретацію прочитаного.

Завдання акцентують увагу учнів на сюжеті та характеристиці персонажів, що завжди підтримує читацький інтерес. Вони сформульовані так, що час від часу побічно або прямо відсилають учнів до тексту (його переказу або перечитування). Запитання і завдання звернені до читацьких емоцій і до смислового розуміння тексту; до творчої уяви і до естетичного погляду на художню форму; вони поєднують колективну та індивідуальну роботу над текстом.

У ході педагогічного експерименту перевірено ефективність авторської системи запитань і завдань у вивченні художнього тексту і відзначено позитивну динаміку зростання учнів як читачів, про що свідчить, зокрема, ріст таких контрольних показників, як: особистісне ставлення до прочитаного – на 12,3%; використання літературознавчих понять у процесі аналізу художнього тексту – на 19,2%; уміння вести діалог «автор – читач» – на 10,7%; створювати власні усні та письмові висловлювання (повідомлення, виступи, резюме, есе, пости в соцмережах) – на 10,2%; здатність до навчального співробітництва – 15,6%. Учителі, що працювали за розробленими підручниками, відзначили їх актуальність, відповідність запитам часу та освітнім викликам, сучасність змісту та дидактичного апарату.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ НАУКОВИХ ЗАСАД КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ У КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ У ЛЦЕЇ

Н. В. Бакуліна, кандидат пед. наук

На сучасному етапі розвитку української системи освіти культуровідповідна парадигма компетентісно орієнтованого навчання мов і літератур національних меншин і корінних народів України набуває пріоритетного значення та потребує переосмислення, ретельного розроблення й упровадження в освітній процес. В епоху глобальних змін освітньої екосистеми кроскультурність посідає одне із почесних місць у тезарусі навичок майбутнього поряд із такими ключовими компетентностями як концентрація й управління увагою, емоційна та цифрова грамотність, творчість і креативність, екологічне мислення та здатність до (само)навчання.

Наші теоретичні розвідки та спроби імплементувати основні положення культуровідповідної парадигми освіти виявились у здійсненні наукового дослідження з проблем методики роботи з культурологічними текстами у процесі компетентісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеї.

Основні результати дослідження представлено у розділах рукопису навчально-методичного посібника «Методика роботи з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї».

Так, у *першому розділі* посібника – «Концептуальні засади добору змісту та методики роботи з культурологічними текстами в процесі компетентісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеях України» – обґрунтовано актуальність проблеми, здійснено аналіз чинних нормативних документів і міжнародних рекомендацій із проблеми дослідження, наведено дані констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту, проаналізовано термінологічний апарат з проблеми дослідження, визначено методологічні основи та принципи добору й організації змісту культурологічних текстів.

У *другому розділі* – «Методи та прийоми роботи з культурологічними текстами у процесі реалізації компетентісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеї» представлено методи та прийоми компетентісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеї на основі роботи з культурологічними текстами відповідно до провідних підходів, цілей, завдань, змісту й етапів навчання та формування ключових і предметних компетентностей, зокрема культурологічної.

У *третьому розділі* дібрано культурологічні тексти та розроблено завдання і запитання до них відповідно до змісту та сфер спілкування, визначених у чинній програмі з вивчення мови іврит у 10-11 класах. Цей навчальний матеріал можна використовувати під час запровадження різних форматів освітнього процесу – очного, дистанційного або змішаного.

Упровадження створеного навчально-методичного посібника сприятиме формуванню ключових і предметних компетентностей учнів у процесі навчання мови іврит у ліцеї, зокрема культурологічної компетентності, розвитку обізнаної та здатної до самовираження у сфері культури особистості, етнокультурного усвідомлення та формуванню громадянської ідентичності, налагодженню діалогу, взаєморозуміння та поваги між представниками полікультурного суспільства та їх інтеграції й єдності, дозволить знизити рівень упередженості щодо національної приналежності та ксенофобії тощо.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ПОСІБНИКА «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: РОБОТА З КУЛЬТУРОЛОГІЧНИМИ ТЕКСТАМИ В 10-11 КЛАСАХ»

Чернухін Є. К., кандидат філологічних наук

Підготовлений посібник покликаний задовольнити нестачу методично-дидактичного супроводу навчання новогрецької мови в 10-11 класах (ліцеях)

загальноосвітньої середньої школи України згідно з діючою Програмою з новогрецької мови. Аналіз наявних підручників показав брак матеріалів культурологічної спрямованості, які мали б сприяти ефективному формуванню комунікативної, соціокультурної, читацької компетентності учнів старших класів у процесі навчання новогрецької мови.

Підготовлений посібник за структурою складається з передмови й головної частини. У передмові репрезентовано засади й способи добору матеріалів та їх представлення, обґрунтовано систему завдань до текстів. Головна частина містить 20 тематичних розділів, кожен з яких присвячений розглядові одного культурологічного концепту. При цьому чітко вирізняються дві частини розділу. Перша призначена викладачам і становить історико-культурологічну довідку про конкретний концепт. Мета цієї частини підготувати вчителя до роботи з наступним текстом, оскільки він у діалозі «вчитель–учень» має бути представником «грецького світу», створювати віртуальне культурологічне тло, на якому має проходити подальший навчальний дискурс. Далі пропонуються два тексти: прозовий твір художньої літератури і твір поетичного або народного походження.

Система завдань до текстів (питання й власне завдання) спрямована на розвиток як ключових, так і предметних компетентностей. При цьому кількість завдань обмежена типовими конструкціями, які викладачі можуть вільно пристосовувати до різних текстів відповідно з цілями й завданнями конкретних уроків, рівня мовної підготовки учнів, їхнього етнічного походження тощо.

У посібнику надано перевагу завданням, які за формою сприяють розвитку ключових компетентностей, пов'язаних з уміннями отримувати нові знання та впорядковувати їх відповідно з поставленими цілями; знаходити нову для себе або ситуативно необхідну інформацію, працювати з базами даних або фізичними особами-носіями знань; логічно мислити, критично сприймати інформацію, усвідомлювати природні, економічні, соціальні умови існування розглянутих феноменів; формувати та захищати власну думку стосовно різних явищ, персоналій; оцінювати художню, історичну цінність витворів мистецтва; співпрацювати з іншими людьми в різних ділянках соціального та особистого життя, вміти сперечатися з ними або вирішувати конфліктні ситуації.

Формуванню ключових компетенцій в певному сенсі підпорядковані культурологічні тексти, що віддзеркалюють низку притаманних грецькій культурі концептів. Відтак, створюються необхідні передумови для стимулювання пізнавальної діяльності учнів, мотивації у формуванні власних думок і тверджень, активного обговорення грецьких концептів, оцінки їх з погляду української культури.

Відібрані теми-концепти є свого роду маркерами грецької національної ідентичності. Без знання таких маркерів не може бути вповні сформована здатність спілкуватися новогрецькою мовою, адже учня треба навчити правильно спілкуватися з носіями новогрецької мови, виходячи з адекватного розпізнання обома сторонами відповідних мовних кодів і вміння ними користуватися, тобто доречно їх продукувати й правильно сприймати.

Отже, мета посібника сприяти відтворенню на максимально наближені до реальності ситуації, в якій учні мали б пережити ту чи іншу концептуальну тему/подію, обіграти її у питаннях-відповідях, інших дотичних завданнях, а відтак

одержати певні культурологічні знання й напрацювати мовленнєві стереотипи, які до певної міри урівнювали би їх з природними носіями мови.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ РОМСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

З. А. Кондур, молодший науковий співробітник

Навчання ромської мови має особливості соціального, лінгвістичного і методичного характеру. Це і наявність сегрегаційних шкіл, і неможливість для деяких ромських дітей отримати освіту (традиції, важкий фінансовий стан батьків); відсутність у шкільних навчальних планах окремого предмету або факультативного курсу ромської мови. Важливим фактором, який стримує розвиток ромської мови, є і відсутність унормованого літературного варіанту; якісних словників, методичної літератури, підручників.

Розроблена методика навчання ромської мови як напрям науково-дослідної роботи відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури за темою «Методика компетентнісно-орієнтованого навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї» розглядається в контексті цілей реформування сучасної української освіти, трансформації її змісту, яке передбачає якісні зміни у навчанні предметів мовно-літературної галузі, її спрямування на формування важливих ключових і предметних компетентностей, на підтримку і збереження ромської мови та культури. Вона базується на принципах етнолінгводидактики, враховує природний полілінгвізм учнів-ромів, їх фонові знання про культуру ромського і українського народів. До основних методів у реалізації мети навчання ромської мови є контрастивний і інтегративний методи, метод переключення мовного коду, метод перекладу, метод опори на рідну мову.

Методика спрямована передовсім на розвиток комунікативної, міжкультурної та компенсаторної компетентностей, які передбачають готовність учнів вибудовувати власні комунікативні стратегії в умовах багатомовного середовища; представляти надбання ромської культури, цінувати українську мову і культуру; долати дефіцит знань і мовленнєвих умінь в першій чи другій мові: здатність учня зрозуміти значення слова, виходячи з контексту у процесі читання, або слухання, у процесі говоріння спростити фразу, надати інформацію, використовуючи знайомі слова, паравербальні засоби. Реалізація запропонованої методики та впровадження курсу ромської мови в шкільну практику сприятиме більш ефективній соціалізації учнів з ромських сімей в шкільному колективі, розвитку вміння гідно представляти свою національну культуру на основі здобутих знань про свій народ, традиції, історію тощо.

Основним принципом організації навчання у контексті розробленої методики є принцип текстоцентризму. Текст є основною одиницею навчання, на підґрунті роботи з ним відбувається формування комунікативної компетентності учнів. Учень у процесі навчання має не тільки розуміти текст, а й оперувати його інформацією (аналізувати, порівнювати, доводити власну думку, оцінювати, застосовувати у нових ситуаціях, створювати нове).

Аналіз результатів науково-дослідної роботи підтвердив ефективність розробленої методики і посібника «Методика компетентнісно орієнтованого навчання ромської мови в школі»; їх безпосередній вплив на вирішення завдань компетентнісно орієнтованого навчання ромської мови в школі, настворення умов для розробки шкільного курсу ромської мови, на процес соціалізації дітей із ромських родин.

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

Реєстраційний номер: № 0119U001261

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Богданець-Білоskalенко Н. І., доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури.

**НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ «МЕТОДИКА
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ
МЕНШИН»**

Н.І. Богданець-Білоskalенко, доктор пед. наук, доцент

Уперше в Україні розроблено, уточнено і представлено методикау компетентісно орієнтованого навчання української мови у 1-4 класах закладів загальної середньої освіти з мовами викладання національних меншин; розроблено систему вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин;

визначено концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованого підручника української мови та читання для 3-4 класів шкіл з польською мовою навчання; навчально-методичних посібників з формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в означених закладах; із збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин; методичних рекомендацій: «Система вправ і завдань для формування в учнів 1-4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин»; «Формування в учнів 3-4 класів умінь продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин»;

зроблено висновок, що формування в учнів комунікативної компетентності залежить від урахування принципів добору вправ і завдань; мовно-літературна інтеграція ефективна за умов системного підходу до її реалізації на поняттєво-термінологічному, комунікативно-мовленнєвому та навчально-дидактичному рівнях; продуктивними для формування усного мовлення учнів 1-2 класів є полілог,

інсценізація, мініпроект, case-метод, класичні варіанти «мозкового штурму» та асоціативного куша, проблемна розповідь тощо.

набули подальшого розвитку ідеї застосування перекладу для ефективного засвоєння учнями слів, з'ясування їх смислових відтінків; інтеграції української мови і читання у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, розвитку критичного мислення учнів у процесі засвоєння української мови;

підготовлено й видано: підручник Українська мова та читання: підручник для 3 кл. заклад. загальн. серед. освіти з польською мовою навчання / Н.Богданець-Білокаленко. Київ : Педагогічна думка, 2020. 96 с.

На підручник отримано гриф «Рекомендовано МОН України» (протокол № 2 від 05. 10. 2020 р.);

11 статей, 50 тез конференцій, семінарів.

підготовлено до видання рукопис підручника «Українська мова та читання: підручник для 4 кл. заклад. загальн. серед. освіти з польською мовою навчання» / Н.Богданець-Білокаленко;

триває підготовка рукописів *методичних посібників*: «Компетентнісний підхід до формування в учнів 1-2 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин», «Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3-4 класів словникового запасу з української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин» та *методичних рекомендацій*: «Система вправ і завдань для формування в учнів 1-4 класів усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин», «Формування в учнів 3-4 класів умінь продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин».

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЧИТАННЯ. 4 КЛАС» ДЛЯ ШКІЛ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

Н.І. Богданець-Білокаленко, доктор пед.наук, доцент

В умовах оновленої освітньої парадигми *метою* навчання української мови як державної на засадах компетентнісного підходу визначено формування предметних компетентностей, які є складниками ключових. Пріоритетним завданням сучасної школи, початкової зокрема, є навчання на компетентнісній основі, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей учня. У цьому контексті підручник розглядаємо як важливий складник освітнього процесу, дієвий засіб навчання, зміст і структура якого корелюються із сучасними потребами і запитамі інформаційного суспільства.

Структурування змісту підручника «Українська мова та читання для 4 класу шкіл з польською мовою навчання», упорядкування навчального матеріалу здійснювалися на основі компетентісно орієнтованого підходу до навчання мови і літератури, де учневі відведено роль активного учасника процесу пізнання, а

результатом навчання передбачено опанування учнем комплексом важливих, особистісно значущих способів діяльності, які є соціально затребуваними і дають змогу учням ефективно діяти у життєвих ситуаціях.

У контексті означеного підходу зrealізовано основну мету інтегрованого підручника, яку узгоджено з Державним стандартом початкової школи: всебічний розвиток учнів, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Одним із пріоритетних завдань визначено розвиток комунікативної і читацької компетентностей учнів на засадах комунікативно-когнітивного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, текстоцентричного принципів навчання мови і літератури.

Реалізації визначених мети і завдань підпорядковано зміст підручника, методи репрезентування навчального матеріалу. Визначальною характеристикою інтегрованого підручника є його спрямованість на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання з урахуванням розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), що передбачає активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів і вчителя на основі ситуацій спілкування, які актуалізуються цікавими для учнів текстами, пов'язаними з їхньою життєвою практикою; а також фрагментами творів художньої літератури, мовленнєвих ситуацій та вправ.

У підручнику враховано специфіку польсько-українського білінгвізму, явищ інтерференції (яка виникає через близькосторідненість мов і негативно впливає на вимову, засвоєння слів, вільне оперування ними, правильність читання тощо) та транспозиції (близькості лексичного значення співзвучних слів, змісту деяких текстів та ін.). У доборі дидактичного матеріалу подекуди в підручнику передбачено опертя на засвоєні учнями знання, сформовані уміння, компетентності на уроках польської мови та читання.

Навчальний зміст підручника спрямований на забезпечення мовленнєвого розвитку, формування читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості учня засобами різних видів мовленнєвої діяльності, здатності спілкуватися українською мовою як державною в особистому і суспільному житті.

Змістове наповнення підручника в межах мовно-літературної освітньої галузі спрямоване на досягнення обов'язкових результатів навчання шляхом системного викладу програмового матеріалу з урахуванням усіх груп загальних результатів навчання здобувачів освіти; зорієнтоване на формування ключових і предметних компетентностей через систему практико-орієнтованих завдань й активних видів навчальної діяльності; сприяє формуванню системи загальнолюдських і національних цінностей.

Зміст підручника забезпечує організацію освітнього процесу на компетентнісних засадах і досягнення очікуваних результатів навчання четвертокласників відповідно до стандартів мовно-літературної освітньої галузі.

Навчальний зміст кожного з розділів підручника підпорядкований наскрізній реалізації мовленнєвого розвитку, мовної освіти учнів з урахуванням дидактичних принципів науковості, доступності, перспективності, системності, а також окреслених

завдань у змістових лініях програми, зокрема: «Взаємодіємо усно та письмово», «Розвиваємо читацькі уміння», «Працюємо з текстами», «Досліджуємо мовні явища», «Досліджуємо світ дитячої книги та медіа», «Досліджуємо рідний край».

Пропоновані завдання до тексту спрямовані не тільки на формування в учнів здатності сприймати і розуміти текст, а й оперувати його інформацією (аналізувати, порівнювати, доводити власну думку, оцінювати, застосовувати в нових ситуаціях, створювати нове). Освітньо-розвивальна дієвість завдань у тому, що вони спонукають учнів до роздумів, висловлення власних думок і міркувань, ведення діалогу / полілогу.

Уміщені в підручнику таблиці, схеми для виконання завдань, шаради тощо надають теоретичному матеріалу лаконізму, чіткості й уможливають оптимальне налаштування учня на вивчення нової теми з української мови чи літературного читання.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

О. В. Караман, кандидат пед. наук

Вивчення мови в початковій школі забезпечує послідовність, наступність і неперервність мовної освіти. У процесі навчання української мови як державної в початкових класах поглиблюються уявлення учнів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення, удосконалюються вміння, навички усного і писемного мовлення, формується продуктивний обсяг знань про мову. У цьому контексті винятково актуалізується проблема набуття учнями початкових класів мовно-мовленнєвого, зокрема діалогічного, досвіду, що сприяє узагальненню їхніх знань з мови, розвитку вмінь і навичок діалогічної взаємодії, підвищенню мотивації до вивчення мови.

Сучасна освітня парадигма початкової школи прикметна різновекторністю підходів, з-поміж яких формуванню діалогічного мовлення учнів відведено особливе місце. З огляду на означене *діалогічне мовлення учнів початкових класів* розглядаємо як продуктивний і систематичний процес набуття учнями діалогічних умінь і навичок, що виявляються у конкретних ситуаціях, де учні мають змогу задіяти здобуті знання, досвід й особистісні якості задля одержання індивідуального соціально значущого результату в навчанні та життєвих ситуаціях.

Одним із ефективних шляхів формування діалогічного мовлення учнів 3-4 класів розглядаємо впровадження на уроках української мови розробленої системи ситуаційних вправ, під час виконання яких розвиваються вміння, що є невід'ємними складниками ключових компетентностей, зокрема: усвідомлене читання, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння оцінювати

ризика, керувати емоціями, приймати рішення, розв'язувати проблеми, взаємодіяти в процесі спілкування з однолітками, вчителями, батьками, членами родини.

Система ситуаційних вправ для розвитку діалогічного мовлення учнів 3-4 класів ґрунтується на лінгводидактичних засадах, складниками яких є компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і ситуаційний підходи; загальнодидактичні принципи (науковості, доступності, наочності, наступності, послідовності, систематичності, індивідуалізації, диференціації) і лінгводидактичні (розвиток чуття мови, оцінка виразності мовлення, взаємозв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення, зв'язок роботи розвитку зв'язного мовлення з вивченням інших навчальних предметів); урахуванні дидактичних умов і чинників впливу на розвиток діалогічного мовлення учнів.

Апробацію методики формування діалогічного мовлення учнів 3-4 класів початкової школи проведено шляхом оприлюднення результатів дослідження на наукових конференціях різного статусу, в статтях і тезах, опублікованих у фахових наукових виданнях.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА КОМПЕТЕНТІСНІЙ ОСНОВІ

С.О. Караман, доктор пед. наук

Особливості міжособистісної комунікації в сучасному суспільстві винятково актуалізують проблему формування мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи. Український соціум нині потребує національно свідових громадян з активною позицією, здатних критично мислити й ефективно спілкуватися в полікультурному середовищі, виявляючи належний рівень комунікативної компетентності. В умовах компетентнісної парадигми мовленнєвий розвиток учнів 3-4 класів розглядаємо як один із визначальних чинників формування компетентного мовця.

Індикатором належного рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів початкової школи є вільне володіння українською мовою як державною, грамотне й зрозуміле висловлення думки, вправне володіння одиницями мовної системи, розвиненим словниковим запасом, мовним чуттям.

У пропонованій методиці формування мовленнєвих умінь і навичок учнів 3-4 класів початкової школи враховано, що в молодшому шкільному віці пріоритетними видами діяльності є міжособистісне спілкування, навчання й суспільно корисна праця. Обґрунтовано необхідність поєднання в процесі мовленнєвого розвитку учнів мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивно-комунікативного складників на основі реалізації сучасних підходів до навчання української мови (особистісно орієнтованого, комунікативного, системного, текстоцентричного, ігрового); принципів: загальнодидактичних (науковості, систематичності та послідовності, наступності й перспективності), специфічних (принцип інтеграції реальної комунікації в навчальний процес, діалогічного спілкування, нерозривності навчання та виховання, індивідуального підходу, текстоцентризму); методів:

традиційних (пояснювально-ілюстративний, метод бесіди, спостереження над мовою); інтерактивних методів: імітаційних (навчальної гри, розв'язання ситуаційних завдань), що сукупно сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок.

Стрижневим компонентом методики формування мовленнєвих умінь і навичок учнів 3-4 класів початкової школи є комплекс вправ, спрямованих на аналіз, зіставлення, аргументування, а також формування навичок вільного спілкування українською мовою як державною. Пропоновані вправи класифіковано: *за спрямованістю* на отримання чи передавання інформації (рецептивні, репродуктивні, продуктивні); *за метою проведення* (підготовчі, тренувальні, контрольні); *за кількістю учнів*, що виконують вправу (індивідуальні, групові, колективні); *за характером матеріалу* (вправи щодо діалогічного та монологічного мовлення); *за роботою з текстом* (аналітичні, конструктивні, аналітико-конструктивні).

Апробація методики формування мовленнєвих умінь і навичок учнів 3-4 класів початкової школи відбувалася шляхом оприлюднення результатів на наукових конференціях міжнародного, всеукраїнського й регіонального рівнів, семінарах, круглих столах в статтях і тезах у фахових наукових виданнях.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Т. П. Хорошковська-Носач, науковий співробітник

Темою нашого дослідження є формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин у контексті компетентнісного підходу. Загальновідомо, що основна мета навчання української мови – формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості учнів засобами всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), здатності спілкуватися українською мовою, користуватися нею в особистому й суспільному житті тощо.

У процесі наукового дослідження нами було проаналізовано зміст поняття «комунікативна компетентність», погляди вчених на цю дефініцію і, на основі тлумачень різних дослідників, запропоновано власне визначення, що найповніше розкриває його сутність. Так, комунікативну компетентність ми розглядаємо як знання, уміння й навички, необхідні як для розуміння усних і письмових висловлювань, так і для створення власних з метою міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння. Крім того, нами визначено найтипівіші комунікативні вміння, що є складовими комунікативної компетентності та мають бути сформовані в учнів початкових класів на уроках української мови.

Ефективне формування в учнів комунікативної компетентності значною мірою залежить від тих вправ і завдань, за допомогою яких здійснюється цей процес. Відповідно нами було проаналізовано основні принципи добору вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови як державної, а також уточнено їх зміст. Серед основних принципів добору вправ і

завдань виокремлюємо: принцип урахування особливостей рідної мови; принцип мінімізації мовного матеріалу, компресії та декомпресії; принцип занурення в мовне середовище; принцип комунікативної спрямованості; принцип оптимального співвідношення між мовними, умовно-мовленнєвими і мовленнєвими вправами; принцип поетапності й комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь. Також у ході дослідження нами проаналізовано основні методи та прийоми формування комунікативних умінь учнів на уроках української мови як державної, а також їх класифікації, уточнено їх зміст.

Крім того, нами розроблено систему вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, здійснено експериментальну перевірку її та зроблено висновки, що використання зазначеної системи вправ і завдань в освітньому процесі сприятиме формуванню й розвитку вмінь учнів, необхідних і достатніх для слухання та розуміння текстів, складання усних монологічних і діалогічних висловлювань у різних ситуаціях і сферах спілкування, умінь правильно вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм, доцільно використовувати мовні засоби залежно від сфери та ситуації спілкування.

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом оприлюднення на наукових конференціях міжнародного, всеукраїнського й регіонального рівнів, семінарах, круглих столах та інших масових заходах і публікації в статтях і тезах у фахових наукових виданнях.

Передбачаємо, що результати дослідження матимуть основоположне значення для підвищення рівня усного мовлення в учнів 1–4 класів на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Л.М. Шевчук, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Вільне володіння українською мовою як державною є необхідним для усіх громадян України. Важливий аспект зазначеного – активний і пасивний словниковий запас, адже вивчення мови – це, передусім, засвоєння лексики.

У контексті дослідження визначено особливості збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин на засадах компетентісного підходу. Так, підчас вивчення мов (особливо близькоспоріднених) слід враховувати явище транспозиції, що забезпечує економію часу, який відведено для навчання, та явище інтерференції, – для запобігання помилок.

Для засвоєння учнями слів, з'ясування їх смислових відтінків варто застосовувати переклад. Зокрема, ознайомлення із новими словами можливе завдяки однослівному перекладу, поясненню значення слова рідною мовою (коротка розповідь

учителя, за необхідності, «перетікає» у бесіду), читання або сприймання на слух визначень, запропонованих рідною мовою.

Ще один із способів ознайомлення з новими словами – дати учневі можливість зрозуміти значення слова завдяки дібраному учителем словосполученню (або словосполученням), реченню (або реченням), тексту (або його уривка) українською мовою.

Разом з тим, завдання стане простішим, якщо як підказку використати матеріали рідною мовою. По-перше, це читання тексту, вміщеного у посібнику двома мовами, – українською мовою та рідною мовою (на одній розгортці – два варіанти тексту, переглянути кожен із яких учень може у будь-який момент). По-друге, ознайомлення із текстом, адаптованим за методом Іллі Франка. Спочатку школяр або школярка читає текст українською мовою, який розбитий на уривки, після кожного уривка вміщено переклад та лексичні коментарі, потім – той самий уривок тексту, але уже без підказок. Спільним для обох варіантів є те, що їх застосування дозволяє учневі зануритися у текст, не відволікаючись на користування словником. Разом з тим, завдяки тому, що слова у тексті багаторазово повторюються у різних поєднаннях, школяр без будь-яких вольових зусиль ефект поповнює свій словниковий запас.

Для збагачення словникового запасу радимо використовувати різні види перекладу: усний і письмовий, послідовний та синхронний, точний або вільний, повний або неповний (скорочений, фрагментарний) переклад.

Вибір способу семантизації залежить від вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхньої мовної підготовки як з української мови, так із рідної мови.

Для ефективного забезпечення збагачення словникового запасу з української мови учнів на засадах компетентнісного підходу важливо, щоб якнайбільше слів поповнювало саме активний словник. Досягнення такого результату можливе завдяки виконанню різноманітних та різнорівневих завдань, застосуванню різних форм навчальної діяльності, методів і засобів навчання. Зазначені аспекти враховані під час розроблення методики збагачення словникового запасу з української мови учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

І. Л. Ліпчевська, науковий співробітник

Формування усного мовлення (усної комунікації) є одним з ключових аспектів компетентнісного підходу до навчання української мови у початковій освіті. Він набуває особливої значущості у школах з навчанням мовами національних меншин, адже у такому випадку українськомовна комунікація потребує специфічної спрямованої діяльності вчителя.

Так, у 1 – 4 класах увага зосереджувалася на оволодінні учнями початковими вміннями та навичками усного спілкування на основі елементарної лексики та граматики, засвоєнню правильної вимови звуків. Методи навчання добирали з

урахуванням особливостей сучасних учнів початкових класів та їх соціальної ситуації розвитку.

Отже, для формування усного мовлення на уроках української мови як державної у першому циклі початкової освіти експериментальних шкіл перевага надавалася навчальній діяльності у формі рольової та дидактичної гри, зокрема організованої на основі методів кубування, незакінченого речення, мозкового штурму, асоціативного куща тощо. Це дозволило реалізувати поступовий перехід від гри до навчання (як провідного виду діяльності дітей 7 – 10 років) та забезпечити наступність між циклами початкової освіти. Також у 1 – 2 класах експериментальних шкіл приділялася значна увага створенню емоційно-комфортного освітнього середовища (використання прийомів «мікрофон», «крісло автора», «рожевий олівець», «ручки до середини» тощо). Такий підхід сприяв зацікавленню дітей у спілкуванні українською мовою та створенню ситуації успіху для кожного учня, – отже, мотивував клас до пізнавальної, навчальної діяльності.

У другому циклі початкової освіти тривалість ігор на уроках української мови як державної поступово зменшувалася, витісняючи іншими методами навчання. Для формування усного мовлення актуальними є полілог, інсценізація, міні-проект та case-метод, класичні варіанти мозкового штурму та асоціативного куща, проблемна розповідь тощо, адже у цей період зростає свідомість у вивченні мови та має закладатися основа розуміння граматики, системи мови загалом. Також акцент у вивченні української мови має поволі зміщуватися від репродуктивних видів мовленнєвої діяльності до продуктивних (творчих).

Зазначимо, що під час використання наведених вище методів може організовуватися як активна, так і інтерактивна взаємодія між учителем та учнями, що залежить від рівня володіння учнями українською мовою та рівня сформованості їх комунікативної компетентності.

Описані методи сприяють реалізації компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого підходів до навчання української мови як державної учнів початкових класів шкіл з навчанням мовами національних меншин.

ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

К.Ю. Ладоня, науковий співробітник

Аналізуючи процес навчання дітей української мови як державної, було розроблено та уточнено зміст, методи та прийоми формування в учнів початкових класів шкіл з мовою навчання національних меншин усного мовлення. У процесі роботи над темою було проаналізовано стан розвитку мовлення учнів початкових класів, обґрунтовано теоретичні засади розвитку їхнього мовлення на уроках української мови, розроблено відповідну методику розвитку їхнього мовлення на

компетентнісних засадах та експериментально апробовано її ефективність на уроках української мови початкових класів ЗЗСО з мовою навчання національних меншин.

Під час проведення дослідження було використано такі методи:

- теоретичні: аналіз філософської, психолінгвістичної, лінгвістичної, педагогічної, лінгводидактичної літератури для визначення теоретико-методичних засад дослідження; синтез й узагальнення наукових положень з обраної проблеми для розроблення методики розвитку усного мовлення учнів 1–2 класів на основі компетентнісного підходу;

- емпіричні: спостереження за освітнім процесом у початкових класах ЗЗСО з мовами навчання національних меншин на уроках української мови для отримання первинної інформації; бесіди, анкетування.

Взято до уваги напрацювання психологів, що основою розвитку усного й писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку є процеси сприймання, розуміння та продукування текстів, зокрема у процесі сприймання готових текстів дитина засвоює систему еталонних мовних засобів, під час створення власних – набуває навичок використання цих засобів у повсякденній мовленнєвій діяльності. Визначено педагогічні передумови продуктивного розвитку усного мовлення учнів початкових класів у процесі навчання української мови, зокрема схарактеризовано наукові підходи: компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно діяльнісний, системно-описовий, текстовий.

У процесі проведеного експерименту з'ясовано, що ефективність розвитку усного мовлення залежить від низки чинників: виникнення потреби в спілкуванні, комунікації, створення мовленнєвого середовища, попередньо продуманої і спланованої системи роботи з розвитку усного мовлення учнів початкових класів, формування комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних) тощо. Працюючи не лише з текстами, а й із зразками мовлення акторів, дикторів, казкових персонажів з різних мультфільмів, іншими аудіо- та відеоматеріалами тощо, вчитель ефективніше може створювати різні ситуації спілкування, стимулювати потребу в комунікації, мотивувати учнів до навчання, формуючи таким чином їхнє усне мовлення.

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

Реєстраційний номер: 0119U001260

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

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

Науковий керівник: Дічек Н. П., доктор пед. наук, професор, завідувачка відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ З ТЕМИ «ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ»

*Н. П. Дічек, доктор пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

Розкрито стратегічні цілі Української держави і тактичні шляхи їх реалізації з цілеспрямованої розбудови національної за змістом і духом загальноосвітньої середньої школи у період 2000-2010-х років. У контексті дискурсивного аналізу законодавчих документів загальнодержавного рівня і державних документів галузевого значення досліджено діяльність Міністерства освіти і наук (МОН) України як одного з ключових розробників і організаторів продукування і втілення в життя концептуально нових тактичних завдань, спрямованих на виконання стратегічних цілей. *Обґрунтовано*, що зміни стратегічних цілей у розвитку освіти є наслідком зміни політичного курсу держави, а боротьба за владу в країні спричинює не завжди вмотивовані зміни у керівництві МОН України і відповідно у його діяльності, що веде до ситуації, коли кожний новий міністр зі своєю командою прагнуть не стільки дотримуватися логіки послідовних дій згідно з попередніми модернізаційними заходами, скільки залишити своє слово в історії.

Обґрунтовано, що без філософського розуміння глобальних прогностичних функцій і технологічних можливостей освіти важко розраховувати на повноцінне розроблення стратегії й політики у цій сфері, а педагогіка не може визначити цілі і завдання освіти і набуває рецептурного характеру. *Доведено*, що філософія виступає не лише концептуальним ядром, а й креативною платформою, на основі якої має формуватися як нове бачення й розуміння людини, так і новий образ освіти. *Охарактеризовано* риси духовності в добу «товарної» концептуалізації освіти, окреслено основні причини сучасної духовної кризи. *Спрогнозовано* можливі наслідки «духовно-соціальної пандемії» та шляхи її упередження й подолання засобами освіти, виявлено основні об'єктивні і суб'єктивні причини прорахунків виховного процесу в контексті сучасної гуманітарної парадигми освіти.

Виявлено роль філософії у виробленні контрфактичної позиції у пізнанні загалом і пізнанні сфери освіти зокрема: філософія має задавати як мету те важливе і потрібне, чого фактично ще немає, зокрема – немає у наявній системі освіти.

Філософія освіти сприяє успішності створення дослідницької програми історії освіти, але вона й критично залежна від останньої (адже потребує опертя на історичні факти) в оцінці історичних подій. Специфічним завданням філософії освіти, яке залишається не лише недоступним, але і забороненим для історії освіти, є встановлення контрфактичних концептів творення нового типу освіти. *Обґрунтовано* необхідність послідовного подолання залишків русифікації в українській системі освіти в цілому, і в сучасній українській школі зокрема. *Висунуто і обґрунтовано* гіпотезу, що коріння неготовності сучасного суспільства адекватно боротися з пандеміями полягають у недосконалості системи освіти і тому слід готувати нові покоління до життя за нових природних, соціальних, психологічних, духовних умов, виробляти нові канони ставлення до здоров'я.

Встановлено, що сучасний процес підготовки майбутнього вчителя має включати такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвивальна); соціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). *Здійснено* теоретичний і практичний аналіз проблеми педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Розкрито* можливості використання кращого досвіду видатних педагогів у практичній роботі Нової української школи. *Окреслено* основні підходи до визначення завдань педагогічної практики та науково-дослідної роботи студента-практиканта.

З'ясовано, що у 2003–2004 рр. профільну організацію освіти у старшій школі України вводили лише у тих закладах, де була готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. Розпочалося застосовування різноманітних форм організації диференціації змісту освіти у старшій школі: внутрішньошкільна – профільні класи у загальноосвітніх закладах освіти; профільні групи у багатопрофільних загальноосвітніх закладах освіти; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (зокрема й різновікові); зовнішня – міжшкільні профільні групи; профільні школи інтернатного типу; навчально-виховні комплекси; загальноосвітні заклади освіти на базі закладів вищої освіти. Окремою формою реалізації профілізації старшої школи стало впровадження різнорівневих вимог до знань та умінь старшокласників згідно з їхніми освітніми потребами, зумовленими орієнтацією на майбутню професію. *З'ясовано*, що після затвердження (2009 р.) нової редакції «Концепції профільного навчання» на офіційному рівні було визнано: профільна старша школа діятиме за принципом особистісно орієнтованого навчання, створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів.

Обґрунтовано, що завдяки введенню 2001 р. Державного стандарту початкової освіти вперше в Україні розпочалося задіяння принципово нового механізму оновлення змісту початкової освіти і контролю засвоєння учнями знань, а отже розроблення і прийняття нових типових планів, програм, створення нових підручників, методичних посібників. *Встановлено*, що негативна тенденція до зниження рівня фінансування державою освітньої галузі, яка спостерігалася ще з початку 1990-х років, призвела до скорочення мережі дошкільних установ та закриття малочисельних шкіл, особливо на селі. Виходом з такої ситуації став

розвиток мережі навчально-виховних комплексів (НВК) «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» (з 2003 р.). Доведено, що створення НВК позитивно вплинуло також на вирішення проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, яка загострилася в країні на межі століть у зв'язку з розвитком загальної тенденції до варіативності змісту та методик навчання.

Установлено, що з 2003 р. в Україні учні молодших класів спеціальних шкіл з вадами слуху, зору забезпечувалися засобами індивідуальної корекції (для учнів з вадами слуху – різнопланові картки, ігри з розвитку мови та мовлення, логічного мислення; з вадами зору – спеціальні розвиваючі кубики, настільні ігри тощо), а діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування – перебували на повному державному утриманні та користувалися матеріальними пільгами. Обґрунтовано педагогічну цінність «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку»(1993), удосконаленого 2000 р. (втратило чинність 2009 р.), та доопрацьованого у «Положенні про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (2010 р.). Вона полягала у забезпеченні загального і цілеспрямованого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ще одним новим кроком у розвитку освіти таких дітей з стало затвердження «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2012 р.), як заклад, що розширював можливості і права на освіту дітей зі складними вадами розвитку, їхню інтеграцію в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень.

Обґрунтовано методологічні принципи дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти та спадщини Б.Грінченка.

ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ УКРАЇНИ У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (2000-2010 р.р.)

*Н. П. Дічек, доктор пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

На підставі дискурсивного аналізу масиву документальних, публіцистичних і наукових джерел охарактеризовано в історико-ретроспективному вимірі (2000-2010-і роки) розвиток стратегічних ліній освітньої політики Української держави і тактичні кроки з її практичної реалізації в галузі модернізації діяльності середньої загальноосвітньої школи. Обґрунтовано, що зміни стратегічних цілей в освіті є наслідком зміни політичного курсу країни. Однак серед стратегій, започаткованих у перші роки незалежності, і досі стало-провідною залишається стратегія на подальшу розбудову національної державності, а отже національної за змістом і духом шкільної освіти (як і освітньої галузі у цілому), розвиток якої вмотивовано набув націєтворчого значення. Стратегія і тактичні завдання з розбудови національної школи були визначені ще у «Державній національній програмі «Освіта» : Україна ХХІ століття» (1993 р., за Президента Л.Кравчука і міністра освіти П.Таланчука), розвинуті і

поглиблені у Національній доктрині розвитку освіти «Україна у XXI столітті» (2001р., за президента Л.Кучми і міністра освіти В.Кременя), стисло-узагальнено повторені в Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005р., за Президента В.Ющенка і міністра освіти С.Ніколаєнка), дещо оновлено, з акцентуванням на інтеграції національної освіти в європейський і світовий освітній простір у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» (2011 р., за Президента В.Януковича і міністра освіти Д.Табачника). Напрями здійснення реформ у напрямі євроінтеграції поєднувалися з гуманістичною стратегічною лінією на розвиток людини як найвищої цінності суспільства, а науки і освіти – як рушіїв національного суспільного прогресу.

З'ясовано, що фінансово-економічні труднощі України у перехідний період 1990-х років, які істотно завадили реалізації запроєктованих змін, залишилися негативною тенденцією й у 2000-х роках. Водночас аналіз досліджень освітньої політики зарубіжних науковців показує, що тенденція негативної залежності освітніх змін від політики їх фінансування є поширеним явищем й у вимірі освітніх реформ у світі (P.Burch (2007), ND. Jei (2016), F.Nordin (2017), документи Європейської Комісії (2012).

Установлено, що виконання стратегічних освітніх завдань може і повинне коригуватися відповідно до зміни зовнішніх і внутрішніх чинників впливу, але виважений поступальний розвиток освіти можливий лише за умови визнання владою її пріоритетного значення у житті суспільства (фінансове забезпечення, суспільний престиж) і дотримання керівниками-наступниками стратегічних напрямів змін, не залежно від політичної кон'юнктури, хоча аналіз документів засвідчує, що зміни стратегічних цілей у розвитку освіти є наслідком зміни політичного курсу держави. Внутрішня боротьба за владу в країні спричинює не завжди вмотивовані зміни у керівництві МОН України і відповідно у його діяльності, що веде до ситуації, коли кожний новий міністр зі своєю командою прагнуть не стільки дотримуватися логіки послідовних дій згідно з попередніми модернізаційними заходами, скільки залишити своє слово в історії. До прикладу, ґрунтовно розроблена Доктрина реформування шкільної освіти (2001), що була розрахована на реалізацію протягом 25 років, вже мало згадується в офіційних матеріалах як стратегічний орієнтир, починаючи з 2007 р.

Аргументовано, що у реформаторській за змістом діяльності МОН України (як провідника державної політики й одного з ключових реалізаторів освітніх реформ) у досліджуваних хронологічних межах до певної міри зберігалася тенденція до раціональної наступності у розробленні окремих попередніх модернізаційних змін у галузі шкільної освіти (підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти; реформування шкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої парадигми або «дитино/людиноцентризму» як стратегії розвитку національної освіти; всебічна інформатизація шкільної галузі; модернізація структури, змісту й організації загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу; подальше урізноманітнення освітніх моделей, закладів середньої загальної освіти; розвиток ефективної системи національного виховання дітей і молоді; підвищення соціального статусу педагогів). Однак, крім дотримання послідовної наступності у діяльності МОН, наприклад, за міністра-Табачника, виявилася і контрреформаційна тенденція, пов'язана з

призупиненням переходу загальноосвітньої школи України на 12-річний термін навчання (2010), що, хоча й мало певне економічне обґрунтування, призвело до хаотизації реформованих процесів.

Основою є оцінки дослідження сучасних українських експертів-соціологів, *вияснено*, що на такий важливий націєтворчий процес як формування спільної ідентичності українців, з поміж інших чинників істотний позитивний вплив справляє середня школа (80%), дитячі садки (76%), Міністерство освіти і науки (75%).

НВК «ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД» ЯК ВИЯВ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ШКІЛЬНИЦТВІ УКРАЇНИ (2001–2010 р.р.)

*Н. Б. Антонець, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Під час дослідження трансформаційних процесів в освітній галузі України протягом першого десятиліття 2000-х рр. звертає на себе увагу негативна тенденція до зниження рівня її фінансування державою. Це призвело, зокрема, до скорочення кількості дошкільних установ та закриття малочисельних шкіл, що особливо активно відбувалося в сільській місцевості. Одним із виходів з такої ситуації став розвиток мережі навчально-виховних комплексів (далі – НВК) «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад».

У процесі дослідження *схарактеризовано* державні документи, спрямовані на забезпечення функціонування НВК такого типу. Зокрема, *визначено*, що в 2001 р. у тексті Закону України «Про освіту» (1991) з'явився новий пункт, згідно з яким НВК «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» може створюватися для задоволення освітніх потреб населення за рішенням місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування. У березні 2003 р. Кабінет Міністрів України затвердив Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» (документ чинний до нині із зміною). У Положенні зазначалося, що дошкільний підрозділ комплексу забезпечує належний рівень дошкільної освіти дітей віком від трьох до шести (семи) років (у серпні 2010 р. у текст документа було внесено зміну, яка дала право приймати дітей віком від двох місяців); до першого класу шкільного підрозділу, як правило, переводять дітей з шести років. Відповідно до Положення підрозділи НВК повинні розміщуватися в різних будівлях, проте початкові класи можуть бути в одній будівлі з дошкільними групами.

На основі історіографічного аналізу *встановлено*, що створення НВК зазначеного типу позитивно вплинуло на вирішення в цих закладах проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, яка особливо загострилася у зв'язку з розвитком в Україні на межі ХХ та ХХІ століть загальної тенденції до варіативності змісту та методик навчання. Таким чином, НВК стали прикладом у розробці наскрізних програм навчання дітей від трьох років до IV класу, на необхідності

взаємоузгодженості яких, зокрема, акцентувалося в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), що була схвалена колегією Міністерства освіти і науки України і Президією Академії педагогічних наук України 22 листопада 2001 р.

На основі аналізу статистичних даних *виявлено* тенденцію постійного збільшення протягом першого десятиріччя ХХІ ст. кількості НВК зазначеного типу. Так, якщо на початку визначеного періоду їх було 1 228, у середині – 1 808, то за даними Держкомстату України на початок 2010/11 навчального року ця кількість дорівнювала 1 898 закладам (у тому числі у містах – 442, у сільській місцевості – 1 456), у них навчалось 208 458 учнів (відповідно 89 683 та 118 775 осіб).

ФІЛОСОФСЬКА ОЦІНКА ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПАРАДИГМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

М. І. Бойченко, доктор філософ. наук, професор

Філософськи *обґрунтовано* історичну та генераційну парадигми дослідження шкільної освіти в Україні. Виявлено пріоритетність визначення історичної концепції для встановлення історичних фактів, зокрема розвитку шкільної освіти в Україні за доби незалежності. Визначено ознаки тенденційності у здійсненні наукового дослідження: коли на догоду певним ціннісним запитам викривляють, обмежують або взагалі усувають вимоги до наукової обґрунтованості процедури і результатів дослідження. Виявлено роль філософії у виробленні контрфактичної позиції у пізнанні сфери освіти: філософія дає як мету те важливе і потрібне, чого фактично ще немає у наявній системі освіти – концептів творення нового типу освіти.

В рамках генераційної парадигми *обґрунтовано* необхідність послідовного подолання залишків русифікації в сучасній українській школі. Виявлено додаткові свідчення сутнісного зв'язку тоталітаризму і русифікації: упослідження і заборона української мови є одним з головних інструментів нищення української національної пам'яті. Доведено, що протидіяти тоталітаризму слід за тими напрямками, за якими він нищив українську мову – але у зворотній бік: сприяти звільненню громадянського суспільства з-під тотального контролю держави; повернути недоторканність сфері приватного; послідовно деідеологізувати усі сфери суспільної свідомості.

Висунуто і розглянуто гіпотезу, що коріння неготовності сучасного суспільства адекватно боротися з пандеміями полягають у недосконалості системи освіти: слід готувати нові покоління до життя за нових природних, соціальних, психологічних, духовних умов, виробляти нові канони як здоров'я, так і засобів його превентивного та прямого захисту, а також до різних форм реабілітації і рекреації.

Обґрунтовано, що освіта має вчити дітей бути щасливими, тобто як навчити позитивно бачити будь-які обставини, так і будувати своє життя так, щоби мати більше об'єктивних підстав для щастя. Для цього людина має: 1) мати чітке поняття щастя; 2) уміти чітко розрізняти і самому створювати матеріальні підстави для щастя; 3) уміти робити належні судження і висновки щодо життєвих ситуацій; 4) наполегливо і неухильно слідувати своєму особистому плану досягнення щастя.

Виявлено концептуальні досягнення і ще не реалізовані можливості запровадження програми «Філософія для дітей» у середній школі України. Зазначена необхідність надання права бакалаврам філософії викладати у закладах шкільної освіти. *Обґрунтовано*, що філософськи обдаровані підлітки і без спеціальної освіти можуть проявити свій філософський талан, однак спеціальна філософська освіта для дітей надає змогу виявити цей талан у значно більшій кількості дітей, дати цьому талану належний початковий розвиток і краще спрямування, зробити обдарованих дітей більш щасливими, а суспільство – більш успішним завдяки суспільному застосуванню їхніх яскравих здібностей.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ПРОФІЛЬНА ШКОЛА (2001-2010 р.р.)

А. А. Загородня, доктор пед. наук, доцент

Розвиток України як європейської, демократичної держави неможливо уявити без реформування освіти на усіх рівнях, та насамперед середньої загальноосвітньої школи з урахуванням напрацьованого вітчизняного досвіду. Саме тому, важливим завданням є вивчення історичного досвіду розвитку та запровадження профільного навчання в шкільну освіту України у добу незалежності. *Установлено*, що ключовою тенденцією реформування шкільної освіти (старша школа) у 2000-х роках стала диференціація – змісту, організаційних форм і методів навчання залежно від пізнавальних потреб, інтересів і здібностей учнів на всіх ступенях 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.

На підставі вивчення нормативних документів, що регламентували реформи загальної середньої освіти в Україні у 2000 - х рр. *виявлено*, що профільне навчання спрямовувалося на формування ключових компетентностей старшокласників, що забезпечують їхнє подальше самовдосконалення та самореалізацію. Науковці розглядають перехід до профільного навчання як форму радикальної диференціації навчання з різних позицій: з психолого-педагогічних, соціальних та методичних.

Визначено особливості протікання процесу профілізації змісту навчання у старшій загальноосвітній школі. *Окреслено* пріоритетні завдання щодо запровадження профільного навчання в шкільну освіту України, які наведені в зазначених документах. *Охарактеризовано* профілі навчання в старшій школі, як от: науковий; прикладний; художньо-естетичний; спортивний. *Описано* тенденції втілення профільного навчання в освітній процес шкільної освіти України. *Проаналізовано* проект типового навчального плану для учнів 10-11 класів; програми профільних загальноосвітніх предметів. *Проаналізовано* перспективні ідеї та дослідження вчених щодо запровадження та розвитку профільного навчання в освіту старшокласників у 2001 - 2010 рр. *Окреслено* структуру профільної середньої школи.

ТЕНДЕНЦІ РЕФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 2000 роки

*М. Б. Євтух, доктор пед. наук,
дійсний член НАПН України*

Акцентовано увагу на викликах часу, що зумовили необхідність розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Документом проголошено збереження цінностей дитинства; необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей здобувачів освіти, створення навчально-виховного середовища. Все це сукупності забезпечує педагогічний комфорт і процес вияву творчості дітей. Нова українська школа повинна давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті. У цьому контексті виняткова роль у підготовці такого вчителя належить педагогічній практиці, специфіка якої полягає в самостійному виконанні студентами-практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності. Заклади вищої освіти України зацікавлені в підготовці вчителів, які б забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру громадян. Зазначено, що здійснити професійну підготовку такого вчителя надзвичайно складне завдання. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, породжені суспільним перетворенням, технічними здобутками, стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Наголошено, що у світовому просторі учительська професія належить до найбільш відповідальних. З діяльності представників цього фаху розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який систематично можна представити так: освітній процес дітей і молоді – якісна освіта – науковий і техніко-технологічний прогрес-розвиток суспільства. Означений кінцевий результат значною мірою залежить від потенціалу першого поштовху: умінь, зусиль, здібностей та професіоналізму вчителя. Зазначене становить наукову новизну дослідженої теми.

Встановлено, що процес підготовки майбутнього вчителя сьогодні передбачає такі компоненти: загальна підготовка (методолого-розвиваюча); соціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення).

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу розкрито актуальність формування індивідуальних позитивних якостей майбутнього спеціаліста з інклюзивної освіти, які сприяли б у майбутньому успішно виконувати робочі завдання. Фахівець з інклюзивної освіти має володіти особливими якостями-цінностями, бо він/вона працюватиме з людьми з обмеженими можливостями. Ця обставина збільшує вартість працевлаштування після закінчення університетського навчання, бо вимагає отримання додаткової освіти.

Обґрунтовно роботу професійної підготовки у вищому навчальному закладі і показано яким чином вона впливає на розвиток майбутніх фахівців. Діагностику індивідуальних якостей (мотивація досягнень, заснована на цінностях

орієнтації, емпатія та доброзичливість, гуманізм) проводили в експериментальній та контрольній групах за допомогою спеціально розробленої методології. Виділялись індивідуальні якості, що підвищували працездатність майбутніх фахівців у інклюзивному середовищі. *Результати* дослідження показали, що в процесі навчання студенти експериментальної групи підвищили рівень детермінованих позитивних індивідуальних якостей. *Доведено*, що отримані результати сприятимуть створенню ідеального профілю майбутнього спеціаліста з ексклюзивної освіти закладу середньої освіти; вони також будуть корисні для розробки освітньої програми та моделі компетентностей за спеціальністю вчитель початкових класів зі спеціалізацією «Фахівець з інклюзивної освіти».

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

*П. Ю. Саух, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України,
доктор філософ. наук*

Здійснено пошук та історіософський аналіз джерел з теми дослідження і з'ясовано особливості освіти як предмету філософського аналізу. *Відслідковано* тісну взаємодію філософії й педагогіки в інтелектуальній історії людства. *Розмежовано* філософію освіти і прикмети освітньої філодокси. У дискурсі вирішення архіважливих проблем сучасної освіти доведено, що філософія в освіті є не лише однією із «іпостасей», а концептуальним ядром й креативною платформою освіти, на основі якої формується як нове бачення й розуміння людини, так і новий образ освіти. На основі філософського аналізу *окреслено* п'ять основних проблем освіти, які пов'язані з розбалансованістю навчально-виховного процесу та «вимиванням» гуманітарної складової як життєдайної платформи освітнього процесу.

Здійснено філософський аналіз радикальних змістовних трансформацій освіти в умовах глобалізації, які обумовлюють її новий світоглядний ідеал, що пов'язаний із культурно-національною ідентифікацією. *Доведено*, що втрата специфіки, особливостей національної освіти може мати надто непрогнозовані, а то й негативні наслідки. Копіювання чужих зразків і моделей не може дати очікуваних «райських плодів» без продуманого синтезу цивілізаційних і національно-культурних традицій.

Розкрито роль і значення філософії для освіти. *Показано*, що без філософського розуміння глобальних прогностичних функцій і технологічних можливостей освіти важко розраховувати на повноцінне обґрунтування стратегії й політики у цій сфері, на продуктивний творчий пошук ефективних підходів та методів організації багатопланової освітньої діяльності. *Встановлено*, що якщо педагогіка не має філософського осмислення власних цілей і завдань, вона набуває рецептурного характеру, стає обездушеним набором інструкцій, правил, вказівок. *Доведено*, що філософія виступає не лише концептуальним ядром, але й креативною платформою, на основі якої має формуватися як нове бачення й розуміння людини, так і новий образ освіти.

Проаналізовані основні характерні риси духовності в добу «товарної» концептуалізації освіти, окреслені основні причини сучасної духовної кризи. *Розкриті* можливі наслідки «духовно-соціальної пандемії» та шляхи її упередження й подолання засобами освіти. *Виявлено* основні об'єктивні і суб'єктивні причини прорахунків виховного процесу в контексті сучасної гуманітарної парадигми освіти. *Доведено*, що подолання кризи духовності вимагає усунення розбалансованості освітнього процесу, в якому навчання і виховання виступають як два паралельні світи. *Запропоновано* трирівневу модель горизонту духовного виховання, живильним джерелом якого має стати ідея так званого «нового гуманізму» в освіті.

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У 2000 РОКИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

*С. М. Шевченко, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Аргументовано, що з прийняттям у першому десятилітті незалежності України Декларації прав національностей України (1991), Законів України: «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001) було *закладено* нову законодавчу базу спеціальної освіти. Робота з дітьми з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки, в основі якої – правові чинники соціального захисту та підтримки цієї категорії дітей. Суспільство адаптує діючі стандарти до потреб дітей з особливими потребами. Основним документом в організації діяльності спеціальної школи для дітей з особливими потребами та їх соціального захисту в роки незалежності України було *уперше впроваджено* «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993), яке було вдосконалене у 2000 р. і спрямоване на забезпечення розвитку дітей спеціальної школи.

Обґрунтовано, що 2010 р. згаданий документ набув подальшого розвитку у новому формулюванні: «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. №1224 (zareєстрованого в Міністерстві юстиції України від 29.12.2010 р. №1412/18707). Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», розділу IV Національного плану дій на 2012 р. 16 серпня 2012 р. (№ 920) було затверджено наступне «Положення про навчально-реабілітаційний центр». *Доведено*, що метою діяльності його було реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень. Також реабілітаційний процес включав медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову

реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідувала чи перебувала, навчалася в Центрі. Діяльність реабілітаційного відділення Центру була спрямована на комплексний характер і забезпечувалася психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними) та фізичними заходами. Доведено, що 6 березня 2019 р. Кабінет Міністрів України затвердив нове «Положення про спеціальну школу» у якому визначалися основні засади діяльності спеціальних шкіл усіх видів незалежно від форми власності, яке діє і до нинішнього часу.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

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

Установлено, що дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі утворює комплекс взаємопов'язаних *методологічних принципів*, спрямованих на вивчення та аналіз теоретичної й теоретико-методичної спадщини видатних учених, учителів-словесників, наукових праць дослідників з історії педагогіки, методики навчання літератури, нормативних документів тощо. В історико-педагогічному дослідженні *методологічні принципи* виконують роль нормативів, приписів, які регламентують процедуру обґрунтування феномена, що вивчається.

Визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти підпорядковується таким *методологічним принципам*: діалектичний, історизму, єдності логічного й історичного, системності, об'єктивності, усебічності, суттєвого аналізу, наступності (спадкоємності). Так, застосування *діалектичного* принципу зумовлює необхідність дослідження безперервного динамічного розвитку шкільної літературної освіти як причинно-зумовленого і послідовного у часі процесу, встановлення взаємозв'язків, генетичної спадкоємності між різними періодами розвитку методики навчання літератури. Дотримання принципу *історизму* дозволяє здійснити об'єктивне визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження, інтерпретувати ідеї минулого відповідно до викликів сьогодення. Застосування принципу *єдності логічного та історичного* уможливило отримати сукупність науково перевірених фактів із досліджуваної проблеми, простежити генезу шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в різні історичні періоди та розробити її періодизацію. Принцип *системності* орієнтує на розуміння кожного періоду в розвитку історико-педагогічної науки як системи взаємозалежних елементів, а принцип *об'єктивності* забезпечує максимальну виваженість в оцінках кожного історико-педагогічного явища, вивчення та порівняння його різних трактувань. Застосування принципу *суттєвого аналізу* дозволяє здійснити аналіз змісту шкільної літературної освіти щодо реалізації культурологічних основ в умовах різних освітніх парадигм. Принцип *усебічності*

передбачає аналіз численних джерел, у яких містяться відомості про генезу шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, а також розкрито персональний внесок педагога у розвиток методики навчання літератури. Принцип *наступності (спадкоємності)* дає змогу відстежити ланцюжок розвитку педагогічної та методичної думки щодо раціонального використання продуктивних теоретико-методичних надбань із означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти.

ДО ПРОБЛЕМИ ІСТОРИОГРАФІЇ ГРІНЧЕНКОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

О.В. Коляденко, аспірантка

На підставі віднайдення, вивчення і систематизації значного масиву різнопланових за тематикою і видом праць, присвячених висвітленню і осмисленню значущості постаті Бориса Грінченка в українській історії та його внеску у розвиток української культури, висвітленню формування світоглядних засад його просвітницько-педагогічної творчості і внеску в рух за українську ідею наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст., *обґрунтовано*, що в Україні і за кордоном (у середовищі української діаспори) на початок ХХІ ст. сформувалася окрема гуманітарна інтердисциплінарна галузь – грінченкознавство. Кількісне зростання (особливо з 1990-х років) і тематичне розмаїття грінченкознавчих студій вмотивовує доцільність спеціального історіографічного дослідження цієї гілки української гуманітарної думки.

З'ясовано, що у сенсі характеристики наявних історіографічних джерел у ній можна виокремлювати такі види: монографії і розділи у монографіях; численні дисертації; наукові і науково-популярні нариси; величезна кількість аналітико-інтерпретаційних і популяризаторських статей, у яких розкриваються найрізноманітніші за тематикою аспекти життєдіяльності і багатопланової творчості Б. Грінченка; вступні статті (до збірок творів, чи окремих видань), рецензії на праці Б. Грінченка; джерела особового походження – спогади дружини М. Загірньої та соратників у боротьбі за українську незалежність, свідчення сучасників; епістолярна спадщина Б. Грінченка; особливі джерела – ювілейні статті; некрологи.

За критерієм хронології розгортання грінченкознавчих студій *розроблено* їх умовну *періодизацію*, яка складається з 5 таких періодів: 1. Прижиттєві публікації; 2. Публікації 1911 – 1920-х рр.; 3. Публікації 1930 – 1950-х рр.; 4. Публікації 1960 – 1980-х рр.; 5. Публікації доби незалежної України.

За видами публікацій про Б. Грінченка, які водночас є і важливою джерельною базою сучасного дослідження його життя і діяльності, і джерелом інтерпретаційних суджень, виокремлюємо: а) монографії; б) розділи у монографіях, нариси; в) статті аналітико-інтерпретаційні; г) особливі джерела – спогади і свідчення; д) ювілейні статті; е) некрологи; є) вступні статті (до збірок творів, чи окремих видань), рецензії на праці Б. Грінченка.

Обґрунтовано виокремлення кількох історіографічних образів Б.Грінченка, які формувалися на основі відмінностей в ідейно-методологічних підходах інтерпретаторів: 1) образ певною мірою іконізований, створений друзями та

соратниками у перші роки по його смерті,); 2) образ «войовничого націоналіста» (1920 – 1930-і роки), що склався під впливом радянського ідеологізованого в контексті марксистсько-ленінської методології дискурсу; 3) об'єктивно-критичний образ відданого борця за українську ідею, який склався у грінченкознавстві поступово, починаючи з часів горбачовської «перебудови» і продовжується нині.

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0120U100393

Роки виконання: 2020 – 2022 рр.

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

РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІТИКО-КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ «ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»

*Онопрієнко О. В., кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

У 2020 році науковці відділу початкової освіти реалізовували аналітико-констатувальний етап дослідження «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі». Завдання етапу полягали вобґрунтуванні дидактичних і методичних засад розроблення технологій компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі; в здійсненні порівняльного аналізу й синтезування навчальних технологій у контексті впровадження нового змісту початкової освіти. Окреслимо основні результати за підсумками року. *Обґрунтовано* необхідність використання комплексної технології, у якій поєднуються алгоритми і прийоми навчальних технологій: активного сприймання інформації, вдумливого читання, критичного мислення, рефлексивно оцінювальної і творчої діяльності учнів; доцільність застосування читацьких технологій (поетапного опрацювання змісту твору, діалогічної взаємодії учня з текстом твору, формування критичного мислення, смислової компресії змісту) як найбільш продуктивних для успішного формування прогностичних умінь молодших школярів; педагогічні умови розроблення технології оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, що враховують відповідність інструментів оцінювання меті, завданням навчального предмета або інтегрованого курсу та обов'язковим результатом навчання, використання інструменту оцінювання адекватного відповідному об'єкту діагностування, застосування прийомів отримання зворотного зв'язку; дидактичні засади технології діагностики навчання учнів початкової школи; необхідність розроблення комплексної технології формування в учнів умінь роботи з даними, у якій поєднуються алгоритми і прийоми технологій особистісно орієнтованого, проблемного, інтерактивного та проєктного навчання.

У результаті *порівняльного аналізу й синтезування* навчальних технологій в контексті впровадження нового змісту початкової освіти *узагальнено* підходи до застосування інтегрованого навчання молодших школярів у вітчизняній і зарубіжних освітніх практиках; *визначено* сутнісні характеристики вербального та смислового видів прогнозування як важливих психологічних компонентів процесу читання, що сприяють глибшому проникненню учнів у смислову тканину тексту, полегшують процес його сприймання, аналізу й розуміння; *встановлено* факт

погіршення якості читання і розуміння школярами науково-художніх і науково-популярних текстів; *зроблено висновок*, що процес розроблення технології навчання передбачає чітке визначення мети навчання, яке зумовлює відповідний відбір та структурування змісту, оптимальну організацію освітнього процесу, вибір методів, прийомів і засобів навчання, урахування реального рівня професіоналізму вчителів, визначення методів оцінювання результатів навчання; *визначено* провідні ознаки комплексної технології навчання – діагностична постановка мети; чітка організація всього ходу навчання на досягнення основних цілей та запланованих результатів навчання; *сформульовано* провідні функції технології оцінювання: виявляти відповідність рівня особистісних і навчальних досягнень учнів сучасним цілям освіти; формувати у дітей уміння самостійно оцінювати результат своїх дій, контролювати себе, знаходити й виправляти власні помилки; мотивувати здобувачів освіти до успіху, стимулювати їхню навчально-пізнавальну діяльність; забезпечити умови, за яких оцінка не є знаряддям психологічного тиску на дітей, а фіксацією їхніх досягнень.

Розкрито механізм формування прийому мовної здогадки як продуктивного й актуального для сучасної ситуації розвитку читацької діяльності учнів на пряму роботи з незнайомими, маловідомими словами в тексті.

Уточнено поняття «технології навчання», «лінгвістичне/вербальне прогнозування», «залишкові результати навчання»; *уведено* в науковий тезаурус терміни «вербально-сміслові прогнозування», «навчання учнів».

Розроблено й реалізовано в практиці початкового навчання алгоритм побудови варіантів інтегрованих уроків з курсу «Я досліджую світ» – від визначення цілей до перевірки показників досягнення прогнозованих результатів; технологію вхідного діагностування навчання учнів 2, 3, 4 і 5 класів, забезпечену інструментарієм визначення залишкових результатів з української мови та читання, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ У ВИМОГАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

*Н.М. Бібік, доктор пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Якість початкової освіти в сучасних умовах пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, який спрямовує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, чим зумовлюється практична зорієнтованість навчання, створення передумов для поетапного управління формуванням навчальних досягнень учнів, підвищення особистої відповідальності вчителів й учнів за якість навчальних результатів.

Технологічний підхід передбачає передусім опис дій, операцій, які можуть бути відтворені вчителем у певній послідовності, що забезпечить досягнення запланованих результатів. Для досягнення визначених ознак застосовано компетентнісно орієнтовані завдання.

Ми вважали, що завдань має бути достатньо для досягнення результатів навчання з врахуванням показників дидактичної системи завдань. Так, в узагальненому вигляді було визначено такі показники:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми і предметних дій в істотних, життєво важливих ситуаціях;
- поступове зростання доступної складності і трудності завдань, спрямованих на забезпечення успіху учнів в оволодінні програмовим змістом;
- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань;
- оригінальність форми, що надавала можливість самовияву учнів.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення у нові зв'язки і відношення.

Зміст експериментального матеріалу забезпечував безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу на досліджувану якість, вивчення її проявів в різноманітних навчальних ситуаціях протягом року.

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готувалися до розв'язань завдань *на встановлення причинно-наслідкових зв'язків*. Це сприяло оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить.

Таким чином, у ході керування розв'язанням учнями пізнавальних завдань принцип їх поступового ускладнення в змістово-операційному плані дозволив залучати в навчальний процес не лише завдання різних типів, а й різного ступеня складності

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ»

*Онопрієнко О. В., кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Проблема технологізації освітнього процесу перебуває в полі уваги науковців і практиків від часів технологічної революції в ХХ ст., пов'язаної передусім із досягненнями в галузі точних і технічних наук. Саме в цьому сенсі феномен технології в освіті досі вживається в багатьох зарубіжних системах. Поняття педагогічної технології, що є найбільш наближеним до проблеми нашого дослідження, стало використовуватись у сфері освіти від 70-х років минулого століття для позначення планомірно побудованого навчального процесу, який забезпечує досягнення поставлених цілей (В. Беспалько). Цей феномен характеризується також як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів (Б. Ліхачов). Тобто, педагогічна технологія являє собою синтезований організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу. За іншим визначенням, це специфічно нормалізований навчальний процес, яким передбачаються форма, зміст, методи

навчання, продукти та результати, або як освітня діяльність, що цілеспрямовано впливає на учнів і надає їм можливість змінюватися самостійно (С. Руді).

Педагогічна технологія є багатомірним явищем, що згідно з класифікацією освітніх технологій Г. Селевка, розглядається на трьох рівнях використання:

- загальнодидактичному (аналог педагогічної системи, що охоплює сукупність цільових установок, зміст, засоби і методи навчання, алгоритми діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу);

- частково предметному (у значенні окремої методики навчання предмета);

- локальному (в сенсі технологічного ланцюжка окремого виду діяльності).

У контексті останнього рівня передбачається розроблення технологічних навчальних модулів із подальшим їх відтворенням у варіативних умовах. Це має бути окремий елемент дидактичної системи, забезпечений комплексом засобів і методів навчальної діяльності, спрямованої на досягнення чітко визначеної мети. Подібні явища в педагогіці відносять до категорії технологій навчання.

Технологія навчання передбачає відповідне наукове проєктування, у рамках якого освітні цілі задаються однозначно, забезпечується можливість для об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів. «Це технологія, що має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику і послідовність навчальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їхньою пізнавальною діяльністю» (В. Онищук). У зарубіжній шкільній освіті в цьому значенні використовується поняття технологічного методу або стратегії навчання.

На підставі означення феномену технології навчання виділимо такі його характерні властивості: передбачає специфічну цілеспрямовану діяльність учителя й учнів; спирається на педагогічні закони і закономірності; володіє ознаками дидактичної системи (забезпеченість методами, прийомами, засобами, умовами); відтворюваність і продуктивність.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ВИДІВ ПРОГНОЗУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*В. О. Мартиненко, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Сучасний погляд на читання як особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності актуалізує формування у школярів навчальних дій, пов'язаних з прогностичними операціями, що розвивають здатність дитини до різних імовірних та обґрунтованих передбачень під час сприймання усного чи писемного мовлення, здатність швидко приймати адекватні смислові рішення, сприяють поглибленому й усвідомленому розумінню змісту текстів.

Зважаючи на важливість і перспективність зазначеної проблеми, питання розвитку у школярів прогностичних умінь у процесі читацької діяльності знайшли відображення у чинному Державному стандарті початкової освіти та більш ґрунтовне, порівняно з попередніми навчальними програмами, висвітлення у Типових освітніх програмах для учнів 1-2 та 3-4 класів закладів загальної середньої освіти.

У контексті різних видів мовленнєвої діяльності більшість дослідників розрізняють *лінгвістичний (вербальний) та смисловий* види прогнозування як важливі психологічні компоненти процесу читання (О. С. Богданова, Г. Г. Граник, І. О. Зимня, Л. І. Концева, Н. П. Ничипоренко та ін.).

Під час вербального прогнозу реципієнт спирається на здогадку слова, словосполучення чи структуру речення за їх початком. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть йти услід за щойно сприйнятим. На нашу думку, поняття «вербальне, лінгвістичне прогнозування» потребують уточнення. Адже читачі/слухачі, передбачаючи, яке слово чи словосполучення будуть іти за щойно сприйнятим, будуть спиратися не лише на їх граматичні чи синтаксичні ознаки, а й на контекстні, а також смислові зв'язки. Отже, таке прогнозування коректніше називати *вербально-смисловим*.

Практично кожний текст, з яким працюють учні початкової школи, містить певний відсоток незнайомої для них лексики. Важливими прийомами розвитку здогадки про лексичне значення незнайомих слів є вміння учнів працювати з багатозначними словами; опора на словотвірну модель слова; виділення знайомих елементів слова на основі порівняння з уже відомими з попереднього досвіду; опора на тему твору; на контекст – конкретний мовленнєвий матеріал, вербальне оточення слова, яке сприяє однозначному розумінню його семантики; перенесення набутих навичок в аналогічні ситуації; індивідуальний досвід учнів: рівень мовленнєвого розвитку, багатство словникового запасу, їх фонові знання тощо

Інший вид прогнозування, під час якого читачі виявляють вміння передбачати описані в художньому тексті (дитячій книжці) події, зміст інформації – в науково-пізнавальному тексті; їх подальший розвиток на основі текстових та позатекстових елементів (заголовка, ключових слів, ілюстрацій, анотації, графічного, табличного матеріалу та ін.), аналізу ситуації і уявлення про способи її розвитку, у науковій літературі одержав назву *смислового*. Такий вид прогнозування сприяє глибшому проникненню школяра у смислову тканину тексту, полегшує процес його сприймання, аналізу й розуміння.

Успішність перебігу прогностичної діяльності під час сприймання текстів залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів школярів: пам'ять, уява, мовленнєво-мисленнєві вміння дитини, особистий соціальний досвід, які виявляються насамперед під час розв'язання таких пізнавальних завдань, як постановка мети, перспективне планування, моделювання, пошук, встановлення, пояснення причиново-наслідкових зв'язків, реконструкція і перетворення уявлень, висунення й аналіз імовірних гіпотез. Розвиток здатності до прогнозування під час читання пов'язано також з процесами формування емоційно-мотиваційної, сфери особистості дитини, її рефлексивного досвіду.

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. М. Петрук, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник

У технології компетентнісно орієнтованого навчання процеси організації навчальної діяльності й оцінювання взаємопов'язані й рівнозначні. Виокремлення оцінювання в самостійний компонент дає змогу ґрунтовніше розробити його систему.

Вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що нині в контексті компетентнісної парадигми освіти принципи здійснення діагностування навчальних досягнень учнів переосмислюються і трансформуються. Формулювання принципів, тлумачення їх сутності та пріоритетності реалізації по-різному розглядаються вченими. У процесі аналізу ми виокремили й конкретизували основні з-поміж них.

Принцип *позитивності* орієнтує процес діагностування й оцінювання на врахування передусім рівня досягнень учнів, а не ступеня їх невдач. Розставляючи акценти, учитель повинен дбати про домінування позитивних переживань школярів, пов'язаних із опануванням знань.

Принцип *систематичності (неперервності)* обумовлює безперервне одержання вчителем інформації про якість та рівень навчальних досягнень здобувачів освіти на кожному етапі навчання. Контролю та оцінці підлягають не лише результати навчання, але й сам процес.

Принцип *об'єктивності (критеріальності)* вимагає оцінювати навчальні досягнення учнів відповідно до норм і критеріїв, визначених у нормативних документах.

Принцип *оптимальності* передбачає науково обґрунтований вибір інструментарію (варіанта завдань, форм і методів контролю та оцінювання результатів) релевантного об'єкту оцінювання.

Принцип *тематичної спрямованості* обумовлює діагностування успішності учнів з конкретного розділу програми.

Принцип *комплексності* орієнтує на урахування й охоплення всіх проявів навчальної діяльності здобувачів освіти.

Принцип *індивідуального характеру діагностування* націлює на урахування індивідуальних особливостей учнів (їхнього навчального і життєвого досвіду, домінантних способів сприйняття інформації й навчання, психічних особливостей тощо) під час визначення інструментів оцінювання.

Принцип *фіксації індивідуального поступу* передбачає виявлення рівня індивідуальних досягнень кожного учня, порівняння з його попередніми невдачами та успіхами.

Принцип *спільної (усебічної) оцінювальної діяльності* орієнтує не лише на оцінювання вчителем навчальних досягнень здобувачів освіти, але й передбачає рефлексію власної навчальної діяльності та самооцінювання учнів, аргументоване взаємооцінювання. Важливо дотримуватися послідовності, за якої внутрішня самооцінка має передувати зовнішньому оцінюванню (однокласниками, вчителем).

СПЕЦИФІКА НАУКОВО-ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ОБ'ЄКТА ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Вашуленко, науковий співробітник

Типова освітня програма з літературного читання для 3-4 класів спрямовує вчителів на формування у молодших школярів умінь досліджувати побудову і зміст науково-художнього тексту. Цей вид тексту має свої особливості, провідні функції та основну мету.

У науково-художньому тексті наукова інформація подається з елементами художнього стилю. Пізнавальна інформація розкривається за допомогою сюжету, характеристики (опису) образів, подій, явищ, але дійсність в ньому реальна і об'єктивна, відсутній підтекст. За жанровою та тематичною різноманітністю – це оповідання, пізнавальні казки, повісті про явища природи, історичні події, видатних особистостей, різноманітні відкриття в різних галузях знань.

Основна функція наукового стилю – пізнавально-інформаційна, яка реалізується аргументацією доказів, логічним викладом думки, однозначністю розуміння викладу. Логічність викладу наукового стилю зумовлює вибір відповідних синтаксичних одиниць (складних складнопідрядних і складносурядних речень, що дають найширші можливості для розвитку думки, ускладнених синтаксичних конструкцій тощо). Однозначність досягається термінологічною насиченістю, ілюстративним матеріалом у вигляді рисунків, схем тощо.

Важливою функцією науково-художнього тексту є комунікативна, яка забезпечує діалогову взаємодію читача з текстом, автором твору.

Під час опрацювання науково-художніх текстів молодші школярі оволодівають такими вміннями: практично розрізнявати такі тексти з-поміж інших видів, самостійно знаходити в них достовірну, науково підтверджену інформацію; розкодувати графічну інформацію, яка міститься в тексті; перетворювати графічну інформацію в текстову; знаходити і розрізняти інформацію природничого, історичного, культурознавчого характеру; пояснювати явища природи, історичні факти, події, співвідносити їх з текстом; здійснювати смисловий аналіз змісту тексту; складати план; висловлювати власне судження щодо змісту тексту.

Науково-художні твори є важливим джерелом формування світогляду молодших школярів, збагачення їхніх знань. Вони сприяють розвитку логічного, поняттєвого мислення.

Важливим і визначальним в організації роботи над формуванням у молодших школярів умінь досліджувати і взаємодіяти з науково-художніми текстами є мотиваційне забезпечення освітнього процесу, урахування рівня розвитку читацьких умінь школярів; застосування доцільно обґрунтованих методів і прийомів, які враховують специфіку опрацювання науково-художніх текстів; формування в учнів загальнопредметних умінь, які є визначальними для смислового сприймання науково-художніх текстів.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ РОБОТИ З ДАНИМИ

Н. П. Листопад, науковий співробітник

Проблемі педагогічних технологій присвячено достатньо наукових розвідок, проте аналіз джерел з цієї проблеми засвідчує відсутність досліджень, пов'язаних саме з проектуванням та реалізацією педагогічних технологій в умовах упровадження нового змісту математичної освітньої галузі, визначеного у Державному стандарті початкової освіти.

На аналітико-констатувальному етапі дослідження «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними» визначалися теоретико-методологічні засади дослідження.

Серед 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 у спеціально створених педагогічних умовах, одним із важливих результатів якого є набуття учнями ключових компетентностей;

– 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;

– загальнодидактичні принципи як нормативні вимоги до процесу формування ключових компетентностей;

– педагогічні технології як засіб досягнення основних цілей та запланованих результатів навчання.

У ході дослідження проведено порівняльний аналіз і синтезування навчальних технологій та зроблено висновок: технології за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають досить багато подібностей і за своїми спільними ознаками класифікуються на кілька груп. Комплексні технології (політехнології) класифікуються за характером змісту і структури. Основними компонентами таких технологій є діагностична постановка мети; чітка організація всього ходу навчання на досягнення основних цілей та запланованих результатів навчання. Проектування комплексної педагогічної технології передбачає вибір оптимальної для конкретних умов системи педагогічних технологій.

Комплексна технологія у нашому дослідженні буде презентована на частково методичному рівні, оскільки міститиме сукупність методів та засобів для реалізації завдань змістової лінії «Робота з даними» математичної освітньої галузі.

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ: АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ

Т. С. Павлова, науковий співробітник

За найпоширенішими тлумаченнями (О. Савченко, Г. Селевко, О. Онопрієнко, М. Гриньова, Н. Тализіна), технологія навчання – це педагогічно

обґрунтований процес гарантованого досягнення результатів навчання; системна категорія, структурними компонентами якої є мета навчання, зміст, засоби педагогічного впливу, форми і методи організації освітнього процесу, результати діяльності.

Якщо методики навчального предмета передбачають вирішення конкретно предметних завдань, то технологія навчання передбачає передусім способи реалізації методичних систем.

Дослідники (С. Гончаренко, О. Савченко) розрізняють технології і методики навчання у координатах технологічного підходу за такими ознаками:

- цілі навчання відрізняються діагностичністю;
- передбачають опору на теоретично обґрунтовані закономірності;
- усі компоненти технології навчання можна відтворити;
- характеризуються інструментальністю (дотриманням чітко визначених етапів, алгоритмів, операцій, що спрямовані на досягнення мети).

На основі визначених підходів уточнимо бачення технологічного підходу стосовно включення дослідів у контекст уроків, які реалізують природничу освітню галузь, що передбачають технологічність навчального процесу.

Структура кожного дослідів, включеного в контекст уроку, ґрунтується на спостереженнях і передбачає такий алгоритм реалізації.

1. Створення атмосфери зацікавленості предметом дослідження. Цьому сприяють доречно поставлені запитання (Як ти думаєш, де лід розтане швидше – у теплій чи холодній воді?).

2. Висунення припущень у вигляді певних висловлювань (Лід швидше розтане в теплій воді, ніж у холодній).

3. Проведення дослідів (кубики льоду кладуть одночасно в склянки з холодною і теплою водою).

4. Спостереження (у склянці з теплою водою лід тане і кількість води збільшується).

5. Обмін думками, формулювання висновку (Лід швидше розтане в теплій воді).

Таким чином забезпечується не лише достатній обсяг інформації про об'єкти пізнання, але й стимулюється дослідницька активність учнів у виявленні причиново-наслідкових зв'язків; відзначається перевага навчальної інформації, яку дитина здобула самостійно; організовується перевірка істинності виявлених фактів; створюються умови для застосування набутого досвіду в нових ситуаціях.

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

Реєстраційний номер: 0120U100433.

Роки виконання: 2020–2022 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Редько В. Г., доктор пед. наук, старший науковий співробітник доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов.

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ «МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ»

*В. Г. Редько доктор пед. наук,
старший науковий співробітник, доцент*

Прикладне дослідження, розпочате у 2020 році, має на меті розробити методику компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій на основі інтегрованого оволодіння іноземною мовою й культурою країни, мова якої вивчається. Зазначене дослідження є логічним продовженням попереднього, яке було присвячено питанням компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи (2017–2019 рр.), і ґрунтується на досвіді, набутому учнями в 1–4 класах. Дослідження передбачає розроблення, обґрунтування й апробацію концептуальних підходів, теоретико-методичних і дидактичних засад проєктування компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов у 5–6 класах гімназій.

Найсуттєвіші наукові результати дослідження, досягнуті в ході проведення дослідження

Методики:

- компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій на засадах інтегрованого оволодіння мовою і культурою;
- формування в учнів гімназії предметних і ключових компетентностей;
- формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів гімназії (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі);
- реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови в гімназії (зміст і способи реалізації);
- визначення рівнів сформованості та критеріїв оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів.

Технології:

- інтерактивного навчання іноземної мови учнів гімназії на засадах компетентісно орієнтованого підходу;

- конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання учнів 5–6 класів гімназій на основі інтегрованого оволодіння іноземною мовою і культурою країни, мова якої вивчається;

- проєктування й конструювання змісту та структури сучасного шкільного підручника іноземної мови як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов;

- навчання у співпраці;
- проблемного навчання;
- формування та розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови;
- інформаційно-комунікаційні.

Методи:

- комунікативний;
- діяльнісний;
- особистісно орієнтований;
- ситуативного моделювання;
- культурологічний;
- рефлексивний;
- діалогу культур;
- міжкультурної медіації.

Системи:

- вправ і завдань, які сприяють становленню механізмів спілкування в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності;

- мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій.

У звітному році підготовлено й опубліковано 15 статей, 45 тез і матеріалів конференцій, 3 підручники. Видруковано навчально-методичний посібник за результатами завершеного у 2019 році дослідження та електронне видання бібліографічного покажчика наукових праць співробітників відділу за 2011–2019 роки. Узято участь у 15 науково-практичних заходах. В освітню практику закладів загальної середньої, вищої та післядипломної педагогічної освіти України впроваджено 24 результати попереднього дослідження. Навчально-методичний комплект *«Навчально-методичне забезпечення змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи»* відзначено Золотою медаллю XI Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2020».

ДИДАКТИЧНА І МЕТОДИЧНА СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*В. Г. Редько доктор пед. наук,
старший науковий співробітник, доцент*

Поняття «компетентнісно орієнтований зміст шкільного підручника іноземної мови» ми розглядаємо як своєрідне комплексне утворення, структурними

компонентами якого є дидактично доцільно дібраний, раціонально методично організований та тематично зумовлений мовний та мовленнєвий матеріал, який презентується й активізується для усвідомленого засвоєння учнями в різних видах і формах навчальної діяльності; вправи і завдання, спрямовані на оволодіння іншомовним спілкуванням в усній і письмовій формах із використанням нового та раніше вивченого іншомовного матеріалу; тексти для читання, у змісті яких пред'являється новий мовний тематичний інформаційний матеріал, у межах якого передбачається навчання іншомовного спілкування, позатекстові матеріали, художні ілюстрації, вербальні зразки/моделі як орієнтовна основа діяльності, інструкції тощо. Цей матеріал спрямовується на формування в учнів ключових і предметної з її структурними компонентами (мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної) компетентностей як стратегічних умінь спілкуватись іноземною мовою та дотримуватись відповідної комунікативно поведінки в різних ситуаціях мовленнєвої взаємодії, у процесі якої виконуються певні життєво необхідні завдання, що ситуативно виникають у процесі життєдіяльності.

Компетентнісно орієнтований зміст підручника має забезпечувати учнів можливістю формувати в них на рівні, окресленому програмою, механізми спілкування іноземною мовою, яку вони вивчають, у межах, передбачених змістом зазначених вище компетентностей. Причому їхня мовленнєва взаємодія повинна узгоджуватися з нормами комунікативної поведінки, прийнятої в країні/країнах, мова якої/яких вивчається. Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов передбачає формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей, яке здійснюється засобами іноземної мови і не є одноразовим видом діяльності в кожному класі. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою спілкування, визначеною навчальною програмою. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких відбувається постійно, у різних обсягах упродовж усього процесу навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. А є компетентності, вибіркоче формування яких можливе лише в межах окремих тем спілкування в певних класах. Окрім того, формування деяких ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано в межах кількох тем на різних етапах навчання. А це означає, що навчальна діяльність у певному класі, спрямована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватися.

Зміст компетентнісно орієнтованого підручника доцільно конструювати відповідно до рамкового принципу: він має містити найбільш типовий мовний, мовленнєвий та інформаційний тематичний матеріал, який може слугувати орієнтовною основою навчальної діяльності вчителя і учнів, і за потреби видозмінюватися в кількісних і якісних показниках залежно від умов навчання. А відтак, підручник має бути гнучким і дозволяти вчителю самостійно орієнтуватися в організації навчання, варіювати окремими його компонентами залежно від комунікативних ситуативних потреб і умов навчання. Окрім того, передбачається також можливість моделювання змісту окремих його компонентів, що зумовлюється завданнями уроків. Насамперед це стосується засобів навчання (вправ, завдань): їх видів, типів і кількості. Формування механізмів іншомовного спілкування доцільно здійснювати ситуативно в тих часових межах і в тій послідовності, яких об'єктивно потребує навчальна діяльність, яку виконують учні на певному етапі уроку. Якщо

ставиться завдання формувати мовні навички, то домінуватимуть вправи, спрямовані на засвоєння учнями значення, способів формоутворення та функцій лексичної чи граматичної одиниці в мовленні. Відповідно до набутого іншомовного досвіду спостерігатиметься тенденція на урізноманітнення творчих комунікативних завдань як засобів активізації навчальних дій учнів із метою оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності. Окрім засобів навчання, пропонованих підручником, учителеві має надаватися можливість за потреби самостійно долучати додаткові, ситуативно доцільні типи та види вправ і завдань для використання на уроці та варіювати їх кількістю не тільки відповідно до умов навчання, але й результатів, які демонструють учні.

Зазвичай, зміст компетентісно орієнтованого підручника має забезпечувати методичну діяльність учителя в межах кожного уроку, утім він не є й об'єктивно не може бути універсальним засобом, який однаковою мірою демонструє ефективність за будь-яких умов навчання. Однак, у ньому акумулюється дидактично достатній та оптимальний обсяг методично раціонально організованого матеріалу, який може слугувати базовим для виконання завдань навчання. Принцип рамкового підходу до створення його змісту передбачає можливість варіювання цим матеріалом і за потреби долучати додаткові навчальні засоби, що збігаються з базовими концептами, визначеними авторами. Підручник має створювати умови, щоб учитель дотримувався усталених дидактичних і методичних принципів під час добору таких засобів: доступності, наступності, комунікативної доцільності, ситуативності.

ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІВ АУДІЮВАННІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Т. К. Полонська, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Сучасна іншомовна освіта базується на міжкультурній парадигмі, основними принципами якої є багатомовність і полікультурність. Головна ідея парадигми полягає в підготовці учнів до ефективного здійснення міжкультурної комунікації у процесі оволодіння іноземною мовою. Міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) між комунікантами, які є носіями різних культур і мов (І.І. Халєєва). Аудіювання становить основу спілкування, оскільки з нього починається оволодіння усною комунікацією. Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів 5–6 класів гімназій визначається як сукупність набутих учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми (В.Г. Редько).

У процесі оволодіння іноземною мовою аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є водночас **метою** і **засобом** навчання. **Метою навчання** іншомовного аудіювання в гімназії є сприймання учнями усної інформації в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування. Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) визначає вимоги до обов'язкових

результатів навчання іншомовного аудіювання у 5–6 класах, які передбачають *розуміння*: розмови між іншими особами; висловленої особою інформації для аудиторії; змісту оголошення, інструкції, аудіозапису; *сприймання* усної інформації з відеозаписів. Чітке й повільне мовлення є неодмінною умовою розуміння й сприймання учнями мовлення на слух. Реалізація мети навчання аудіювання можлива за допомогою спеціальних аудитивних вправ. Аудіювання виступає **засобом навчання** в разі поєднання аудитивних вправ з елементами інших видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання і письма), що досягається шляхом використання неспеціальних вправ. Оптимальним варіантом навчання аудіювання є, на нашу думку, створення такої системи вправ, котра б поєднувала спеціальні та неспеціальні вправи.

На сучасному розвитку методичної науки утвердилася типологія вправ, яка включає послідовність виконання **мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ**. Ця типологія прийшла на зміну попередній, що складалася з мовних і мовленнєвих вправ. **Мовні вправи** передбачають аналіз і тренування мовних явищ (фонетичних, граматичних, лексичних) поза мовленнєвою діяльністю (*вправи на ідентифікацію й диференціацію, доповнення, заміну, перефразування, комбінування тощо*). **Умовно-мовленнєві вправи** характеризуються ситуативністю, наявністю мовленнєвого завдання та призначені для усвідомлення учнями функцій мовних одиниць у спілкуванні (*вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, переклад тощо*). **Мовленнєві вправи** спрямовані на вироблення в учнів умінь сприймати мовленнєві повідомлення в умовах, наближених до природного спілкування. Ці вправи передбачають розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь на основі здобутих знань і сформованих навичок (*вправи питально-відповідні, ситуативні, репродуктивні, дескриптивні, дискусивні тощо*).

Таким чином, зазначена типологія передбачає вправи, спрямовані на формування навичок і вмінь аудіювання.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

І. О. Горошкін, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Одним із головних завдань української освіти є реалізація компетентнісного підходу, формування в учнів ключових компетентностей, що дають змогу людині всебічно розвиватись як особистості, швидко реагувати на виклики сьогодення. Формування ключових компетентностей розпочинається ще в початкових класах, тож у 5 класі гімназії цю роботу продовжують на засадах наступності й перспективності. Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що наступність реалізується через добір навчального матеріалу, який ураховує загальний розвиток учнів, рівень їхньої підготовленості з предмета, доступність, а також шляхом добору методів, прийомів навчання, котрі б не дуже різко (особливо на початку навчання в 5 класі) відрізнялися від тих, які застосовували вчителі початкових класів, що стане етапом підготовки учнів до використання нових форм, методів і прийомів.

У методиці навчання учнів гімназії одним із провідних в освітньому процесі є соціокультурний чинник, оскільки іноземна мова ознайомлює учнів з культурою, традиціями іншомовного суспільства, дозволяє зрозуміти особливості національно-історичного розвитку народу-носія мови. Спілкування іноземною мовою передбачає не тільки оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними категоріями, а й сприяє засвоєнню знань, що уможливають розширення загальної ерудиції. У цьому контексті актуальним завданням стає формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, яку визначаємо як комплекс знань, пов'язаних зі світовою та національною культурою, на основі яких в учнів формуються комунікативні вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями.

Ефективним інструментом формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності є мовленнєві ситуації на уроках іноземної мови. Це вид навчальних завдань, які імітують діяльність у сфері застосування іноземної мови, забезпечуючи пізнання у процесі аналізу учнями життєвої чи змодельованої вчителем ситуації, що передбачає аналіз її, прийняття самостійного рішення з урахуванням життєвого досвіду.

Підвищенню мотивації до навчання іноземних мов сприяють створення неформальної обстановки, можливість задоволення потреб у самореалізації, самовизначенні, що є надзвичайно важливими для учнів 5-6 класів.

Добираючи мовленнєві ситуації для уроків, учитель має враховувати такі вимоги: орієнтація завдання на розвиток мотивації та пізнавальної активності учнів; потенціал завдання для формування в учнів уявлення про себе як про людину з великими можливостями для розвитку, а також для формування вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх з результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших, контролювати й регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії.

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

О. С. Пасічник, кандидат пед. наук, доцент

У методичній науці прийнятною є стратегія навчання говоріння від діалогічного мовлення до монологічного (Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтєв, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, А.В. Петровський). Якщо в початковій школі навчання іноземної мови та мовлення здійснюється в основному з опорою на діалогічні форми діяльності, то підліток середнього шкільного віку має змогу висловлюватися щодо різних аспектів оточуючого світу. В учнів поступово окреслюються внутрішні потреби до мовлення в монологічній формі. Психологічні дослідження засвідчують, що для учнів основної школи монологічне мовлення залишається більш складним видом діяльності, ніж діалогічне. Це викликано дидактичними вимогами до цього виду діяльності, що зумовлено природою самого монологічного висловлювання. Складність навчання

монологічного мовлення у 5–6 класах полягає і в тому, що тренування вмінь і навичок у цьому виді діяльності супроводжується одночасним розширенням мовного інвентаря учнів (нова лексика та граматики). З одного боку, це збільшує навантаження на них, а, з іншого, – створює умови для ефективного тренування нового матеріалу в говорінні. У гімназіях практикується два види монологічного мовлення: підготовлене і непідготовлене. Беручи до уваги вікові особливості учнів 5–6 класів, вважаємо за доцільне перевагу надавати підготовленому монологічному мовленню, яке є легшим і зрозумілішим для самого учня.

Основним засобом навчання підготовленого монологічного мовлення має слугувати контекстне тло, представлене *текстом* у друкованій (рідше усній) формі. Для того щоб навчальний текст міг бути основою усного мовленнєвого висловлення, у ньому мають бути задані мовні, логіко-сміслові та структурні елементи, які слугуватимуть опорою та взірцем для учнів. Інформативні та автентичні тексти є надійною орієнтовною опорою для учнів. Водночас, слугуючи контекстним фоном, вони окреслюють мовленнєву ситуацію, яку учитель за потреби відповідно до умов навчання може видозмінювати за допомогою вправ і завдань. Важливим є виконання ряду підготовчих вправ і завдань, пов'язаних зі змістом тексту: *формулювання відповідей на дотекстові та післятекстові запитання, висловлення згоди чи заперечення щодо змісту прочитаного, вибір дієслів, прикметників, ідіоматичних виразів тощо*, якими послуговувався автор тексту. Виконання таких завдань слугуватиме пропедевтичним етапом для формування вмінь монологічного мовлення.

Оволодіваючи необхідними мовними та мовленнєвими засобами у процесі роботи над *темою*, доцільно стимулювати учнів практикувати навички побудови власних монологічних висловлень у процесі роботи над *проектами* – завданнями, які потребують створення учнем власного мовленнєвого продукту. Працюючи над проектом, учень отримує змогу самостійно планувати та обирати стратегію свого монологічного висловлювання, спираючись на вивчений матеріал. Продуктивність такої діяльності проявляється в самостійному визначенні мовленнєвої функції, виборі мовленнєвих зразків і комбінуванні мовленнєвого матеріалу. Експериментальні дослідження, проведені співробітниками відділу навчання іноземних мов, засвідчують ефективність використання візуальних опор (мнемотехніки), які полегшують дотримання учнями чіткості та послідовності викладення власних думок у монологічній формі, а також слугують надійним засобом спрямування комунікативних намірів учнів.

НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

М. В. Яковчук, науковий співробітник

На сучасному етапі розвитку освіти головна мета навчання іноземних мов полягає у тому, щоб навчити учнів спілкуватись іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. У зв'язку

з цим доцільно так організувати комунікативно спрямоване навчання, щоб воно вмотивувало іншомовну діяльність учнів і спонукало їх до використання іноземної мови як засобу мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах життєдіяльності та забезпечувало б максимальне наближення навчальної роботи учнів за метою, формою і способами її виконання до реальних умов комунікації.

Згідно з комунікативним підходом увесь процес навчання варто розглядати як особливу діяльність учнів, яка здійснюється в межах навчально-мовленнєвих ситуацій, котрі певною мірою моделюють реальні умови спілкування. Формування іншомовної комунікативної компетентності можливе за умови моделювання в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Тобто, предметно-змістовий план іншомовного мовлення учнів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування, які виступають компонентами змісту навчання.

Відповідно до змісту навчальної програми з іноземних мов для 5 класу ми поділили навчальний матеріал з німецької мови на теми та підтеми і до кожної з них сформулювали приклади навчально-мовленнєвих ситуацій. Наведемо типові приклади їх використання в монологічному та діалогічному мовленні у процесі опрацювання теми «Школа».

Тема: «Школа» / „Schule“. Підтема 1: «Що ми робимо в школі?» / „Was machen wir in der Schule?“

Мовленнєва ситуація: Запитайте у свого однокласника(однокласниці), що він(вона) робить на уроках у школі.

Приклад: – Ти зараз пишеш? – Так, правильно. Я пишу.

– Schreibst du jetzt? – Ja, das stimmt. Ich schreibe.

Мовленнєва ситуація: Німецький хлопчик Петер надіслав листа, у якому він розповідає про те, що його клас робить у школі, і він цікавиться що ви робите на уроках. Розкажіть йому про це.

Приклад: У школі ми читаємо, розмовляємо, пишемо, рахуємо та робимо спортивні вправи... In der Schule lesen, sprechen, schreiben, rechnen und turnen wir.

За такими зразками прогнозується підготувати навчально-мовленнєві ситуації з німецької мови для учнів 5 класу, зміст яких узгоджуватиметься з вимогами чинної навчальної програми. Наведені зразки ситуацій є типовими і можуть використовуватися під час навчання інших іноземних мов.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0119U001259

Роки виконання: 01.2019 р. – 12.2021р.

Пріоритетний напрям, проблема дослідження (для галузевої тематики)

Напрямок. Якість освіти. Проектування освітньо-розвивальних середовищ. Проблема дослідження: Проектування освітньо-розвивальних середовищ.

Науковий керівник дослідження: Трубочева С. Е., кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ТЕМИ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ»

*С. Е. Трубочева, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

В ході дослідження за звітний період було розроблено технологію проектування освітнього середовища гімназії на етапах концептуального планування, організаційно-підготовчого, моделювання та практичної реалізації.

Визначено особливості проектування освітнього середовища гімназії в умовах карантину: вивчено інноваційний досвід провідних учителів з організації дистанційних занять, зокрема досвід застосування технології змішаного навчання; визначено пріоритетні принципи проектування та організації дистанційної освіти в умовах карантину; з'ясовано психолого-педагогічні особливості використання віртуального освітнього простору для організації дистанційного навчання дітей різних вікових груп; проаналізовано та визначено найбільш популярні платформи та сервіси дистанційного навчання; уточнено особливості технологій дистанційної освіти в умовах карантину.

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

Побудовано модель проектування освітнього середовища учнів п'ятих класів гімназії в адаптаційний період та з урахуванням результатів аналізу фахової літератури та педагогічного досвіду організації навчальної взаємодії учнів. Зокрема, модель побудовано на засадах особистісного і діяльнісного, а також культурологічного і

аксіологічного підходів з урахуванням можливостей для 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 фізіологічних і психологічних особливостей (провідний канал сприйняття інформації, індивідуальний стиль навчання, активність півкулі головного мозку, темперамент тощо), вікових (сенситивність), періодів активності у певний час доби, тижня, а також активне залучення учнів до цієї діяльності.

Проаналізовано теоретико-методичні аспекти фінансово-економічного забезпечення закладів загальної середньої освіти з урахуванням надзвичайних обставин/ситуації (пандемії) в Україні та у світі; проаналізовано та виокремлено 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» з урахуванням надзвичайних обставин/ситуації (пандемії) в Україні.

Проведено аналіз статистичних даних щодо бюджетного фінансування окремих регіонів України, зокрема видатків на оплату праці з урахуванням надзвичайних обставин/ситуації (пандемії) в Україні.

Узагальнено інноваційні тенденції проєктування освітнього середовища гімназії (статус школи як «формуючої організації»; наявність в освітньому середовищі школи динамічного «інноваційного ядра»; умови для постійного розвитку елементів освітнього середовища; налагоджена система управління змінами в освітньому середовищі; забезпечення зворотного зв'язку з громадськістю; відкритість для партнерства задля зростання соціального та професійного капіталу та забезпечення оновлення та динаміки розвитку; моніторинг стану і підвищення ефективності освітнього середовища).

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

*С.Е. Трубачева, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

Поняття «педагогічне проєктування» розглядається ученими і практиками як інтегративна діяльність, що установлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утверджує сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризуються новизною та ефективністю. Освітнє середовище гімназії як основної школи концептуально визначено як таке, що має забезпечити учням базову освіту і сформувати самодостатню особистість, здатну до подальшої самореалізації в житті і подальшого навчання в старшій школі.

Проєктування освітнього середовища гімназії відповідно до Концепції Нової української школи орієнтоване на формування особливої атмосфери в закладі освіти, гуманістичного стилю освітньої діяльності його учасників та оптимізацію їхньої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії. Проєктування і створення освітнього

середовища включає систему цілеспрямованих дій щодо актуалізації предметних, інформаційних, психологічних, чинників, що забезпечують підтримку цілеспрямованої науково-педагогічної діяльності учителів і саморозвитку учнів.

Технологія проектування освітнього середовища гімназії передбачає здійснення ряду послідовних етапів: концептуального планування, організаційно-підготовчого, моделювання та практичної реалізації. Перший етап полягає у визначенні: мети та концептуальних засад побудови освітнього середовища; системного бачення основних його структурних елементів; чинників впливу на розвиток та реформування цих складників; критеріїв і показників перевірки ефективності розробленого проєкту освітнього середовища, послідовності етапів реалізації цієї технології.

Другий етап передбачає формування банку ідей з визначенням пріоритетних напрямів розвитку сучасного освітнього середовища, уточненням передбачуваних чинників впливу на процес проектування й можливих непередбачуваних чинників та розробкою плану виконання проєкту. Так сучасні виклики, зумовлені світовою пандемією стали непередбачуваним чинником, який вплинув на функціонування системи освіти у світі. В умовах карантину пріоритетності набуває освітній процес побудований на основі змішаного навчання з застосуванням технологій дистанційної освіти. У зв'язку з цим наступний етап, пов'язаний з моделюванням освітнього середовища має бути пов'язаний з обґрунтуванням та створенням декількох моделей освітнього середовища, які забезпечуватимуть комбінування різних варіантів педагогічної взаємодії від прямої безпосередньої до опосередкованої онлайн або офлайн з розробкою науково-методичного, навчально-методичного забезпечення та методичних рекомендацій до їх впровадження. Етап практичної реалізації передбачає перевірку ефективності розроблених моделей та їх уточнення.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ГІМНАЗІЇ

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, доцент

Досягнення освітніх і соціальних ефектів від створення сучасного освітнього середовища гімназії залежатиме, серед іншого, від урахування його взаємозв'язків зі змістом базової загальної освіти. З одного боку, саме від наявності необхідних умов і об'єктів освітнього середовища гімназії залежить повнота й успішність реалізації навчальних матеріалів із різних предметів і курсів, отже, змісту базової загальної середньої освіти. З іншого боку, найскладніші, сучасні й дорогі об'єкти освітнього середовища можуть так і залишитися коштовними декораціями, якщо потреба в застосуванні їх не закладатиметься в самому змісті освіти, якщо сучасні досягнення науки й техніки, можливості інформаційно-комунікаційних технологій не враховуватимуться в навчальних матеріалах тем і розділів навчальних предметів і курсів. Зауважимо, що взаємозв'язок між змістом освіти (котрий, за В. С. Ледньовим, у широкому розумінні включає її засоби) і освітнім середовищем стає особливо виразним в умовах дистанційного й змішаного навчання. Отже, зміст базової середньої освіти є важливим чинником, котрий має враховуватися в процесі проектування

освітнього середовища гімназії. Точкою перетину процесів проєктування освітнього середовища гімназії й прогнозування і конструювання змісту базової загальної середньої освіти є освітня програма гімназії загалом, її варіативний складник зокрема.

Проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії може здійснюватися в процесі науково-методичної роботи в цьому структурному підрозділі або самостійному закладі загальної середньої освіти. Процес проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії передбачає п'ять послідовних етапів, а саме: діагностування, прогнозування, конструювання, впровадження, коригування. Першоосновою проєктування цього складника такої програми в контексті створення інноваційного освітнього середовища гімназії має стати розроблення моделі нової компетентності учня (або важливого структурного складника його компетентності, котра вже описана в науковій літературі). На цій основі мають проєктуватися елементи варіативного складника освітньої програми гімназії (курси й інтегровані курси).

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЙ

І. О. Климчук, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

З урахуванням досить складної на теперішній час ситуації з бюджетним фінансуванням освіти в Україні, пошуки додаткових джерел фінансування є найактуальнішим завданням. Водночас пошуки альтернативних джерел фінансування призводять до необхідності більш ретельного вивчення системи факторів, що формують вартість освітніх послуг на рівні закладів загальної середньої освіти/гімназій.

Набуло подальшого вивчення дослідження фінансових аспектів світового досвіду пошуку та раціонального використання бюджетних коштів, а також фінансових механізмів економічного складника прогнозування та розвитку закладів загальної середньої освіти в Україні

Уперше визначений перелік нормативних витрат на освітні послуги, що був представлений у статті та тезах. Розрахунок якості наданих освітніх послуг повинен проводитися на основі розрахунку вартості наданих освітніх послуг в поточному та плановому періоді/році. Відповідно, врахування усіх зазначених нормативів роботи

школи повинно бути заохочувальним важелем за високі показники роботи закладу освіти/гімназії. Впровадження нормативного принципу фінансування закладів освіти/гімназій вимагає розробки етапів переходу на нові принципи фінансування. У зв'язку з цим була розроблена та представлена послідовність заходів/етапів щодо реалізації програми переходу закладів загальної освіти/гімназій на нормативне фінансування. Послідовне впровадження основних етапів і відповідних заходів фінансування уможливить більш результативне підвищення якості роботи освітнього середовища.

Набуло подальшого вивчення та обґрунтування механізмів переходу на нормативне фінансування закладів освіти/гімназій, що потребує також зміни механізмів бюджетного фінансування на законодавчому рівні з метою забезпечення переходу бюджетного фінансування від «управління фінансами до управління результатами». В подальшому, на підставі коефіцієнтів, що відображають ефективність роботи школи, а саме: завантаження школи, відсоток успішності учнів (за отриманими балами ЗНО), працевлаштування та кар'єрний зріст випускників розраховується інтегральний коефіцієнт діяльності закладу освіти, що уможливорює рейтингування закладів освіти.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

*О. В. Чорноус, кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник*

В ході дослідження було визначено ряд педагогічних умов щодо проєктування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища. До таких відносимо: визначення основних функцій складника в освітньому середовищі. З'ясовано, що сучасні ІКТ в освітньо-інформаційному середовищі навчальних закладів мають виконувати такі функції: застосування мультимедійних навчальних курсів як засобу навчання у вигляді електронних навчальних систем, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій; як технічний засіб автоматизації процесу навчальної діяльності учня, який дозволяє мобільно працювати з текстом, графічним, звуковим або відео документом, якісно подавати інформацію, обробляти її, спілкуватися зі своїми однолітками; як зразок сучасних інноваційних технологій; як ефективний тренажер, що розвиває пізнавальну і творчу активність особистості, спонукає її приймати власні оригінальні рішення, бачити їхній результат.

Наступною умовою є визначення перспектив для використання інформаційно-комунікаційних технологій: забезпечення нової, активної форми фіксації продуктів інтелектуальної діяльності; доступ до практично необмеженого обсягу потрібної навчальної і наукової інформації, висока швидкість її отримання; варіативність способів аналітичного оброблення, виникнення феномену «безпосереднього включення» особистості в інформаційний простір.

Третя умова полягає у визначенні можливостей ІКТ для використання в роботі педагога: самоосвіти педагога, підвищення його професійного рівня; навчатися і здобувати сучасні знання, вміння та якості; оновлювати навчальний та дидактичний матеріал; мати доступ до методичної бази розробок; спілкуватися з колегами на різних форумах; отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів; публікувати свої матеріали; брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів; брати участь в професійних конкурсах, вебінарах; обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн.

Четверта умова полягає у визначенні критеріїв оцінювання умінь володіння суб'єктами освітньої діяльності комп'ютерною грамотністю: вміння писати та редагувати інформацію; користуватися комп'ютерною телекомунікаційною технологією; користуватися базами даних; роздруковувати інформацію на принтері; вміння скласти та надіслати лист через мережу інтернет; вміння «перекачати» інформацію з мережі на жорсткий або гнучкий диск і навпаки, з жорсткого або гнучкого диска – в мережу; працювати в системі WINDOWS, користуючись редакторами WORD різної модифікації; входити в електронні конференції і таке інше.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

О. В. Мушка, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

В ході дослідження було з'ясовано, що система організації змішаного навчання в умовах карантину з періодичною дистанційною взаємодією віддалених один від одного суб'єктів навчання спрямована на створення сприятливих умов їх продуктивної діяльності, вирішення проблем взаєморозуміння, поетапного формування та розвитку необхідних навчальних досягнень та їх адекватну оцінку.

Сучасна дистанційна педагогічна взаємодія здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі. Тому нами було уточнено пріоритетні принципи проєктування дистанційної педагогічної взаємодії: варіативна мобільність, яка полягає у створенні інформаційних мереж, баз і банків знань та даних для дистанційного навчання, що дозволять учню коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі; доступність навчального матеріалу для активної самостійної діяльності з його опрацювання; унаочнення навчального матеріалу; застосування інтерактивних освітніх технологій; зворотній зв'язок для оцінювання освітніх результатів; принцип оптимального поєднання очних і дистанційних форм організації діяльності учнів.

Було визначено, що важливою умовою ефективної організації освітньої діяльності в умовах карантину є технологічна та організаційно-методична координація діяльності її учасників. Перша передбачає проєктування освітнього середовища з урахуванням найновітніших цифрових технологій. Під технологічні можливості розробляються, відповідно, нові освітні методичні підходи, які базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови, як: надлишковість, доступність спостереженню, доступність когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість навчального

середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивогенність, іммерсивність, інтерактивність.

Специфічність методичної роботи пов'язана з підготовкою та побудовою таких форм занять, як відеолекції, відеоконференції, вебінари, вебконсультації, мультимедійні матеріали, віртуальні тренажери. Результати експериментального дослідження показали, що інтенсивність дистанційної взаємодії в основній школі має бути в декілька разів меншою і повільнішою за часом, ніж у процесі навчання в класі. **Завдання під час дистанційного навчання мають бути вдвічі легші**, тому що в інтернеті складніше навчатися. Перевірці переважно повинні підлягати діяльнісні результати навчання. Для дистанційного оцінювання доцільно розробляти дослідницькі та проблемні завдання, які стимулюють командну роботу.

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ГІМНАЗІЇ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ

К. В. Гораш, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник

Характерними відмінностями сучасної гімназійної освіти від традиційної школи є: універсальність змісту гімназійної освіти: впровадження в освітній процес інноваційних форм і засобів навчання та елективних курсів (що сприяє поглибленому вивченню предметів); готовність педагогічного колективу до впровадження освітніх інновацій тощо.

Інноваційне освітнє середовище сучасної гімназії ми розглядаємо як інтегровану систему інноваційних методик навчання і виховання учнів, що комплексно забезпечує рівень базової середньої освіти, особистісний розвиток та соціалізацію учнів в контексті формування в них ключових компетентностей людини XXI століття.

У проєктуванні інноваційного освітнього середовища гімназії цінними є результати досліджень Міжнародного центру освітніх досліджень та інновацій. Зокрема, рекомендації щодо проєктування інноваційного освітнього середовища та визначені й описані вченими характерні особливості інноваційного освітнього середовища, на основі яких нами визначено інноваційні тенденції проєктування освітнього середовища гімназії: 1) наявність в освітньому середовищі динамічного «інноваційного ядра» та постійний розвиток елементів освітнього середовища; 2) статус школи як «формуючої організації», яка здатна розробляти потужні стратегії створення інноваційного освітнього середовища із відповідним навчальним лідерством і налагодженою системою управління інноваціями, оцінювання та забезпечення зворотного зв'язку з громадськістю; 3) освітнє середовище має бути відкритим для партнерства задля зростання соціального та професійного капіталу і забезпечення динаміки інноваційних змін; 4) моніторинг стану і підвищення ефективності освітнього середовища 21 століття завдяки застосуванню ключових принципів навчання ІЛЕ (Innovative Learning Environments), які забезпечують ефективність управління процесом створення освітнього середовища.

Основними компонентами освітнього середовища, які було визначено як ключові в проєктуванні, є: 1) *організація освітнього процесу* (наукові підходи та принципи, на яких ґрунтується планування навчальної і виховної роботи, мотивація учнів до навчання, розроблення змісту заходів, створення умов для розвитку здібностей, особистісно-орієнтованого навчання та навчально-дослідної діяльності учнів тощо); 2) *реалізація державних стандартів змісту гімназійної освіти*, що ґрунтується на формуванні компетентностей, необхідних для безперервного розвитку і навчання, що забезпечить успішну життєдіяльність і самореалізацію майбутніх випускників школи в суспільстві; 3) *професійний розвиток вчителя* (умови для розвитку, творчої, дослідницької діяльності та самореалізації); 4) *формування внутрішньої культури гімназії* як складника освітнього середовища, що забезпечує ефективність комунікацій усіх суб'єктів освітнього процесу, відкритість для партнерства, соціального розвитку учнів і вчителів та створюється на засадах демократичності, гуманізму, формування загальнолюдських цінностей.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Н. Є. Пархоменко, молодший науковий співробітник

Суспільний розвиток актуалізує питання якості освіти і її відповідності запитам сучасного ринку праці. Викликом є пошук шляхів розв'язання зазначеної проблеми. На думку науковця О. Овчарук, «індикаторами, що дозволяють визначати готовність випускника школи до активної участі в житті суспільства, є компетентності». Новий Закон України «Про освіту» (2018 р.) окреслює компетентісно орієнтований розвиток освітньої системи країни. Постає завдання зміни функцій і змістового забезпечення освітнього процесу в контексті нової парадигми освіти. Задля його досягнення важливо зрозуміти сутність поняття компетентності, вивчити досвід побудови освітнього процесу на компетентнісній основі.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначена як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Родовим поняттям для даного визначення обрано комбінацію об'єктів, що складають структуру компетентності і стають основою здатності особи діяти. На нашу думку, такий підхід до розкриття сутності поняття робить його віддаленим від самої особистості і більше є суголосним з визначенням компетенції як об'єктивної категорії, суспільно визначеного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини (як абстрактного носія). Водночас, вважаємо значущою у даному визначенні ознаку динамічності комбінації структурних одиниць компетентності, що свідчить про їх змінюваність у зв'язку із суспільним розвитком.

Вважаємо, що розкриття сутності поняття компетентності через здатність ефективно діяти дозволяє точно визначити способи організації компетентісно орієнтованого навчання: очевидною стає організація освітнього процесу на засадах

діяльнісного підходу. Вищезазначене доводить, що компетентність конкретної людини, за умови її активної діяльності, знаходиться в постійному розвитку. З огляду на це, доцільно окреслити ще одне пояснення компетентності, яке значно розширює розуміння сутності даного поняття. Відома українська вчена О. Пошетун визначає компетентність як «результативно-діяльну характеристику освіти». Про компетентність як «міру, ступінь, повноту досягнення компетенції (цілі освітньої діяльності) конкретним суб'єктом освітньої діяльності», аналізуючи поняття компетенція і компетентність, робить висновок і дослідниця О. Гулай.

Чітке визначення поняття компетентність через виокремлення певних структурних одиниць дозволяє визначити показники та описати рівні сформованості компетентності. Так, оскільки компетентність знаходить своє відображення в діяльності, то одним із показників її сформованості є здатність застосовувати знання, уміння і навички, що визначається за результатом виконання практичних завдань/розв'язання життєвих ситуацій та на основі спостереження за процесом досягнення цього результату.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

О. О. Прохоренко, кандидат психол. наук

Поняття “педагогічна технологія” означає прийоми, методика і методологію роботи учителя у сфері навчання і виховання. Особистісно орієнтоване навчання і виховання є основою створення в освітньому закладі освітньо-виховного середовища. Технологія особистісно орієнтованої освіти передбачає мету формування і розвитку в учня особистісних якостей, цінностей, досягнень, його самовизначення. Технологія особистісного орієнтованого освітнього процесу припускає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистим розвитком учня під час оволодіння знаннями. Оскільки центром усієї освітньої системи в цій технології є індивідуальність дитини, то її методична основа полягає в індивідуалізації і диференціації навчального процесу.

В ході дослідження було визначено, що до основних педагогічних умов проєктування дидактичного забезпечення технології особистісно орієнтованого навчання ми відносимо: ініціювання суб'єктного досвіду навчання; розвиток індивідуальності кожної дитини; визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного учня. Такі умови реалізуються через вільний вибір учнями елементів освітнього процесу; самопізнання, самовизначення, самореалізацію. Зокрема через визначення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання; освітній матеріал повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності учня; організація навчального матеріалу має передбачати можливість вибору при виконанні завдань, розв'язанні задач; стимулювання учнів до самостійного вибору і використання

найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу. Необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, але головним чином процесу навчання, способів освітньої діяльності учня.

Аналіз результатів експериментального дослідження показав, що проєктування технології особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі гімназії передбачає: доброзичливі взаємовідносини між суб'єктами освітньої діяльності, організованість і згуртованість учнів; підтримку в класі сприятливого валеологічного середовища: чисте повітря приміщення, відрегульовану температуру. Учитель має бути зібраним, притримуватись розкладу, порядку у використанні дидактичних матеріалів, переходу від одного виду діяльності до іншого; заохочувати старанних учнів, відмічаючи їх конкретні позитивні досягнення; дотримуватись принципу достатності навантаження учнів протягом всього заняття. Перед учнями мають бути поставлені цілі, спрямовані на досягнення ближніх та дальніх перспектив. Виклад навчального матеріалу має бути цікавим, зрозумілим, використовуйте різноманітні методи і засоби освіти.

STEAM ЯК НОВИЙ РІВЕНЬ STEM В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

О. І. Мезенцева, кандидат пед. наук

Значним кроком у реформуванні освітньої системи України, її трансформації у контексті сучасних реалій, наближення до викликів світового економічного ринку стало затвердження 5 серпня 2020 року Кабінетом Міністрів України «Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)», де зокрема зазначається, що така освіта є системою «природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності». Як показало дослідження, сьогодні це є одним із пріоритетних напрямів, який має враховуватись у процесі проєктування освітнього середовища гімназії.

Акронім STEM уживається для позначення напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Додаючи «А» (Arts) – мистецтва у таку систему, ми можемо зробити її більш цілісною та людяною. Розробку дискурсу у цьому напрямку вбачаємо на декількох рівнях:

Перший (фізіологічний). STEAM допомагає задіяти функції мозку як лівої (аналітичне мислення), так і правої (образне мислення) півкулі, забезпечує креативне, інстинктивно-інтуїтивне мислення.

Другий (соціальний). Мистецтво – шлях до самовираження, сприйняття іншого, творчої взаємодії; сприяє розвитку уяви, покращуючи здібності до інновацій

та нестандартного мислення, розвиває навички співпраці й уміння презентувати свої власні ідеї. Мистецтво формує ціннісний капітал людства.

Третій (економічний). Сучасні компанії потребують працівників, що володіють здатністю ефективно брати участь в різноманітних мозкових штурмах, рішеннях актуальних проблем, працювати в команді, вносити і одночасно генерувати і передавати нові ідеї. Поряд з наукою і високими технологіями, найважливішою сферою інноваційної економіки стають також креативні індустрії (кіно, музика, галерейний бізнес, мода, видавнича справа, дизайн, архітектура тощо).

Отже, STEAM-освіта не лише підготовка дизайнерів та інженерів, а шлях до розвитку інноваційного мислення, здатності вирішувати комплексні проблеми та відповідальності за наслідки технологій, що розвиваються, що є одним із завдань сучасного освітнього середовища гімназії.

ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Ю.М. Люлькова, науковий співробітник

Технологічний складник освітнього середовища гімназії в умовах карантину грає значну роль у формуванні в учнів цифрової компетентності та навичок інформаційної діяльності. Таких сучасних педагогічних технологій нині є досить багато. Важливим є використання педагогічних технологій, що вписуються в традиційну систему навчання і сприяють підвищенню якості знань.

Як показало дослідження, в умовах карантину найбільше використання в навчанні нині одержала модель змішаного навчання. Змішане навчання (blended learning) передбачає створення комфортного освітнього середовища, системи комунікацій, що доставляють необхідну інформацію. Практична реалізація моделей змішаного навчання як інструмента модернізації сучасної освіти передбачає створення нових педагогічних методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації освітнього процесу як аудиторного так й електронного, заснованих на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу, під час яких здійснюється безпосереднє передавання знань і технологій електронного навчання. Створення і використання відповідних навчальних матеріалів є однією з основних педагогічних умов в процесі проєктування технологічного складника освітнього середовища гімназії. Електронні навчальні матеріали лише доповнюють діючі підручники, не замінюючи їх, та наповнюють електронний інформаційно-освітній простір. При цьому основна функція поліграфічного видання – передача інформації – в основній школі зберігається, оскільки книга за зручністю та широтою застосування поки що поза конкуренцією. Отже, виникає потреба у створенні електронних навчальних матеріалів. Навчальні електронні видання та ресурси забезпечують, розширюють можливості навчального процесу. Електронні навчальні посібники містять систематизований матеріал у межах освітньої програми. Вони призначені для вивчення предмета від початку до кінця відповідної навчальної програми, передбачають всі види навчальної діяльності: одержання інформації,

практичні заняття, контроль знань учнів. Навчальні електронні видання мають на меті підтримку роботи і розширення можливостей учителя, самостійної роботи учнів.

Як показали результати експериментального дослідження, реалізації зазначеної педагогічної умови сприяє створення електронних навчально-методичних комплексів. Це інформаційний освітній ресурс, який використовується з метою викладу структурованого навчального матеріалу, забезпечення поточного контролю, проміжної атестації, а також управління пізнавальною діяльністю учнів у процесі реалізації освітніх програм. Такий комплекс забезпечує раціональне поєднання різноманітних видів освітньої діяльності; дозволяє раціонально поєднувати різноманітні технології подання навчального матеріалу; допомагає використовувати розміщені матеріали для проведення віртуальних семінарів, ділових ігор, роботи в проєктах.

КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Л. Є. Красюк, директор гімназії № 178 м. Києва

С. І. Пікуза, заступник директора гімназії № 178 м. Києва

Важливим завдання експерименту всеукраїнського рівня за темою «Формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи», що проводиться за наказом Міністерства освіти і науки України на базі гімназії № 178 м. Києва (науковий керівник – к. пед. н., доцент Д.О. Пузіков) є розроблення та обґрунтування системи формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп.

Розроблена система включає такі компоненти:

1. *Цільовий*, котрий охоплює цілі та завдання формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи. Метою формування громадянської компетентності здобувачів повної загальної середньої освіти в нашому закладі є сформованість в учнів різних вікових груп і випускників гімназії здатності активно, відповідально й продуктивно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки, ідеї демократії, справедливості, рівності задля розвитку в Україні громадянського суспільства, досягнення економічного й соціального прогресу, втілення цінностей громадянської культури.

2. *Теоретико-методологічний*, до якого віднесено методологічні підходи (аксіологічний, системний, функціональний, особистісний, компетентнісний, діяльнісний, вчинковий), принципи (законності, науковості, системності, наступності й послідовності, зв'язку із життям, природовідповідності тощо), теоретичні положення, на основі яких формуватиметься громадянська компетентність учнів різних вікових груп.

3. *Змістовий* – сукупність цінностей, поглядів, умінь і навичок, теоретичних і прикладних знань, способів діяльності, досвіду застосування їх в освітньому процесі й життєдіяльності, засвоєння яких забезпечує сформованість громадянської компетентності учнів різних вікових груп.

4. *Організаційно-методичний*, сукупність управлінських і методичних заходів, а також науково-методичних, інформаційних, освітньо-технологічних, ресурсних умов; форми організації навчання й виховної роботи (учнівські проекти, колективні творчі справи, учнівські портфоліо тощо), методи (активні та інтерактивні методи навчання, тренінг, дидактичні ігри, метод проектів тощо), засоби (сучасні інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерна техніка, ресурси мережі Інтернет тощо), за допомогою яких здійснюватиметься формування громадянської компетентності учнів.

5. *Діяльнісний* – етапи взаємодії учасників освітнього процесу в ході формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп.

6. *Результативний компонент*, який охоплює сукупність освітніх і соціальних результатів формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп.

ПОНЯТТЯ І КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ З ВИБОРУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Н. І. Головка, директор гімназії №136 м. Києва

Т. А. Борзенкова., заступник директора гімназії №136 м. Києва

О. В. Павловська, заступник директора гімназії №136 м. Києва

Д. О. Пузіков, кандидат пед. наук

Сформована компетентність учня з вибору профільного навчального предмета, котрий становитиме основу змісту профільної середньої освіти академічного спрямування – це один із найважливіших освітніх результатів його допрофільної підготовки, що здійснюється в процесі здобуття дитиною базової середньої освіти. Розроблення, експериментальна апробація та впровадження теоретико-методичного забезпечення допрофільної підготовки учнів сучасної гімназії є важливим завданням експерименту всеукраїнського рівня за темою «Допрофільна підготовка і профільне навчання в системі «гімназія-ліцей», який проводиться на базі гімназії № 136 м. Києва (науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Д. О. Пузіков). Виділення й обґрунтування компонентного складу компетентності учня з вибору навчального предмета, а також організаційно-методичного забезпечення та методичних умов формування цієї компетентності здобувачів базової загальної середньої освіти, її формування в освітньому процесі є важливим напрямком експериментальної діяльності учасників означеного вище експерименту.

Термін «компетентність» визначається в Законі України «Про освіту» як «комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». На основі цього визначення терміну «компетентність» можна запропонувати таку дефініцію поняття «компетентність учня з вибору навчального предмета» – це сукупність взаємопов'язаних цінностей, поглядів, знань, умінь і, навичок, досвіду навчальної діяльності учня, котрі визначають його здатність до усвідомленого оптимального

вибору профільного навчального предмета, який обумовлюватиме його подальшу навчальну діяльність в процесі здобуття відповідної профільної середньої освіти.

Означена компетентність включатиме три структурних компоненти, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний і операційно-діяльнісний. У складі ціннісно-мотиваційного компонента цієї компетентності можна виділити відповідальне, ціннісне ставлення до допрофільної підготовки й профільного навчання, до процесу і результату вибору профільного навчального предмета. Когнітивний компонент охоплюватиме сукупність найважливіших знань про профільні навчальні предмети, важливі соціальні, освітні й особистісні критерії його вибору, процедури, пов'язані з визначенням майбутнього профілю тощо. Операційно-діяльнісний компонент включатиме вміння свідомо й відповідально обирати профільний навчальний предмет, а також сукупність умінь і навичок, досвід навчальної діяльності, котрі отримано учнями в процесі ознайомлення з профільними навчальними предметами.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0119U001262

Роки виконання: 2019 – 2021 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Проблеми розвитку особистості, суспільства, демографія та соціально-економічна політика.

Керівник наукового дослідження: Доротюк В. І., кандидат псих. наук, завідувачка відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України.

НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ «НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ»

В. І. Доротюк, кандидат псих. наук

- *з'ясовано* стан розробленості проблеми психолого-педагогічної взаємодії в процесі реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти; сутність шкільного виховного процесу в умовах компетентісно орієнтованого навчання та вплив особистості вчителя на формування предметних знань в учнів; структуру виховних технологій та структуру особистості вчителя в компетентісно орієнтованій освіті;
- *визначено* індивідуальні (професійний саморозвиток) і групові (мережеві педагогічні спільноти) форми самоосвітньої підготовки педагога; психолого-педагогічні чинники реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти, зокрема здатність педагогів до мотивації учнів з використанням наукових мотиваційних теорій; системна дослідницька та кореляційна робота педагогів: вивчення мотивів, поділ класу на групи, використання адекватних методів впливу на учнів у процесі формування і контролю за формуванням ключових компетентностей;
- *схарактеризовано* феномен креативності вчителя в контексті реалізації компетентісного підходу, окреслено психолого-педагогічний аспект креативності вчителя; особливості уроку в компетентісній парадигмі;
- *виокремлено* організаційно-педагогічні умови роботи педагогів з обдарованими дітьми та методи діагностики індивідуальних якостей учнів різного інтелектуального рівня в процесі формування ключових компетентностей;
- *досліджено* правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників закладу освіти як складника внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах освіти;
- *розроблено* комплексну систему «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності»; рекомендації з формування вмінь учителя здійснювати оптимальне планування навчальної діяльності задля формування ключових компетентностей

учнів; структуру науково-методичного забезпечення підготовки вчителя для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання; вправи («Крок до успіху», «Поле вражень») для професійного саморозвитку педагога; структуру методики підготовки вчителів до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в умовах середнього навчального закладу, складниками якого є методи формування загального інтелекту, методи диференціації особистісних особливостей учнів, їх синтезу і типізації для знаходження ефективних підходів до ведення навчання і виховання в класах; метод прогнозування, для допомоги учням у побудові професійної траєкторії і особистісного самовизначення;

виявлено труднощі і проблеми, з якими стикаються вчителі під час дистанційного навчання, а саме: формування ключових компетентностей, проведення уроків із синхронним застосуванням різних засобів зв'язку (52,6%), організація самостійної діяльності учнів (34,2), організація режиму оптимальної роботи (28,9%), перевірка рівня здобутих учнями знань (28,9%), оцінювання та контроль (28,9%), робота з учнями (ученицями) з особливими потребами (13,2%).

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В. І. Доротюк, кандидат псих. наук

Після затвердження Стандарту середньої освіти в Україні стає зрозумілим той факт, що без психологічного супроводу освіта не забезпечить його виконання. У психології домінувальну позицію займає учень, його особистість. Особистість формується під впливом розвивального середовища на основі індивідуальності дитини. Керує цим процесом учитель, то яким повинен бути вчитель, чого від нього очікують учні? Яким має бути шкільне життя?

Результати опитування учнів шкіл, гімназій та ліцеїв дають підстави стверджувати про очікування дітей: їм подобається цікаве, веселе, галасне, добре, дружнє, справедливе, культурне шкільне життя. На жаль, реальний освітній процес істотно відрізняється й не відповідає очікуванням. Практика переконує, що в школі панує таке ж навчання, що і десять, і двадцять років тому, таке ж навантаження, почасти домінує той самий нудний та нецікавий діалог під час уроку, відірваність від реального життя. Цікавого, веселого, культурного вчителя до того ж доброго та справедливого, мабуть, важко знайти. Які ж умови необхідно створити для виявлення індивідуальності, врахування її та підготовки учня до активного прояву індивідуальності в реальних та корисних справах?

Школа має відповідати потребам суспільства. Метою діяльності педагогічних колективів має стати виховання різнобічно розвинутої людини з чіткою виразною індивідуальністю, здатної успішно адаптуватись у суспільному житті. У такій школі проявляються здібності дитини, її схильності, інтереси та захоплення. Велику роль для дитини відіграє середовище та власний досвід. Це необхідно знати та враховувати педагогам для бачення індивідуальних проявів дитини і розуміння історії їх (проявів) виникнення. Отже, вчитель, спостерігаючи за реакціями учнів,

визначає особливості їхньої індивідуальності і спрямовує свої зусилля на формування особистості учня. А. Я. Коменський писав про те, що людині, щоб стати людиною, необхідно отримати освіту і виховання і, з цією метою мають існувати школи, він вважав, що будь-яка дія походить із середини, тобто збуджуюча сила людини - це її індивідуальні особливості і потреби. Вони допоможуть дитині виробити власні способи пізнання і знайти такі види діяльності, котрі будуть її мотивувати на досягнення успіху.

У процесі дослідження було виявлено, що в реалізації цього завдання є перепони, оскільки деякі вчителі не володіють відповідним поняттєвим та термінологічним апаратом, щоб аналізувати психологічні особливості учнів, їхні переконання, не знають, як допомогти учням покращити розвиток. Небажання педагогів опанувати знання в галузі психолого-педагогічної діагностики сигналізує про їхню нездатність примиритися зі змінами. Можливо, вчителі не впевнені у тому, що зможуть врахувати інтереси, вміння та здібності кожного учня, створити індивідуальні навчальні плани і впровадити їх, і тому навіть не приступають до цієї роботи. Педагогічна практика свідчить про інше - результат цієї роботи забезпечує зворотній зв'язок в освітньому процесі й допомагає вчителям оперативного здобути інформацію про запити учнів щодо змісту та викладу навчального матеріалу.

Одним із важливих завдань школи є формування індивідуального стилю особистої діяльності учнів, адже формування індивідуального стилю просуває особистість на більш високі рівні здійснення діяльності. Тому потрібно вдумливо та серйозно планувати цю роботу. Учні і батьки повинні теж мають бути ознайомлені із планами школи з розвитку індивідуальності школярів та усвідомити їх значення. Освітній процес має відбуватися з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей, відповідно до яких добирають технології і методи навчання та виховання. Для цього необхідно, щоб освітні програми створювались на основі індивідуальних особливостей та навчальних потреб учнів, а вчителі, так само як і учні, використовували індивідуальний стиль професійної діяльності. Також має бути створена програма взаємодії з батьками щодо пошуку та підтримки забезпечення індивідуального підходу до освіти та виховання дітей.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ САМООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

О.М. Горошкіна, доктор пед. наук, професор

Останнім часом увагу науковців і вчителів-практиків зосереджено на розвиткові й саморозвиткові суб'єктів освітнього процесу, досягненні результатів, необхідних для комфортного входження учнів у соціум, готовності відповідати на виклики ХХІ століття. Для ефективного розв'язання завдань, визначених 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 ключових компетентностей

учнів, що сприятимуть їхньому особистісному й 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 їх формування в учнів. У цьому контексті надзвичайно гостро постало питання самоосвітньої підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів, розроблення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання. На часі пошук продуктивних освітніх методик і технологій, які ґрунтувалися б не лише на застосуванні вчителями здобутих у закладах вищої освіти теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й на розвитку в них досвіду самостійного пошуку й здобування знань, мотивації їх до постійного професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Сучасний учитель має володіти низкою вмій: ставити цілі й досягати їх разом із учнями; пов'язувати навчальний матеріал із життєвими потребами та інтересами учнів; створювати на ситуації успіху; проектувати компетентісно орієнтовані уроки; розробляти компетентісно орієнтовані завдання, спрямовані на формування предметної і ключових компетентностей суб'єктів освітнього процесу; бачити прогалини не тільки в знаннях школярів, а й у готовності жити в суспільстві; залучати життєвий і навчальний досвід учнів; оцінювати не лише навчальні досягнення, а й розвиток особистісних якостей здобувачів освіти; виявляти повагу до них, їхніх суджень тощо. Це стає можливим за умови системної самоосвітньої підготовки вчителів, спрямованої на професійно-фахове та індивідуально-особистісне зростання їх. Зміст самоосвітньої підготовки містить психологічний, психодидактичний, педагогічний та предметний складники. Основними формами самоосвітньої підготовки педагога є індивідуальні (професійний саморозвиток) і групові (мережеві педагогічні спільноти).

Оновлення змісту методичної підготовки зумовлено вимогами компетентісного підходу як основи модернізації освітнього процесу, відповіддю на сучасні соціальні виклики.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ

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

У процесі дослідження форм, методів, засобів формування ключових компетентностей старшокласників виявлено ряд суперечностей, які спричинили домінування когнітивної складової психологічної сфери у значної кількості старшокласників. Обґрунтування психолого-педагогічних засад формування є важливим для розв'язання низки суперечностей між: потребами старшокласників і можливостями їх задоволення системою загальної середньої освіти; соціальним замовленням якісної підготовки старшокласників конкурентоспроможних у житті та праці і недостатнім рівнем їхньої підготовки до взаємодії у побутових умовах та на

ринку праці; значним обсягом інформації в умовах швидкозмінних технологій і неадаптованістю навчальних закладів до інноваційних змін; розвитком інфраструктури шкіл і запитом старшокласників на профільне навчання, спрямоване на формування компетентностей.

У процесі вирішення окреслених суперечностей удосконалено навчально-виховне середовище, наближене до реальних умов життя і праці на певному віковому етапі. Воно забезпечує еволюційний перехід старшокласників від розв'язання навчальних завдань до реальних на ринок праці. Для цього у навчально-виховному просторі формуються компетентності старшокласників спрямовані на гармонізацію складників психологічної сфери: когнітивної; операційно-технологічної; мотиваційної; етичної соціальної; поведінкової.

Наслідком запропонованої організації підготовки до життя та праці є підвищення спроможності особистості старшокласника до вироблення соціально значущого продукту праці як за рахунок формування у корі головного мозку функцій для вирішення важких логічних завдань, так і психофізіологічної готовності до ключових діяльностей у навчально-виробничих умовах. Це дозволяє формувати багатогранний особистісний досвід старшокласника. Запропонований підхід до вирішення проблеми формування компетентностей старшокласників тісно переплітається із рекомендаціями змісту ключових діяльностей старшокласників у дослідженні «Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників»

(https://drive.google.com/file/d/1W5GWO0ePebTF10Q9gkgKGowI_tlba_J/view?usp=sharing)

У результаті набуває подальшого розвитку соціально-продуктивна освітня парадигма, що передбачає активність особистості у напрямі формування компетентностей (ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузі суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; сфері здібностей; за ступенем соціальної зрілості і статусу). У методичних рекомендаціях для вчителів акцентовано увагу на тому, що компетентності старшокласників є набутою в результаті ключових діяльностей характеристикою. На подальших етапах розвитку особистості це зменшує психофізіологічні навантаження у процесі входженню у життя .

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Ф. Г. Левченко, кандидат пед. наук

Стратегічним орієнтиром сучасної системи вітчизняної та світової освіти є реалізація в ній компетентісного підходу, що передбачає перенесення акцентів зі знань та вмінь учнів як результатів навчання на формування компетентної особистості.

Визначення дидактичного складника компетентісно орієнтованого навчання полягало у виокремленні з-поміж дидактичних принципів, до яких відносимо: принцип науковості; принцип систематичності й послідовності навчання; принцип доступності навчання; принципи зв'язку навчання з життям; свідомості та активності;

принцип наочності в навчанні; принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок; принцип індивідуального підходу до учнів; принцип емоційності навчання, саме тих, що набувають найбільшої актуальності в умовах застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі середніх закладів освіти. Результатом роботи є визначення таких принципів, як: принцип особистісної спрямованості освітнього процесу; життєтворча спрямованість компетентнісної освіти; принцип орієнтації на діяльність освітнього процесу; принципи опори на попередній досвід, орієнтація на результати, творче розуміння соціального досвіду, що цілком підкреслюють специфіку компетентнісного підходу, який полягає у формуванні і розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Принцип життєтворчої спрямованості виявляється в індивідуальному створенні власної життєвої стратегії, свідомому визначенні життєвих орієнтирів та способів самореалізації, формуванні життєвих принципів та пріоритетів на основі знань, досвіду, переконань та цінностей, набутих протягом років навчання. Формування в особистості механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання – суть принципу особистісної спрямованості. Компетентності набуваються у активній діяльності і спираючись на мінімальний досвід (принцип діяльнісної спрямованості й опори на попередній досвід). Побудова власної життєвої стратегії (принцип творчого осмислення соціального досвіду). Володіння потенціалом для розв'язання життєвих проблем (принцип спрямованості на результат).

Отже, дидактичний складник компетентнісної освіти свідчить про її соціальну (важливою умовою набуття компетентностей є соціальна взаємодія, що досягається принципами життєтворчої спрямованості, особистісної направленості, творчого осмислення соціального досвіду), гуманістичну (компетентнісний підхід сприяє самореалізації, самовдосконаленню молодої людини, що досягається принципами життєтворчої спрямованості, особистісної направленості) та практично-прагматичну спрямованість (вирішення питань, які виникають перед людьми в різноманітних практичних ситуаціях, що є основою принципів спрямованості на результат, діяльнісної спрямованості).

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

О. Г. Доротюк, науковий співробітник

Стандарт середньої освіти передбачає у своєму змісті не тільки якісне навчання а й усебічне вивчення особистості учня. Для того, щоб успішно навчати учнів, потрібно їх гарно знати, і це є предметом вікової психології. Психологія - наука, яка допомагає вчителю знаходити підхід до кожного учня і використовувати ті методи навчання, що відповідають індивідуальним і віковим особливостям школярів. Вікова психологія вивчає вікові особливості психіки учня, знання її є необхідним для організації навчально-виховної роботи з дітьми різного віку. Для цієї цілі використовуються психологічні методи. Вони об'єктивні, пов'язані з практикою

і є важливим педагогічним інструментарієм у формуванні ключових компетентностей. Спостереження та експеримент, метод бесіди, анкетний метод, аналіз продуктів і процесів діяльності, тестовий метод успішно впроваджуються в педагогічний процес та відіграють важливу роль у створенні умов для формування ключових компетентностей.

Вивчення учня - обов'язкове завдання учителя. Він повинен систематично вести спостереження за кожним учнем, вести записи про його діяльність, його ставлення до праці, друзів, батьків, шкільних предметів та інше. Необхідно враховувати мотиви вчинків, оскільки відмінності у мотивах визначають відмінності в виховних заходах, які повинні бути здійснені вчителем у відповідь на той чи той вчинок учня. Отриманий у результаті вивчення учня матеріал аналізується, систематизується та служить основою для створення психолого-педагогічної характеристики учня. Мета її – розкрити значущі сторони особистості школяра, виявити загальний напрям розвитку його рис, якостей і проявів. Характеристика відображає індивідуальну своєрідність учня і покликана слугувати плануванню змісту роботи педагогічного колективу із формування ключових компетентностей.

Успішність їх формування залежить від низки чинників:

- чіткості поставлених цілей,
- планування діяльності та осмисленого способу її виконання
- наявності контролю і самоконтролю
- уміння правильно оцінити власні дії
- періодичного аналізу отриманих результатів.

Вивчення вчителями основ загальної та вікової психології стає необхідною умовою компетентісно орієнтованої освіти. Адже вона вимагає професійної компетентності самого педагога, наукового підходу до розроблення ним новітніх навчальних технологій та методів виховання активної особистості, пристосованої до життя в сучасному суспільстві.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В.В. Рогоза, науковий співробітник

Для феномену педагогічні умов характерне плюралістичне розуміння, що є типовим для феноменів предметного поля соціогуманітарних дисциплін. Дослідники вказують на те, що поняття «педагогічні умови» поширюється на різні аспекти усіх складових освітнього процесу: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Поняття «педагогічні умови» «може вживатися стосовно цілісного освітнього процесу для характеристики педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів».

Аналізуючи сутність поняття «педагогічні умови», відомі дослідниці Наталія Іпполітова і Наталія Стерхова формулюють таке визначення: це один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечує її ефективне функціонування й

розвиток. Зауважимо, що дослідниці виокремлюють різні види педагогічних умов, що забезпечують функціонування і ефективний розвиток педагогічної системи, серед яких основними є: 1) організаційно-педагогічні, 2) психолого-педагогічні, 3) дидактичні умови. Вважаємо такий поділ доречним з точки зору дослідження феномену педагогічних умов, втім на практиці вони є неподільними і, відповідно, потребують свого відображення у процесі вирішення конкретних педагогічних завдань.

Наша позиція суголосна з позицією українських педагогів Івана Зязюна та Олени Пехоти, які запропонували інтегроване визначення педагогічних умов як системи певних форм і методів навчально-виховної роботи, а також матеріальних умов і реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створених, необхідних для досягнення певного освітнього результату. Такий підхід вважаємо продуктивним, адже він відкриває шлях до моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування й розвиток особистості, шляхом поєднання суб'єктів навчання з їхніми специфічними характеристиками, сучасних освітніх концепцій й технологічних підходів до освітнього процесу.

Зрештою, опираючись на досвід вітчизняних та зарубіжних дослідників, «педагогічні умови» ми визначаємо як комплекс навчально-виховних заходів, спрямованих на формування системи ключових компетентностей та розвиток особистості учня, що реалізуються закладом загальної середньої освіти.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ

М. Д. Тишковець, молодший науковий співробітник

Формування ключових компетентностей і наскрізних умінь є стратегічним напрямом реформування загальної середньої освіти, що визначено нормативними документами, прийнятими у 2020 році: Законом України «Про повну загальну середню освіту» (лютий, 2020), Державним стандартом базової освіти (жовтень 2020). Нами здійснено дослідження, спрямоване на виявлення механізмів практичної реалізації формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів в закладах загальної середньої освіти.

У результаті дослідження з'ясовано, що на першу позицію вчителі ставлять: формування предметних компетентностей (знань і вмінь); систематизацію й узагальнення знань з предмета; логіку викладання предмета. При цьому формування ключових компетентностей і наскрізних умінь вважають важливим, проте другорядним завданням.

Другу позицію посідає рівнозначне ставлення до важливості формування предметних і ключових компетентностей. Проте вчителі вказують на труднощі, пов'язані із реалізацією, адже незважаючи на те, що в навчальних програмах прописується «компетентнісний потенціал предмета» практично все навчально-методичне забезпечення містить зразки завдань, орієнтовані на формування предметних знань і вмінь. Учителі також вказують, що більш вирішальним у

прийнятті рішення щодо стратегій навчання є підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання, а не загальні цілі освіти.

І лише незначна частина учителів ставить в пріоритет формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, застосовуючи для цього зміст предмета як інструмент.

Робимо висновок, що проблема формування ключових компетентностей і наскрізних умінь потребує негайного вирішення. Пропонуємо:

- підготувати рекомендації для розробників навчально-методичного забезпечення щодо наповнення змісту підручників, посібників завданнями, спрямованими на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти;

- розробити програми для навчання вчителів застосуванню технології інтегрованого навчання, які були б спрямовані на інтеграцію знань і вмінь з різних предметів у єдину систему формування ключових компетентностей.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2020 РІК**

Збірник наукових праць
За авторською редакцією

Верстка - А. П. Коломієць
Обкладинка - П. І. Резніков

Підписано до друку 28.12.2020 р.
Формат 60x84/16
Гарнітура Minion Pro. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 12,73
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.